



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



VI SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO: EDUCAÇÃO E HUMANISMO

Coordenação:

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

04, 05 e 06 de novembro de 2019

PUC-SP, São Paulo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Anais do VI Seminário Web Currículo:
Educação e Humanismo**

1ª edição

Coordenação:

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

São Paulo

PUC-SP, 2019

Seminário Web Currículo (6. 2019: São Paulo, SP)

Anais do VI Seminário Web Currículo: [recurso eletrônico] educação e humanismo. / coord. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo: PUCSP, 2019.

1 recurso eletrônico (1277 p.) E-book

Bibliografia.

Evento realizado de 04 a 06 de novembro de 2019 em Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ISBN 978-65-990464-0-7

1. Educacao - Congressos. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Formação de professores. I. Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de . II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CDD 370.115

Bibliotecária: Jailda Marina do Nascimento - CRB 8ª./9146

FICHA TÉCNICA

EVENTO

VI Seminário Web Currículo: Educação e Humanismo

DATA

04, 05 e 06 de novembro de 2019

LOCAL

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

REALIZAÇÃO

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

INSTITUIÇÃO PARCEIRA

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil

APOIO

Pró-Reitoria de Graduação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Centro de Estudos das Tecnologias da Informação e Comunicação - CETIC.br, Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br

AGÊNCIA DE FOMENTO

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

COORDENAÇÃO

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Marina Graziela Feldmann, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Branca Jurema Ponce, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Madalena Guasco Peixoto, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Ana Valeria Barbosa da Silva, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Cleide Maria dos Santos Muñoz, Instituto Federal de São Paulo (Brasil)

Everson Luiz Oliveira Motta, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Gerlane Romão Fonseca Perrier, Universidade Federal Rural de Pernambuco (Brasil)

Maria Eduarda Lima Menezes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Silvana Donadio Vilela Lemos, Centro Universitário Senac Santo Amaro (Brasil)

Vivian Vaz Batista, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

COMITÊ CIENTÍFICO

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Fernando José de Almeida, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Maria da Graça Moreira Silva, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Aglae Cecilia Toledo Dias Porto Alves, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Brasil)

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Alessandra Rodrigues, Universidade Federal de Itajubá (Brasil)

Alexandre Saul, Universidade Católica de Santos (Brasil)

Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida, Instituto Federal do Ceará (Brasil)

Ana Amélia Carvalho, Universidade de Coimbra (Portugal)

Ana Maria Di Grado Hessel, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Ana Chiummo, Universidade Paulista (Brasil)

António José Meneses Osório, Universidade do Minho (Portugal)
Bento Duarte da Silva, Instituto da Educação da Universidade do Minho (Portugal)
Cacia Cristina França Rehem, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Brasil)
Carlos Alberto Dainese, Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil)
Celina Aparecida Almeida Pereira Abar, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)
Cleide Jane De Sá Araújo Costa, Universidade Federal de Alagoas (Brasil)
Cleide Maria dos Santos Muñoz, Instituto Federal de São Paulo (Brasil)
Cristiane Tavares Casimiro Oliveira, Instituto Federal de São Paulo (Brasil)
Crediné Menezes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
Daniela Costa, Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br (Brasil)
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)
Diva Spezia Ranghetti, Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Brasil)
Elaine Cristina Reis, EEB Júlio da Costa Neves (Brasil)
Elisa Tomoe Schlünzen, Universidade do Oeste Paulista (Brasil)
Elizabeth Danziato Rego, Secretaria de Administração Pública do Governo do Distrito Federal (Brasil)
Fernanda Guinoza Matuda, Centro Universitário Senac (Brasil)
Fernando Antônio Albuquerque Costa, Universidade de Lisboa (Portugal)
Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, Universidade Federal de Alagoas (Brasil)
Flavio Rodrigues Campos, Centro Universitário Senac (Brasil)
George França, Universidade Federal Tocantins (Brasil)
Gerlane Romão Fonseca Perrier, Universidade Federal Rural de Pernambuco (Brasil)
Glaucia da Silva Brito, Universidade Federal do Paraná (Brasil)
Guillermo Arancibias Canales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)
Jarina Rodrigues Fernandes, Universidade Federal de São Carlos (Brasil)
Jerusa Vilhena de Moraes, Universidade Federal de São Paulo (Brasil)
Joana Andreia Domingues Viana, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)
José Armando Valente, Universidade Estadual de Campinas (Brasil)
Juliana Caetano Nêto, Stance Dual School (Brasil)
Júlio Wilson Ribeiro, Universidade Federal do Ceará (Brasil)

Karine Pinheiro de Souza, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Brasil)

Karlene do Socorro da Rocha Campos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Katia Alexandra de Godoi e Silva, Centro Universitário da Grande Dourados (Brasil)

Klaus Schlunzen Junior, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Brasil)

Leila Rentroia Iannone, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Brasil)

Lia Raquel Moreira Oliveira, Instituto da Educação da Universidade do Minho (Portugal)

Ligia Cristina Bada Rubim, FAESA Centro Universitário (Brasil)

Lina Maria Gonçalves, Universidade Federal do Tocantins (Brasil)

Lislayne Carneiro, Pontifícia Universidade Católica (Brasil)

Lucila Pesce, Universidade Federal de São Paulo (Brasil)

Luis Paulo Mercado, Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Márcia Maria Rodrigues Uchôa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Marcos Veltri, RS Educação (Brasil)

Marcus Souza Araújo, Universidade Federal do Pará (Brasil)

Maria Aparecida de Menezes, Universidade Federal de São Paulo (Brasil)

Maria Aparecida Pereira Viana, Universidade Federal de Alagoas (Brasil)

Maria Altina Silva Ramos, Universidade do Minho (Portugal)

Maria Auxiliadora Soares Padilha, Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Maria do Socorro Castro Hage, Universidade do Estado do Pará (Brasil)

Maria Dolores Fortes Alves, Universidade Federal de Maceió (Brasil)

Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Universidade Anhanguera de São Paulo (Brasil)

Maria Helena Cautiero Horta Jardim, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Maria Otilia José Montessanti Mathias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Maria Paulina Assis, Universidade Federal de Goiás (Brasil)

Marilene Andrade Ferreira Borges, Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil)

Marilia Beatriz Ferreira Abdulmassih, Universidade Federal do Piauí (Brasil)

Mariluci Alves Martino, Centro Paula Souza, FATEC Guarulhos (Brasil)

Marina Bazzo de Espíndola, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Mario Luis Ribeiro Cesaretti, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Mauro Cavalcante Pequeno, Universidade Federal do Ceará (Brasil)

Miriam Struchiner, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Nadia Dumara Ruiz Silveira, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Neli Maria Mengalli, Faculdade São Bernardo do Campo (Brasil)

Nielce Meneguelo Lobo da Costa, Universidade Anhanguera de São Paulo (Brasil)

Odete Sidericoudes, Universidade Guarulhos (Brasil)

Rosária Helena Ruiz Nakashima, Universidade Federal do Tocantins (Brasil)

Roseli Zen Cerny, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Rosinda de Castro Guerra Ramos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Sara Miranda de Lacerda, Centro Universitário Sumaré (Brasil)

Sérgio Abranches, Universidade Federal de Pernambuco, (Brasil)

Silene Kuin, EFAPE “Paulo Renato Costa Souza” (Brasil)

Silvana Donadio Vilela Lemos, Centro Universitário Senac Santo Amaro (Brasil)

Silvar Ferreira Ribeiro, Universidade do Estado da Bahia (Brasil)

Simão Pedro Pinto Marinho, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Brasil)

Solange Vera Nunes de Lima D’Água, Universidade Estadual Paulista (Brasil)

Sônia Maria da Conceição Pinto, Universidade do Estado da Bahia (Brasil)

Suely Scherer, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Brasil)

Susana Ester Kruger Dissenha, Centro Universitário Senac (Brasil)

Tania Rossi Garbin, Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil)

Tatiana Soster, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Thiago Souza Vale, Colégio Franciscano Stella Maris (Brasil)

Vanessa do Socorro Silva da Costa, Universidade do Estado do Pará (Brasil)

Vani Kenski, Universidade de São Paulo (Brasil)

Vera Maria Nigro de Souza Placco, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Wanderléa Damásio Maurício, Centro Universitário Municipal de São José (Brasil)

Warley Ferreira Sahb, Universidade Federal de Lavras (Brasil)

Zilda Gláucia Elias Franco de Souza, Universidade Federal do Amazonas (Brasil)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO A GESTÃO DE TRABALHOS

Alda Ribeiro Martins Assunção, Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo (Brasil)

Claudia Akiko Arakawa Watanabe, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Cláudia Mandaio, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Cleide Maria dos Santos Muñoz, Instituto Federal de São Paulo (Brasil)

Flávio dos Santos Sapucaia, Universidade Paulista (Brasil)

Juliana Faria Góes Penteado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Marisa Garbellini Sensato, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Regina Celia Barbosa Ferreira de Almeida, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Rosa Maria Lamana, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Brasil)

GESTÃO DE INFORMAÇÃO

Gerlane Romão Fonseca Perrier, Universidade Federal Rural de Pernambuco (Brasil)

Cleide Maria dos Santos Muñoz, Instituto Federal de São Paulo (Brasil)

Diego França Vieira, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Francisco Fernandes Soares Neto, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

REVISORAS

Alessandra Rodrigues, Universidade Federal de Itajubá (Brasil)

Ana Paula Fliegner dos Santos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Andreia Borges de Godoi Drska, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Juliana Faria Goes Penteado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Lucila Lerro Rupp, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Márcia Maria Rodrigues Uchôa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Marisa Garbellini Sensato, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

APOIO:



PUC-SP

PPG EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO,
40 ANOS



APOIO: PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO,
PUC-SP



CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVI-
MENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO



CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
- UFSC



CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA
INFORMAÇÃO



NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDE-
NAÇÃO DO PONTO BR COMITÊ GESTOR
DA INTERNET NO BRASIL

APRESENTAÇÃO

O VI Seminário Web Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é uma iniciativa de responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Faculdade de Educação, que culminou com atividades presenciais nos dias 04, 05 e 06 de novembro de 2019, assumindo como temática educação e humanismo.

Antecedendo o evento presencial foram realizados três Ciclos Dialógicos On-line, via web conferência, com especialistas convidados, nacionais e internacionais, acompanhados de diálogos (síncronos e assíncronos) com os participantes sobre diversos temas relacionados à temática central do Seminário.

Em todas as edições do Seminário Web Currículo, a PUC-SP tem trazido relevantes contribuições para a formação de pesquisadores, docentes, discentes e profissionais de distintas áreas de conhecimento, que atuam em setores produtivos, organizações governamentais e não governamentais. Propicia, assim, a identificação dos avanços da pesquisa científica e das experiências de uso de tecnologias na prática pedagógica da educação básica, do ensino superior e de outros espaços educativos, a disseminação de resultados de trabalhos produzidos no contexto nacional e internacional e o surgimento de novos temas e questões de investigação.

Mantendo a tradição e a relevância do Seminário, realizado a cada dois anos desde 2008, a 6ª edição deste evento reafirma a liderança da PUC-SP em investigações sobre currículo e tecnologias, cultura digital e educação aberta, a distância ou híbrida, na ótica do desenvolvimento humano, da educação crítica e transformadora, com relevantes aportes para a produção científica e a profissionalização docente.

Imbricado com o mundo do conhecimento, com a vida acadêmica e profissional, o evento tem os seguintes objetivos:

- Proporcionar um ambiente dialógico de partilha de experiências e de fomento a novas ideias entre professores de diferentes níveis de ensino, pesquisadores, estudantes e outros profissionais sobre web currículo e humanismo;
- Identificar fundamentos, resultados e metodologias de investigação, desenvolvidos com foco em contextos de aprendizagem que integram as mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC);

- Fomentar o debate sobre as concepções e práticas curriculares, que se desenvolvem com o uso de distintos dispositivos tecnológicos, em especial aqueles que propiciam a mobilidade, associados com recursos disponíveis na web, criando condições para a integração entre contextos de aprendizagem e educação formal, não formal e informal mediante uma perspectiva humanitária.

Esta obra refere-se aos Anais do VI Seminário Web Currículo: educação e humanismo, estruturada de acordo com a natureza das atividades realizadas. Além dos trabalhos aprovados para apresentação no evento, esta obra registra também a síntese das palestras proferidas pelos especialistas convidados para participar tanto dos Ciclos Dialógicos On-line como das sessões presenciais dos ciclos dialógicos temáticos.

Todos os trabalhos avaliados foram inscritos pelo sistema de submissão on-line adotado pela PUC-SP (plataforma SEER), em conformidade com as orientações expressas nas normas de publicação divulgadas no site do Seminário. Coube à equipe de coordenação científica selecionar dois membros do Comitê Científico para efetuar a revisão dos trabalhos de acordo com o eixo temático ao qual foi inscrito e emitir parecer segundo o processo *double-blind review* (avaliação cega).

A avaliação dos pareceristas foi seguida das seguintes ações: 1) encaminhamento pela coordenação científica para publicação no caso de trabalho aprovado; 2) envio aos autores para as revisões requeridas do trabalho aprovado com ressalvas; 3) informação aos autores no caso de não aprovação. Os trabalhos devolvidos aos autores para revisão foram submetidos a uma nova rodada de análise pelos pareceristas. Os trabalhos versaram sobre os seguintes eixos temáticos:

- Ética e responsabilidade digital em educação;
- Currículo e tecnologias em contextos emergentes;
- Formação de professores na cultura digital;
- Inovação curricular na prática;
- Políticas públicas de currículo;
- Currículo, formação de professores, metodologias ativas e interdisciplinaridade.

Além dos trabalhos aprovados para apresentação e composição dos anais do VI Seminário Web Currículo, este registra também a síntese das palestras proferidas pelos especialistas convidados para participar tanto dos Ciclos Dialógicos On-line como das sessões presenciais do evento. Desse modo, os anais seguem a seguinte estrutura:

- Ciclo dialógico, Palestra e Mesa redonda, com especialistas convidados;
- Comunicação oral;
- Pôster;
- Projeto de pesquisa;
- Relato de prática pedagógica.

Entendendo a educação como uma prática cultural, marcada pela diversidade de pensamentos, práticas e concepções, os trabalhos publicados nesta obra evidenciam a pluralidade de metodologias e fundamentos abraçados pelos autores, indicando a diversidade real desse campo de estudos e a heterogeneidade das práticas pedagógicas, que indicam também a diversidade de olhares sobre o currículo e sua integração com as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Este documento registra e organiza o conhecimento advindo de pesquisas e práticas realizadas no Brasil e em outros países, que versam sobre educação, currículo, tecnologias e humanismo, consolidando o Seminário Web Currículo como um espaço de lutas em prol da humanização, da equidade e justiça social, por meio da disseminação, expansão, discussão e circulação da produção do conhecimento, nacional e internacional, sobre temática candente das práticas sociais, laborais, educacionais, acadêmicas e das políticas públicas.

Nesse sentido, esta obra é um testemunho do compromisso social da universidade, de professores, pesquisadores e profissionais de distintos setores de atividades, de debruçar-se sobre o conhecimento produzido nas pesquisas e experiências dos sujeitos históricos com os instrumentos culturais de seu tempo, sobretudo, com as mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação.

A Comissão organizadora do VI Seminário Web Currículo: educação e humanismo agradece a todos que contribuíram com suas brilhantes palestras e participações nos ciclos dialógicos, aos autores que submeteram suas produções à crítica do Comitê Científico, bem como àqueles que se dedicaram à emissão de pareceres, ao trabalho de gestão, suporte técnico e publicação desta obra, e convida os leitores a conhecer os trabalhos que compõem este documento.

SUMÁRIO

TRABALHOS COMPLETOS - COMUNICAÇÃO ORAL, PÔSTER E SEMINÁRIOS DE PESQUISA

EIXO TEMÁTICO 1: ÉTICA E RESPONSABILIDADE DIGITAL EM EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E A BUSCA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA POR PROFESSORES DE UNIVERSIDADES DO BRASIL E DE PORTUGAL | 49

Amanda Caroline Marques da Cunha

Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho

DESAFIOS DA PESQUISA NA ERA DA INFORMAÇÃO: UM RELATO SOBRE A CRIAÇÃO DO BANCO DE DADOS DO LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DIGITAL – LAPED | 56

Gabriel Militello Couto

CONSTRUINDO UMA BASE DE DADOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA | 65

Gerlane Romão Fonseca Perrier

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL E HUMANISMO SOLIDÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DO MAGISTÉRIO DA IGREJA CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA | 73

Luis Eduardo Duarte Novais

EDUCAÇÃO DIGITAL: CYBERBULLYING | 81

Marília Nascimento Oliveira

EDUCAÇÃO DIGITAL: ÉTICA E CIDADANIA | 88

Marília Nascimento Oliveira

AUTORIA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS A SEREM TRILHADOS | 94

Priscila Costa Santos

Cláudia Eliane da Matta

Alexandra Okada

DEVE A ESCOLA DISCUTIR SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO? | 104

Rosa Maria Lamana

Maíra Elias Manzano

O MOVIMENTO MAKER NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 112

Tatiana Sansone Soster

Fernando José de Almeida

Fabio Campos

PÔSTER

PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE FAKE NEWS: UMA PESQUISA-AÇÃO
COM GRADUANDOS EM TECNOLOGIA | 121

Roberto Cardoso Freire da Silva

Jaciara de Sá Carvalho

SEMINÁRIO DE PESQUISA

DIREITO DIGITAL NA EAD: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DO ESTADO
DA ARTE | 128

Vitor Hugo da Silva Alves

Luzia Bueno

EIXO TEMÁTICO 2: CURRÍCULO E TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS EMERGENTES

COMUNICAÇÃO ORAL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURRÍCULO INTEGRADOR EM DIFERENTES CONTEXTOS | 135

Cassiana da Silva Wasilewski

Maria Medeiros Torquato Da Silva

Neide de Aquino Noffs

A CULTURA MAKER NO JAPÃO: UM ESTUDO A PARTIR DAS INICIATIVAS FEITAS NOS FAB LAB JAPAN | 142

Cláudia Akiko Arakawa Watanabe

MAPEAMENTO DE ESTUDOS COM FOCO NO USO DE SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS NO ENSINO DE QUÍMICA (2008-2017) | 150

Elisângela Oliveira Santos

Ivandererson Pereira da Silva

EAD DANÇA: REVISÃO SISTEMÁTICA | 159

Everson Luiz Oliveira Motta

OS NÚMEROS DA PESQUISA NACIONAL SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO (2000-2018) | 169

Fernando José de Almeida

Alvaro Martins Fernandes Junior

Siderly do Carmo Dahle de Almeida

PROJETO LIVE: NOVAS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVESP – UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO | 178

Flavio Augusto Custódio

Simone Telles Martins Ramos

Mônica Cristina Garbin

Édison Trombeta de Oliveira

BLOGAR: UM CURRICULARIZAR CONECTADO | 187

Gabriela Silveira Meireles

Marlucy Alves Paraíso

INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS EM UM CURSO AGROTÉCNICO COM MUDANÇAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM | 195

Gerlane Romão Fonseca Perrier

POR UM NOVO CURRÍCULO PARA A ERA DA INFORMAÇÃO | 204

Gerlane Romão Fonseca Perrier

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DO USO DO FACEBOOK PARA FINS EDUCACIONAIS: UMA POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO CURRICULAR? | 212

Irene R. Santana Rodrigues

Gisele Ferreira Machado

Jéssica Santos Valério

Alessandra Rodrigues

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: A COMUNICAÇÃO ORAL E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS | 221

Juliana Bacan Zani

Luzia Bueno

LETRAMENTO DIGITAL E O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES
MULTIMODAIS EM GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS | 229

Juliana Bacan Zani

Joaquim Dolz

O CURRÍCULO DA ESCÓCIA E O MAKER: POLÍTICAS PÚBLICAS E TEC-
NOLOGIAS EDUCACIONAIS | 237

Leandro Wendel Martins

MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: UM OLHAR VOL-
TADO À ATUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS | 246

Luiz Fernando de Oliveira Lopes

Alisandra Cavalcante de Almeida Fernandes

CURRÍCULO E NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS EDUCACIONAIS EM
UMA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO | 257

Rosineia Oliveira dos Santos

Luís Fernando Ferreira de Araújo

ENSINO COM PESQUISA NO PROJETO ESTUDO DA CULTURA MAKER
NA ESCOLA | 265

Silvana Donadio Vilela Lemos

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA
NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO | 273

William Rossani dos Santos

PÔSTER

UM ESTUDO SOBRE OS SOFTWARES EDUCACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA | 284

Anderson Lincoln Vital da Silva

NARRATIVA DIGITAL E A REPRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA
DISCENTE: OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS
NÃO FORMAL E FORMAL DA ESCOLA | 289

Cláudia Santos Almeida

Vânia Masami Matsuno

LETRAMENTO DIGITAL E INFORMACIONAL COM USO DO BLOG PARA
UM JORNAL ESCOLAR | 297

Josete Maria Zimmer

Marcos Antonio Joaquim de Oliveira

Stela Conceição Bertholo Piconez

O USO DE TUTORIAIS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA | 304

Kristina Desirée Azevedo Ferreira

Nathalia Savione Machado

Piero Enrico Ribas Salamone

Willian Correa dos Santos

O PROFESSOR ORIENTADOR DE INFORMÁTICA EDUCATIVA COMO
AGENTE POTENCIALIZADOR DE CONHECIMENTO | 311

Lucila Pesce

Elaine Barbosa

FOLIA DE REIS: UMA EXPERIÊNCIA DE APROXIMAÇÃO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL
FLUMINENSE CAMPUS ITAPERUNA | 316

Marizângela Faustino França

NARRATIVA DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA: PESQUISA DE CAMPO | 321

Vania Masami Matsuno

Cláudia Santos Almeida

CURRÍCULO, TECNOLOGIA E MULTILETRAMENTO: UM DIÁLOGO
NECESSÁRIO | 326

Viviani Anaya

SEMINÁRIO DE PESQUISA

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E
SEMIPRESENCIAL POR MEIO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS: ESTUDOS NA
USP, UNICAMP E UNESP | 332

Gilberto Oliani

SOBRE A EMERGÊNCIA DE UM NOVO CURRÍCULO: UM FRAMEWORK
METODOLÓGICO PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS AO
CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DE CULTURA
MAKER | 338

Márcia Gonçalves Nogueira

Maria Auxiliadora Soares Padilha

EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE E COM OS
ASHANINKA | 343

Sonaira Moura

Bento Silva

EIXO TEMÁTICO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL

COMUNICAÇÃO ORAL

GAMIFICAÇÃO E O MOODLE: UMA EXPERIÊNCIA PARA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE TUTOR | 352

Alessandra Menezes dos Santos Serafini

Olga Ennela Bastos Cardoso

Rita de Cássia Florentino

PRÁTICAS EM CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM DISCIPLINA
DE ARTE-EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | 360

Cíntia Acioli da Silva Ramos

NARRATIVA DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS | 367

Ivanete Fátima Blauth

Suely Scherer

MOBILE LEARNING NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS | 375.

Learcino dos Santos Luiz

Ricardo Antunes de Sá

DOCÊNCIA NA CULTURA DIGITAL: CONTRIBUIÇÃO DA
POLIDOCÊNCIA | 383

Leticia Rocha Justino Sanches

Cláudia Coelho Hardagh

O OLHAR SOBRE MEUS OUTROS NAS FALAS DIRIGIDAS A MIM:
BUSCANDO COMPREENDER AS RELAÇÕES NO AMBIENTE VIRTUAL
DE APRENDIZAGEM E SUAS POSSIBILIDADES DO FORMAR-SE | 390

Lydia Passos Bispo Wanderley

Livia Aparecida de Almeida e Sousa

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS-
INGLÊS | 397

Marcus de Souza Araújo

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EAD:
CONTRIBUIÇÕES DA BANCA DE AVALIAÇÃO EM SEMINÁRIOS COMO
ESPAÇO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA | 406

Marilene Andrade

O PAPEL DO TUTOR VIRTUAL EM EAD CONSTRUÍDO PELAS VOZES
ACADÊMICO-CIENTÍFICAS EM RESUMOS DE TESES | 414

Ricardo Viana Velloso

Luzia Bueno

PROPOSTA PARA O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA ESCOLA
PÚBLICA DURANTE A ATPC | 424

Ronaldo Lasakoswitsck

CURRÍCULO PAULISTA E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE | 431

Samira Fayes Kfourri da Silva

Fátima Aparecida da Silva Dias

Osmar Pedrochi Junior

Fernando Franzoi da Silva

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ATOS
CURRICULARES E OS ATOS DIDÁTICOS NA CULTURA DIGITAL | 438

Sandra Faria Fernandes

Yara Pires Gonçalves

PERCEPÇÕES DE SUPERVISORES ESCOLARES SOBRE A UTILIZAÇÃO
DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA: UM ESTUDO NA
MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ – MG | 446

Vanessa Maria de Souza Caberlim

Valéria Maria Gomes Braga

Ruth Geisiane Alves da Silva

Alessandra Rodrigues

FATORES E CIRCUNSTÂNCIAS DE UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
QUE FAVORECEM A APROPRIAÇÃO CRÍTICA DAS TECNOLOGIAS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 454

Vânia Amélia Miranda Koerich

Andrea Brandão Lapa

PÔSTER

VIDA MARIA: RELATO DE VÁRIAS MARIAS ESPALHADAS PELO MUNDO | 464

Arthur Silva Araújo

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE UM CURSO DE LICENCIATURA OFERTADO PELA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL | 468

Marisa Garbellini Sensato

FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA PARA O USO DAS TDIC: REFLEXÕES SOBRE RESULTADOS DA COLABORAÇÃO EM UM FÓRUM | 473

Susana Ester Kruger Dissenha

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 478

William Rossani dos Santos

SEMINÁRIO DE PESQUISA

A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA NA FORMAÇÃO INICIAL COM MÍDIAS SOCIAIS | 488

Keila Souza Boldrin

Nielce Meneguelo Lobo da Costa

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES | 496

Márcia Cristina Baranhuke

Marceli Behm Goulart

EIXO TEMÁTICO 4: INOVAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA

COMUNICAÇÃO ORAL

INOVAÇÕES METODOLÓGICAS EM SALA: UM ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR | 504

Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida

Jaiane Ramos Barbosa

Katia Alexandra de Godoi e Silva

Flaviana dos Santos Silva

METODOLOGIAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA | 515

Ana Valéria Barbosa da Silva

A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DA TEORIA (ESTÉTICA) E DA HISTÓRIA DA ARTE NA DISCIPLINA ARTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO NOS ÚLTIMOS 60 ANOS | 526

Antonio Delfino

CURSO DE EXTENSÃO SOBRE DESENHO GEOMÉTRICO UTILIZANDO GEOGEBRA | 534

Elisabete Marcon Mello

Amarildo Aparecido dos Santos

NAVEGANDO SOBRE OS EFEITOS DE SENTIDO NA REDE: O CASO DOS MEMES | 542

Kátia Diolina

ANÁLISE CRÍTICA DE NOTÍCIAS DA INTERNET: ENSINO DE GENÉTICA E MODELO E-CRIA | 550

Marcelo Bernardo de Lima

Miriam Struchiner

ESTILOS DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL E REDES DIGITAIS DE APRENDIZAGENS: INTERATIVIDADE, COLABORAÇÃO E INOVAÇÃO CURRICULAR | 559

Maria do Rozario Gomes da Mota Silva
Cláudia Simone Almeida de Oliveira
Sérgio Paulino Abranches

INTEGRAÇÃO DAS TDIC AO CURRÍCULO: RESSIGNIFICAÇÃO DOS USOS A PARTIR DA CULTURA DA ESCOLA | 567

Roseli Zen Cerny
Marina Bazzo de Espíndola
Milene Peixer Loio
Siliara Borges Ritta

ANTOLOGIA POÉTICA E INOVAÇÃO CURRICULAR: UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A LÍNGUA PORTUGUESA | 575

Suelen Santos Mauricio

TRILHAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA: AMBIENTE VIRTUAL ORGANIZANDO A AULA INVERTIDA | 583

Ubirajara Carnevale de Moraes
Vera Lucia Antonio Azevedo
Marili Moreira da Silva Vieira
Celina Aparecida Almeida Pereira Abar

PÔSTER

A GAMIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA | 592

Norelei Rodrigues Frutuoso

O ESPAÇO FÍSICO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: DISCUSSÕES SOBRE RESÍDUOS E SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR | 596

Thiago Araújo
Everton Viesba-Garcia
Marilena Rosalen

SEMINÁRIO DE PESQUISA

PRODUZINDO JOGOS DIGITAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA: LIMITES E
POSSIBILIDADES VISANDO A FORMAÇÃO CRÍTICA | 602

Cláudia Akiko Arakawa Watanabe

REDES DIGITAIS E ESTILOS DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL: ATUAÇÕES
E INOVAÇÕES NA FORMA DE APRENDER | 608

Maria do Rozario Gomes da Mota Silva

Sérgio Paulino Abranches

CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE IDENTIDADE
CURRICULAR: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE UMA ESCOLA
BILÍNGUE NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO | 617

Paulo Sérgio Guimarães

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO MEIO DE FORMAÇÃO CULTURAL E
SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR | 624

Ticiane Souza de Paulo

EIXO TEMÁTICO 5: POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO

COMUNICAÇÃO ORAL

O DOCUMENTÁRIO “A ÚLTIMA ABOLIÇÃO” E SUA INTERFACE COM O
CURRÍCULO ESCOLAR | 634

Alice Rosa de Sena Ferrari

Elias B. Brito Júnior

Estela Rodrigues

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: IMPACTOS DE UM
COMPONENTE CURRICULAR | 643

Ana Paula Fliegner dos Santos

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA A SUPERAÇÃO DO
RACISMO: BUSCAS NA LITERATURA ACADÊMICA DE 2003 A 2018 | 651

Branca Jurema Ponce

Alice Rosa de Sena Ferrari

POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO E TECNOLOGIAS NA
AUSTRÁLIA | 660

Cláudia Mandaio

Marisa Garbellini Sensato

EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS É RESISTIR: REVISANDO A
LITERATURA | 669

Elias B. Brito Júnior

O MOVA ABC E MOVA SÃO BERNARDO: UMA HISTÓRIA DE
ARTICULAÇÕES PELA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO | 678

Estela Rodrigues

HARRY POTTER E BNCC: UM CURRÍCULO TRANSFORMADOR | 686

Everson Luiz Oliveira Motta

Ana Valéria Barbosa da Silva

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO: REFLEXÕES
SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 694

Guilherme Pereira Stribel

CURRÍCULO MANDALA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL | 701

José Nildo O. Soares

Branca Jurema Ponce

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E NEOLIBERALISMO: DEMANDAS PARA AS
DISPUTAS DE PROJETOS EDUCACIONAIS | 709

José Rafael Barbosa Rodrigues

Carlos Jorge Paixão

Vanessa do Socorro Silva da Costa

NEW PEDAGOGIES FOR DEEP LEARNING: UM ESTUDO SOBRE O
FRAMEWORK EDUCACIONAL GLOBAL À LUZ DO CONCEITO DE
GOVERNANÇA COLABORATIVA | 716

Juliana Caetano

AS TECNOLOGIAS NO MOVIMENTO DE PRODUÇÃO CURRICULAR:
DISCUTINDO POLÍTICA DE CURRÍCULO | 724

Lhays Marinho da Conceição Ferreira

Roberta Sales Lacê Rosário

UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA: REVISÃO
SISTEMÁTICA DA LITERATURA | 731

Nívia Dantas Ribeiro Zanardo

AS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NOS
ÚLTIMOS CINCO ANOS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA | 741

Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida

MAKER NO CURRÍCULO DA NOVA ZELÂNDIA | 752

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

Graziella Matarazzo

AS JUVENTUDES, O CURRÍCULO E OS ESPAÇOS ESCOLARES DE
ENSINO MÉDIO: A SUPERAÇÃO DOS CONFLITOS NA PROMOÇÃO DA
JUSTIÇA CURRICULAR | 761

Rodrigo Lopes Carbogim

INTEGRALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL | 772

Sonner Arflux de Figueiredo
Nielce Meneguelo Lobo da Costa

ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM DEBATE: UMA
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA | 780

Thais Almeida Costa

A JUSTIÇA CURRICULAR COMO POSSIBILIDADE PARA UMA
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL | 788

Wesley Batista Araujo
Branca Jurema Ponce

PÔSTER

A VOZ E A VEZ DOS SUJEITOS VITIMADOS PELO RACISMO NO
CURRÍCULO ESCOLAR: CONSTRUINDO JUSTIÇA CURRICULAR | 797

Alice Rosa de Sena Ferrari

A VISÃO CRÍTICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA: PRODUÇÕES DE
CURTAS-METRAGENS DE ALUNOS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA | 805

Érica Belini
Cláudia Akiko Arakawa Watanabe

POLÍTICAS DE CURRÍCULO: INVESTIGANDO SENTIDOS DE
FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO | 811

Lady Daiana Oliveira da Silva

AUTONOMIA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO JURÍDICA E FILOSÓFICA
DO CONCEITO | 816

Mariana Vilella

CURRÍCULO DE TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS | 822

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

Tania Tadeu

O CURRÍCULO CRÍTICO E LIBERTADOR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA PÚBLICA EM SÃO
BERNARDO DO CAMPO – 2010 A 2015 | 829

Terezinha Cristina Nakamatsu Siraque

SEMINÁRIO DE PESQUISA

FORMAÇÃO INTEGRAL: AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO
FREIREANO | 835

Adriana Pereira da Silva

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES
SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO | 840

Alessandra Aparecida Vilela

Tania Regina de Souza Romero

Regilson Maciel Borges

OS TEXTOS CURRICULARES NACIONAIS (2013 A 2017) PARA/NA
EDUCAÇÃO BÁSICA E OS INDICADORES PARA O DESENVOLVIMENTO
DA AVALIAÇÃO ESCOLAR | 846

Elena Angela Cruciol Soares

RELATO CRÍTICO DA EJA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO (2009–2016):
PRÁTICAS POSSIBILITADORAS DE SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO | 852

Estela Rodrigues

REFLEXÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
SOBRE A EXPANSÃO DESSA MODALIDADE | 858

Fernando José de Almeida

Rafael dos Santos Borges

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA EXCLUSÃO À EMANCIPAÇÃO | 864

Izaura Naomi Yoshioka Martins

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA PROGRESSISTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL | 870

José Nildo O. Soares

Branca Jurema Ponce

GESTÃO ESCOLAR: PROFISSIONALIDADE E GESTÃO DEMOCRÁTICA | 879

Leandro Wendel Martins

CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: DO SABER ACUMULADO AS NECESSIDADES CONTEMPORÂNEAS DA JUVENTUDE | 885

Newton Malveira Freire

Marta Leuda Lucas de Sousa

A EJA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO: UMA POLÍTICA PÚBLICA NOS PRECEITOS DA JUSTIÇA CURRICULAR (2009-2016) | 891

Nívia Dantas Ribeiro Zanardo

PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE MANAUS | 897

Rosa Eulália Vital da Silva

Antonio Chizzotti

ESCOLA TRABALHO DE CONFECÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS DE UM CURRÍCULO CRÍTICO E LIBERTADOR – UMA EXPERIÊNCIA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO (2011-2016) | 903

Terezinha Cristina Nakamatsu Siraque

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE VÁRZEA PAULISTA
(2005-2012): UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA? | 909
Wesley Araújo

**EIXO TEMÁTICO 6:
CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, METODOLOGIAS ATIVAS E
INTERDISCIPLINARIEDADE**

COMUNICAÇÃO ORAL

ENSINO HÍBRIDO E O MODELO À LA CARTE ON-LINE:
PLANEJAMENTO EM AÇÃO | 917

Adriana Alves Aleixo
Flávia Andréa Santos
Priscilla da Silva Dutra
Sergia Andréa Pereira Oliveira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DAS TECNOLOGIAS
EDUCATIVAS: O WEBQUET COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA DOCENTE | 926

Adriana Alves Aleixo
Josefa Valéria Gomes

IMPACTOS DA CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO
SISTEMÁTICA DE LITERATURA | 934

Adriana Alves Aleixo
Maria Altina Silva Ramos

BNCC, METODOLOGIAS ATIVAS E MODELOS HÍBRIDOS -
NORTEADORES PARA FORMAÇÃO DOCENTE | 943

Amanda Caroline Marques da Cunha
Elizabeth Cristina Rosendo Tomé da Silva
Jaime Cavalcanti de Souza Junior
Maria Helena Cavalcanti da Silva Belchior

FLY-LIBRAS: A FERRAMENTA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR DE APRENDIZAGEM INTEGRADORA, INOVADORA E INCLUSIVA PARA RESSIGNIFICAR A PRÁTICA EDUCACIONAL NO ENSINO DA LIBRAS | 951

Anderson Francisco Vitorino

Gabriel Dória de Mendonça

Maria Dolores Fortes Alves

Valdívia de Souza Duarte

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – ESTUDO INTRODUTÓRIO | 960

Andréia Regina Silva Cabral Libório

Marina Graziela Feldmann

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO MODELO DE SALA DE AULA INVERTIDA: UMA PROPOSTA COM CONTEÚDOS DE GEOMETRIA | 968

Celina Aparecida Almeida Pereira Abar

Márcio Vieira de Almeida

Renata Udvary Rodrigues

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA | 976

Cristina Aparecida Colasanto

PENSAMENTO COMPUTACIONAL E GAMIFICAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE ESTRATÉGIAS DOCENTES CONTEMPORÂNEAS | 984

Cristina Martins

Lucia Maria Martins Giraffa

BLOG COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR | 997

Daísa Teixeira

AVALIANDO COM RUBRICAS E DESAFIOS NA DISCIPLINA DE INGLÊS
(EFL) | 1005

Diego Spiletti Trujillo

Marilene Santana dos Santos Garcia

CURRÍCULO E A MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
SUPERIOR TECNOLÓGICA E BACHARELADO: UMA BREVE
ANÁLISE | 1011

Elaine de Lourdes Civalsci

APRENDIZAGEM CRIATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ | 1019

Elisabete Aparecida Alves Soares

Maria Elisabette Brisola Brito Prado

Fatima Aparecida da Silva Dias

FORMAÇÃO DOCENTE CRIATIVA EM ESPAÇOS FÍSICOS E VIRTUAIS
COM MULTILETRAMENTOS E TIC'S | 1027

Giovanni Codeça da Silva

Rodrigo Batista Lobato

Gabriel Filipe Santiago Cruz

Elisa Goldman

TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES
INICIANTE: UMA PARCERIA DE INVESTIGAÇÃO ENTRE UNIFAL-MG
(BRASIL) E UMINHO (PORTUGAL) | 1035

Helena Maria dos Santos Felício

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NUMA PROPOSTA DE
CURSO DE EXTENSÃO | 1043

Jessica Novôa

Gláucia da Silva Brito

A ABORDAGEM PARA TORNAR VISÍVEL A APRENDIZAGEM E A
CENTRALIDADE DA TECNOLOGIA DIGITAL | 1050

Júlia Pinheiro Andrade

O PROFESSOR DE CRECHE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM
ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA | 1056

Lilian de Assis Monteiro Lizardo

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO:
UM ESTUDO DE CASO DAS FACULDADES DE TECNOLOGIA DO
CENTRO PAULA SOUZA | 1065

Luciana Ruggiero Gonzalez

José Manuel Moran Costas

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA | 1073

Maria Albuquerque

AS METODOLOGIAS ATIVAS UTILIZADAS POR DOCENTES NO ENSINO
SUPERIOR | 1080

Maria Otilia José M. Mathias

Paulo Henrique B. Tutiya

CONTEXTO E GUIA DE APLICAÇÃO DE CARGA HORÁRIA EAD EM
CURSOS DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PRESENCIAL | 1088

Mariana Regina Kaviski

Antônio Siemsen Munhoz

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS PARA A
FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES | 1097

Nielce Meneguelo Lobo da Costa

Maria Altina Silva Ramos

A FORMAÇÃO DO FUTURO PEDAGOGO PARA A AÇÃO DOCENTE NA
CONTEMPORANEIDADE | 1105

Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida

Marcelo de Jesus Ferreira de Almeida

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE GRUPO DE
ESTUDOS | 1115

Tainan de Oliveira Sousa

Jaiane Ramos Barbosa

Afonso Vieira Lino Filho

Alisandra Cavalcante Fernandes

A “SALA DE AULA INVERTIDA” EM CONTEXTO EDUCATIVO:
ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS TEXTOS PUBLICADOS NAS ATAS DA
CONFERÊNCIA CHALLENGES E DO CONGRESSO TIC-EDUCA (2012-
2018) | 1121

Teresa Ribeirinha

Bento Silva

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM TEMPOS DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO –
ASPECTOS, PROBLEMAS E PERSPECTIVAS | 1131

Vanessa Zinderski Guirado

Maria de Fátima Ramos de Andrade

CURRÍCULO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA ESCOLA BÁSICA: O
PAPEL DA PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO | 1141

Zilda Kessel

Maria Eduarda de Lima Menezes

PÔSTER

QUEBRANDO MUROS, CONSTRUINDO PONTES | 1152

Ana Yulica Hoshi

Anna Carolina de Lima Franco Salvador

Marrio Fioranelli Neto

A REVISÃO DE LITERATURA NAS BASES DE PESQUISA RCAAP E BDTD,
EM CURRÍCULO E ESCOLA RIBEIRINHA | 1157

Domingas Luciene Feitosa Sousa

REFLEXÕES ACERCA DAS POTENCIALIDADES DO FILME DE
ANIMAÇÃO “A ERA DO GELO 5 – O BIG BANG” PARA O ENSINO DE
FÍSICA | 1162

Elda dos Santos Lima Cabral

Ivanderson Pereira da Silva

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA SURDOS | 1167

Erick Henrique Silva Góes

George França dos Santos

Gustavo Macedo Rodrigues

Hellen Souza Luz

A CRIAÇÃO DE ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA
PARA ELABORAÇÃO DE VIDEOAULAS EM CURSOS EAD | 1174

Kristina Desirée Azevedo Ferreira

Nathalia Savione Machado

Joseane de Lima Martins

Laiane da Silva Ferreira

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: SIGNIFICADOS EXISTENTES NESTA PROPOSTA | 1179

Peterson Amaro da Silva

Neide de Aquino Noffs

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO
PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM | 1184

Vanessa Zinderski GUIRADO

Fernando Santos da Silva

Paulo Leonel Gomes Vergolino

SEMINÁRIO DE PESQUISA

ENTRELAÇAMENTOS HUMANO-AFETIVOS EM PROCESSOS
INTERATIVOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA | 1190

Blanca Martín Salvago

Maria Cristina Lima Paniago

AÇÕES DEMOCRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR SOB
A PERSPECTIVA DE DOCENTES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIFAL-MG | 1196

Bruna Lorena Zifirino Lima Barbosa

Helena Maria dos Santos Felício

A COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA PARA A PERCEPÇÃO DE
SURDOCEGOS: FORMAÇÃO DE GUIAS-INTÉRPRETES E AS
NARRATIVAS DE SUAS EXPERIÊNCIAS | 1202

Elaine Gomes Vilela

Adriana Barroso de Azevedo

CONTRIBUTOS E IMPLICAÇÕES DAS ESCOLAS MILITARES PÚBLICAS
NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
PARA A MELHORIA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 1209

Rita de Cássia Medeiros Borges

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

FORMAÇÃO DOCENTE E TDIC: EM CENA OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO | 1215

Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz

Eucídio Pimenta Arruda

Ronei Ximens Martins

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS FLEXÍVEIS DO CURRÍCULO: APLICAÇÃO DA METODOLOGIA “SALA DE AULA INVERTIDA” NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS | 1221

Teresa Ribeirinha

Bento Silva

RESUMOS - RELATOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A TDIC INTEGRADA AO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS AUTORES: UM RELATO DE PRÁTICA COM ALUNOS DE 8º ANO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA | 1230

Adelliane Latorre Galhardo

ROBÓTICA EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NAS TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE | 1231

Adriana Alves Aleixo

Simone Pacheco Ramos

CANDIDATO CONDUTA LIMPA: O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NO CHÃO DA ESCOLA | 1232

Adriana Helena Pires de Oliveira

Aline Ferreira S. Araújo

Leandro Renan da Silva Miller

IDENTIDADE SOCIAL: CULTURA E DIVERSIDADE | 1233

Alessandra Martins Parreira

GESTÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APONTAMENTOS PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 1234

Alexsandra dos Santos Oliveira

FORMAÇÃO PARA TODOS: PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL DOS
FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA BÁSICA | 1235

Aline Cristina Gomes

Laís Chammas de Carvalho

Zilda Kessel

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO NÃO-
FORMAL: MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO | 1236

Amanda Marques Ribeiro

Diane Mota Mello Freire

Jenyffer Adrielly de Souza

Rebeca Iacomini de Campos

MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
PROPOSTA NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO | 1237

Amanda Sousa Batista do Nascimento

Crislaine Barros Rubira

Siclay Pereira

IDENTIDADES E MEMÓRIA NA CULTURA DIGITAL | 1238

Ana Claudia Fernandes Gomes

PROJETOS INTERDISCIPLINARES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITACOATIARA/AM | 1239

Anderson Lincoln Vital da Silva

Rosa Eulália Vital da Silva

O USO DAS MÚLTIPLAS MÍDIAS NA FORMAÇÃO DE FORMADORES EM
UMA DISCIPLINA DO MESTRADO PROFISSIONAL | 1240

Andrea Gabriela do Prado Amorim

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
PARA O RESGATE DE MEMÓRIA DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE E
OS RECURSOS DIGITAIS | 1241

Andressa Stephanie Fernandes Silva

Diane Mota Mello Freire

Flavia Preto de Godoy Oliveira

A VOZ DO GRÊMIO NA WEB RÁDIO ESCOLAR | 1242

Arisnaldo Adriano da Cunha

Fabírcia Cristiane Guckert

Iinei Marlon Hilleshein

Jonas Beppler

HISTÓRIA EM QUADRINHOS: EXPLORANDO FERRAMENTAS DIGITAIS
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS | 1243

Barbara de Alcantara Favero

Giovanna Ataria Campos Santos

Cristiane Oliveira Campos Gonella

USO DE JOGOS E REFLEXÕES PARA UMA CIDADANIA DIGITAL | 1244

Barbara Endo

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM O
APOIO DO FACEBOOK E OUTROS RECURSOS DIGITAIS | 1245

Bruna Mazzer Nogueira

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: A OBSERVAÇÃO DA
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL SOB OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR E
DIDÁTICA | 1246

Carla de Lima Souza

Giulia Alves Vaz Melo

Matheus Marciano Pereira

Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira

IMPrensa JOVEM ONLINE – CRIANDO AGÊNCIAS DE NOTÍCIAS NA
ESCOLA | 1247

Carlos Alberto Mendes de Lima

Isabel Pereira dos Santos

TRANSFORMAÇÕES GEOMÉTRICAS APLICADAS À TECNOLOGIA | 1248

Claudia Paulino Policicio

REALIDADE AUMENTADA, GRANDEZAS E MEDIDAS NO CURSO DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA | 1249

Daniel Moreira da Silva

O USO DAS TDIC NA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR:
AMBIENTE NÃO-FORMAL DE EDUCAÇÃO | 1250

Diane Mota Mello Freire

Fabiana dos Santos Corrêa

Natália Sales Oliveira

ENSINO DE LIBRAS COM A SALA DE AULA INVERTIDA | 1251

Elaine Gomes Vilela

Adriana Barroso de Azevedo

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO SUPERIOR: INTERPRETAÇÃO E
POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS
DOCENTES | 1252

Elizângela Farias de Oliveira

Maria de Jesus F. C. de Albuquerque

Cíntia Acioli da Silva

Viviane de Paula

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: UMA
EXPERIÊNCIA COM M-LEARNING NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL | 1253

Gabriel Darezzo Paes

Thaís de Almeida Rosa

Adriana Aparecida de Lima Terçariol

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E AS TECNOLOGIAS COMO
APOIO NO PROCESSO | 1254

Gabrielly de Abreu Rodrigues

Francilene Mariana de Miranda

Nicole Dias Oliveira

Rebeca Marcondes Candelário

TECNOLOGIAS NA EJA: AMPLIANDO REPERTÓRIOS | 1255

Jarina Rodrigues Fernandes

COTIDIANO EM QUESTÃO: O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NUMA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR | 1256

Jorge Alves de Farias

USO DE APLICATIVOS ONLINE NO COTIDIANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL | 1257

Julia Michielin Fasanella Chamis

ENSINO HÍBRIDO EM AULAS DE REFORÇO | 1258

Laila Antunes

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL | 1259

Luciana Rodrigues

Mara Ikeda

Maria Cristina Costa Fernandes

ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS PARA UMA APRENDIZAGEM MAIS
SIGNIFICATIVA E VISÍVEL NA ESCOLA PÚBLICA | 1260

María del Carmen Sforza

Simone Kubric Lederman

Rita Junqueira de Camargo

Julia Pinheiro Andrade

O DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE CRÍTICA DE TEXTOS E DA
PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM UMA
DISCIPLINA EM EAD | 1261

Maria Helena Peçanha Mendes

Luzia Bueno

PROJETO LI E INDICO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (CEJA) JOSÉ WALTER | 1262

Maria José Marques Lima

O ENSINO DE LÍNGUAS E AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM
COOPERATIVA: APRENDENDO IDIOMAS EM UMA PERSPECTIVA DE
PROTAGONISMO E INCLUSÃO | 1263

Marta Leuda Lucas de Sousa

Newton Malveira Freire

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA ESCOLA – A REFLEXÃO E A CRITICIDADE
DE DISCENTES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I | 1264

Matheus H. B. Moraes

Irene da S. Coelho

ENSINO DE MÚSICA: INOVAÇÃO CURRICULAR E DESAFIOS DE UMA
PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERFACES COM O ENSINO
REGULAR | 1265

Nádia Dumara Ruiz Silveira

Aline Costa Simões

FERRAMENTAS DIGITAIS NO APOIO À INTERDISCIPLINARIDADE | 1266

Rafael da Silva Leite

O USO DAS FERRAMENTAS GOOGLE FAVORECENDO A PRÁTICA
DIÁRIA DO PROFESSOR | 1267

Renata Cristina Almeida

Karina Costa Bisson

O USO PRÁTICO DA METODOLOGIA STEAM PARA O
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL | 1268

Renata Kelly da Silva

A NARRATIVA DIGITAL E A BNCC NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES EM PEDAGOGIA | 1269

Ronaldo Lasakowsitsck

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: A TECNOLOGIA
UNINDO PRÁTICA E TEORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 1270

Roger Ferreira Leite Silva

Valdir Antônio Machado Junior

Leandro da Silva

Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira

FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES TEÓRICO – PRÁTICAS À
IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE – ARTE | 1271

Tania Regina da Silva

PRÁTICA DIALÓGICA SOBRE SOFTWARE LIVRE | 1272

Thiago Ferauche

ROBÓTICA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO EM AMBIENTE MAKER | 1273

Vanessa Andrade Lopes

INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA FREIREANA EM ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL | 1274

Vania Masami Matsuno

Paulo Atsushi Suzuki

Cristiano Marques Silva

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA SUPERAÇÃO DAS
DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL I | 1275

Vinicius de Príncipe Italiano

PROJETANDO PARA SENSIBILIZAR, EXPERIMENTAR E CONVIVER: O
CONTEXTO DO CYBERBULLYING NA ESCOLA | 1276

Vinicius Tadeu de Almeida

Iago Fanhoni Anvrso

Murilo Ribeiro Souza

Ricardo Mongiat Milan

TRABALHOS COMPLETOS:

Comunicação Oral, Pôster e Seminário de Pesquisa

EIXO TEMÁTICO 1:

Ética e responsabilidade
digital em educação

COMUNICAÇÃO ORAL



O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E A BUSCA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA POR PROFESSORES DE UNIVERSIDADES DO BRASIL E DE PORTUGAL

Amanda Caroline Marques da Cunha

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
amandaline.f@gmail.com

Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
anabeatriz.carvalho@ufpe.br

Resumo: Este artigo é um recorte de uma dissertação que possui como um dos objetivos analisar, por meio do discurso de docentes do ensino superior do Brasil e de Portugal, como eles estão adotando estratégias que promova inovação utilizando pedagogicamente tecnologias digitais em sala de aula. Apoiamo-nos nos estudos de Lyotard e Hall para fundamentar a pesquisa. Destacamos a abordagem qualitativa evidenciando a Análise de Discurso como estratégia teórico-metodológica. Desta forma, buscamos aproximações entre a perspectiva de Orlandi acerca da Análise de Discurso e o campo dos Estudos Culturais. Os resultados apontam para a identificação de elementos externos a academia que contribuíram para a construção do fazer pedagógico dos docentes, na qual compreendemos o discurso dos sujeitos como um dispositivo que os constitui, por meio das relações sociais.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Estudos Culturais. Inovação Pedagógica.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem por objetivo analisar por meio dos discursos de docentes universitários como eles estão adotando estratégias que promovam inovação utilizando pedagogicamente as tecnologias digitais em sala de aula.

Apoiamo-nos dos estudos de Lyotard (2010) e Hall (2006) para embasar a fundamentação e destacamos a necessidade de situar a abordagem qualitativa, evidenciando a Análise de Discurso (AD) como estratégia teórico-metodológica. Buscamos aproximações entre a perspectiva de Orlandi (2015), acerca da AD e o campo dos Estudos Culturais. Os sujeitos de pesquisa foram dois professores, sendo um da Universidade Federal Rural de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Pernambuco e outro da Escola Superior de Educação de Portugal.

Podemos observar que tanto no Brasil quanto em Portugal, existe uma mobilização em prol da inovação no ensino superior, o que torna indispensável o aperfeiçoamento do conhecimento, de modo a colaborar de forma harmoniosa para o relacionamento existente entre ciência, tecnologia e sociedade.

2 A PÓS-MODERNIDADE E A SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

A história da humanidade foi marcada por momentos de mudanças nas dimensões da produção do saber, o qual sempre foi algo controlado por grupos sociais que entendiam a importância do conhecimento.

Essa forma de entender o saber não é tão diferente na pós-modernidade caracterizada por Lyotard pela morte das grandes narrativas totalizantes. A nova fase da existência humana é caracterizada pelo saber que está deixando de ser propriedade de um determinado grupo social e está transformando-se em dados, potencializando-se em uma forma de saber informacional, segundo Lyotard (2010).

Deste modo, o processo de globalização tem exercido influência na mudança da identidade dos sujeitos. Para Hall (2006), a identidade é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato ao ser humano. Compreendemos que as constantes mudanças ocorridas na sociedade têm influenciado na fragmentação da identidade dos sujeitos e saber lidar com essa fragmentação tem provocado impacto nas instituições de ensino, pois trabalhar com formação neste contexto tem sido complexo, requerendo dos docentes uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, tendo em vista que o professor não está fora do contexto de mudança. Ele está dentro do processo, sendo interpelado a todo o momento pelas mudanças. Para este artigo, apresentamos uma explanação da concepção de inovação por dois professores que estão em contextos culturais e institucionais distintos.

A seguir, discutiremos as implicações da pós-modernidade no cenário acadêmico,



propondo a identificação de elementos e análise de práticas pedagógicas inovadoras.

3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A pedagogia universitária é um espaço de conexões de conhecimento, subjetividade e cultura que exige um conteúdo científico e tecnológico de alto padrão, contribuindo para orientação e formação dos estudantes.

Analisar a integração pedagógica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino superior significa explorar um cenário de mudanças e inovação, dentro de um contexto de reorganização de práticas pedagógicas consolidadas. Para Sherry (2002) é necessário que se tenha em mente que a integração pedagógica das tecnologias no ensino está dentro de um contexto que envolve mudanças sociais, institucionais e individuais.

Segundo Espíndola (2010), os professores em processo de inovação passam por uma série de momentos que envolvem fatores emocionais, profissionais e sociais, além daqueles relacionados com a aprendizagem da tecnologia.

Ao se pesquisar sobre integração pedagógica das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, é necessário compreender que o docente é um agente de mudança, uma vez que os mesmos são pesquisadores que colaboram para o refinamento conceitual sobre inovação, partindo das suas leituras e práticas.

4 A ANÁLISE DE DISCURSO COMO ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA E SUAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa da pesquisa caracterizada pelo estudo descritivo que tem por objetivo compreender as características do objeto estudado. Evidenciamos a Análise de Discurso como estratégia teórico-metodológica, com o intuito de compreender a relação de sentido construída pelos docentes em suas trajetórias



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



profissionais acerca do interesse pela inovação. Desse modo, buscamos aproximações entre a perspectiva de Orlandi (2015), acerca da Análise de Discurso e o campo dos Estudos Culturais

Do ponto de vista metodológico, os Estudos Culturais não apresentam uma metodologia distinta. O campo funciona como uma espécie de alquimia para produzir conhecimento.

A perspectiva dos Estudos Culturais insiste que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações. Em segundo lugar, defendem que toda a investigação se baseia numa perspectiva teórica do comportamento humano e social (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 61).

Os Estudos Culturais possuem por característica uma composição multidisciplinar, quebrando fronteiras tradicionalmente estabelecidas pelas universidades. Nos aproximamos do campo dos Estudos Culturais tendo em vista a análise realizada por meio do discurso de docentes que estão em contextos distintos.

Para a realização das análises, nos aproximamos da concepção de Análise do Discurso de Orlandi (2015). Para a autora, na AD procura-se compreender a língua fazendo sentido, levando em consideração as condições de produção que compreendem o sujeito e a situação. Em sentido expandido, as condições de produção correspondem ao contexto social, histórico e ideológico no qual o sujeito está inserido.

Um dos papéis atribuídos à Análise de Discurso está relacionado à ideologia, pois sabemos que não existe sentido sem interpretação, e que a interpretação evidencia a existência da ideologia. Compreender as vertentes ideológicas e os processos constitutivos das identidades através dos discursos dos docentes possibilita a análise dos resultados de pesquisa.

Obtivemos os resultados da pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada que foi gravada e posteriormente transcrita. Cada entrevista possui entre trinta e quarenta minutos. Escolhemos a entrevista como instrumento para a coleta de dados porque acreditamos que expor determinadas experiências e reforçar influências possibilitam desvelar os significados na construção da relação de sentidos e na identidade dos sujeitos.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Para identificarmos os sujeitos atribuiremos a eles um número, sendo o docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco representado pelo número 1, e a docente da Escola Superior de Educação que leciona no curso de Artes e Tecnologias, bem como também possui vínculo com o Centro de Estudo da Criança da Universidade do Minho, Portugal, representada pelo número 2.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao iniciarmos a entrevista, solicitamos aos docentes que construíssem pontes entre a formação e sua trajetória pessoal para explicar o interesse e familiaridade com tecnologia em geral, especificamente tecnologia na educação. As respostas foram as seguintes:

Professor 1: “Eu tinha uma facilidade pela questão da tecnologia porque dou aula de informática desde os 15 anos. Então quando eu entrei na universidade eu já tinha domínio dessas tecnologias, daí foi que quando eu entrei no PET Física que tinha a iniciação científica na área de tecnologia voltadas para o ensino aí eu já me identifiquei porque tinha o gosto vamos dizer assim”.

Professor 2: “Desde o início da minha carreira, me apercebi da importância da imagem na formação cultural, estética e artística do cidadão. A formação acadêmica e profissional permitiu a familiarização com estratégias de ensino através da imagem e das tecnologias”.

Ao questionarmos os docentes quanto a atuação com o uso das tecnologias digitais como diferencial na realidade do trabalho tivemos as seguintes respostas:

Professor 1: “Eu creio que sim, a própria disciplina pede isso porque como a disciplina é de tecnologia da educação, eu preciso tornar possível a utilização dessas tecnologias, seria interessante que não houvesse necessidade que o uso dessa tecnologia pelo menos na minha disciplina fosse algo mais natural, sem ser algo assim um diferencial, mas a gente tem que abrir horários extras pensar outra forma de compartilhar documento, por exemplo, o aluno que não tem o AVA, não tem a possibilidade de acessar em casa ele pega no pen drive e leva por que ele abre no computador do amigo, em fim temos que ver essas outras estratégias pra ver se a coisa funciona”.

Professor 2: “Sim, os estudantes registram a evolução das suas ideias, fazendo uso da fotografia e vídeo, registrando situações reais. Os registros em vídeo ajudam a captar aspectos visuais das ações. As



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



fotografias registram dados relevantes sobre atividades e recursos utilizados no processo de ensino aprendizagem, permitindo a reflexão constante, a reavaliação de ações. O uso das tecnologias permite também indicar caminhos e troca de experiências”.

Podemos perceber que o discurso dos sujeitos se entrelaça, dentro de uma perspectiva global, no que diz respeito ao uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para constituição dos sujeitos, forjando a sua identidade, compreendida como plural, por ser produto das novas relações sociais. Este discurso encontra apoio na concepção de Orlandi (2015), quando a autora afirma que todo o discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo e contínuo.

Identificamos no discurso dos docentes uma carga afetiva considerável, a qual nos proporcionou perceber a sua entrada em um estado de reflexão, bem como a forma que os sujeitos leem e refletem acerca de questões globais, sobre o que estão produzindo e ouvindo em diferentes contextos.

Fica claro a preocupação dos docentes em tornar possível e criar meios para promover espaços de aprendizagem com o uso pedagógico das TDIC, adaptando ao contexto em que os estudantes estão inseridos. Diante do exposto, identificamos o elemento da Análise de Discurso caracterizado por Orlandi (2015), como condição de produção, que corresponde ao contexto sócio histórico no qual os sujeitos estão inseridos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os resultados são promissores, pois a adoção das estratégias para o uso das tecnologias no contexto da inovação, bem como os fatores que motivam os docentes, parte do contexto social no qual os mesmos estão inseridos, a partir da sua leitura de mundo, de sua familiaridade com as tecnologias, e da concepção de cada um no que acredita ser importante levar para os estudantes, dentro das possibilidades reais. Deste modo, observamos através do processo histórico que estamos produzindo inovação em ritmo acelerado, modificando o nosso estilo de vida, e que as mudanças impactam na educação.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O ponto de convergência no discurso dos docentes que estão em contextos distintos encontra-se na perspectiva da busca pelo rompimento com o tradicionalismo estabelecido nas instituições do ensino superior ao longo dos anos. Lançando um olhar para práticas pedagógicas inovadoras.

A construção da relação de sentidos está bem presente no discurso dos docentes, tendo em vista que um discurso está relacionado ao outro em uma perspectiva global acerca da importância de se fazer uso pedagógico das TDIC, e das pontes estabelecidas pelos professores ao buscarem construir relações entre a sua formação e a sua trajetória pessoal para explicar o interesse e familiaridade com as tecnologias.

Identificamos elementos que contribuíram para a construção da identidade dos docentes, bem como o desprendimento ao conceito de centralidade e a motivação por aproximar cada vez mais os conteúdos ao universo dos estudantes, atrelando a tecnologia de forma significativa.

7 REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

ESPÍNDOLA, M. B. de; STRUCHINER, M.; GIANNELLA, T. R. Integração de Tecnologia de Informação e Comunicação no Ensino: Contribuições do Modelo de Difusão e Adoção de Inovação para o Caminho das Tecnologias Educacionais. **Revista Latino Americana de Tecnologia Educativa RELATEC**, 9 (1), 89-106, 2010.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LYOTARD, J. **A condição Pós-Moderna**. 12. ed. São Paulo. José Olympio, 2010.

ORLANDI, E. de L. P. **Análise de Discurso Princípios & Procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015.

SHERRY, L. Sustainability of innovations. **Journal of interactive Learning Research**, 13 (3), 211-238, 2002.



DESAFIOS DA PESQUISA NA ERA DA INFORMAÇÃO: UM RELATO SOBRE A CRIAÇÃO DO BANCO DE DADOS DO LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DIGITAL – LAPED

Gabriel Militello Couto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
gabriel.militello@gmail.com

Resumo: O trabalho descreve a criação de um banco de dados incluindo teses, dissertações e publicações que abordassem tecnologia e educação de 1995 até 2017 de duas universidades, PUC-SP e UNICAMP. Relata os desafios encontrados, o uso da tecnologia para superar esses desafios e termina com uma reflexão sobre a pesquisa na era da informação/conhecimento e sobre a urgência de mudanças na forma como o conhecimento, desenvolvido nos trabalhos acadêmicos, é armazenado e disponibilizado.

Palavras-chave: Banco de Dados – LAPED. obtenção e análise de dados por meios computacionais. armazenamento e disponibilização de trabalhos acadêmicos. GED (Gestão Eletrônica de Documentos).

1 APRESENTAÇÃO

O Laboratório de Pesquisa em Educação Digital – LAPED foi criado a partir de um projeto de pesquisa financiado pelo PIPEq (Plano de Incentivo à Pesquisa da PUC-SP), liderado pela Professora. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUC-SP, cujo objetivo foi “desenvolver uma metodologia de criação e implementação de uma base de dados sobre o conhecimento produzido em relação aos temas de educação e tecnologias, bem como analisar as principais incidências da produção desenvolvida e as tendências que apontam”.

O autor desse trabalho atuou no mercado de desenvolvimento de software e é docente de cursos de ensino superior na área de Ciência da Computação e à época era mestrando do mesmo programa em que se desenvolvia a pesquisa citada. Por conta do conhecimento técnico e do alinhamento das temáticas pesquisadas, ficou sob sua responsabilidade o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



desenvolvimento do software que é a infraestrutura do banco de dados do LAPED. No decorrer da pesquisa, no entanto, surgiram outros desafios que ampliaram a participação do autor no projeto e que trouxeram à tona temáticas que demandam reflexão pela riqueza de discussões que podem se originar dessa experiência. Esses desafios serão relatados no decorrer deste trabalho e serão feitas algumas reflexões em torno deles.

2 INTRODUÇÃO

Sociedade do conhecimento é um termo em voga para descrever o papel central do conhecimento nas sociedades atuais. Já havia sido teorizado no exercício de futurologia de Levy (2010) onde o autor apresenta o *know-how* ou *savoir-faire* como o fundamento da economia nas sociedades do futuro.

Hoje, os dados têm papel central na economia e nos diversos papéis organizacionais da sociedade. Esse fato fica evidente ao organizarmos as empresas mundiais por faturamento: Das 11 que mais faturam entre as 500, 6 são do ramo de tecnologia/comunicação e, com exceção de apenas 1 do ramo do petróleo, todas as demais são bancos (FORTUNE 500, 2019).

Hoje os dados são recolhidos em quantidades nunca imaginadas, sua obtenção (nem sempre feita de forma ética), seu armazenamento (nem sempre feito de forma transparente) e mineração rende informações dos mais variados tipos desde questões triviais como qual a idade ideal de uma mulher na visão dos homens, ou orientação sexual baseada em postagens no Facebook (Rudder, 2015) até qual a melhor estratégia para mudar o rumo de uma eleição, como visto no escândalo da aplicação de dados obtidos pela *Cambridge Analytica* nas eleições de Donald Trump.

No contexto apresentado, todo trabalho com dados está intimamente ligado às decisões éticas, seja na obtenção, no armazenamento, na disponibilização e até mesmo na não-disponibilização, no ocultamento ou na classificação da relevância. Da mesma forma, as técnicas computacionais e os sistemas de informação que permitem o gerenciamento desses dados também são passíveis de escrutínio ético conforme seu uso e sua finalidade



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de forma que:

o impacto da TIC é por natureza ambíguo, uma vez que, como ocorre com todas as tecnologias, ela não se limita a ser uma ferramenta inócua. Ao contrário, ela depende do objetivo com que foi concebida e da tecnocultura que ela incorpora e prenuncia, dos contextos estrutural e institucional em que opera, bem como, num horizonte mais amplo, das condições materiais e relações sociais em que ela é articulada. (UNESCO, 2005, p.33).

O conhecimento acadêmico sofre de um problema oposto, mas também de caráter ético, ao de obtenção questionável e armazenamento indevido de informações. Os trabalhos acadêmicos, especialmente teses e dissertações, que deveriam ser conhecimento público e de fácil acesso, são gerenciados por sistemas de informação, que estão anos e anos atrás (em termos de qualidade) dos sistemas usados em corporações para gerenciar dados de muito menor importância. Tais sistemas estão comumente indisponíveis e não permitem buscas ou métricas mais avançadas.

A questão ética que se aplica aqui é: como podemos dar mais atenção aos dados de um sistema de relacionamento virtual como descrito por Rudder (2015) do que para a produção acadêmico-científica gerada dentro das universidades e ainda assim chamarmos a sociedade atual de “sociedade do conhecimento?”.

Para ilustrar algumas questões encontradas ao trabalhar com dados de teses e dissertações seguimos com um relato de prática sobre a criação de um banco de dados de trabalhos acadêmicos com temática aderente à tecnologia e educação, evidenciando alguns desafios e algumas propostas tecnológicas para mitigar as dificuldades encontradas.

3 RELATO DE PRÁTICA SOBRE A CRIAÇÃO DA BASE DA DADOS DO LAPED

A base de dados do LAPED consiste em duas partes, um banco de teses e dissertações e um banco de artigos publicados em periódicos nacionais. Focaremos na parte de teses e dissertações, na qual tivemos maior participação até o presente.

Para que uma tese ou dissertação fosse incluída na base de dados, deveria atender aos



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



seguintes requisitos: ter sido depositada/publicada na PUC-SP ou UNICAMP, entre os anos de 1995 e 2017, e conter pelo menos um descritor de duas categorias em seu título, palavras-chave ou resumo assim como estar presente na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações) do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) (IBICT, 2019).

Os descritores foram divididos em duas categorias: uma delas representando educação, e a outra representando tecnologia. Foram removidos trabalhos que lidavam com aprendizado de máquinas, que satisfaziam os descritores, mas não apresentavam discussões sobre aprendizado humano.

Ao começo do projeto, foi feita uma pesquisa manual, dividindo o trabalho entre duplas de pesquisadores, que ficaram responsáveis por uma faixa de 4 a 5 anos dentro do recorte temporal escolhido, que na primeira fase era de 1995 até 2004.

O trabalho seria feito nos sites das bibliotecas das duas instituições, colocando descritor por descritor no campo de busca e filtrando pelos anos citados. Apesar dos descritores serem poucos, as diversas variações deles (ex. computador, computação, computacional...) levaram a um conjunto grande de buscas pouco satisfatórias e percebeu-se que a **complexidade** do problema era maior que o esperado.

Outra questão limitante nesse momento da pesquisa foi que os sistemas de teses e dissertações apresentavam indisponibilidade constante, demoravam para fazer as buscas e em alguns momentos apresentavam-se totalmente inacessíveis. No caso da UNICAMP os dados estavam sendo migrados para um novo sistema, o que gerou mudanças de URL para o acesso aos trabalhos. Portanto, **consistência e disponibilidade** foram desafios.

Na segunda fase da pesquisa, optou-se pelo uso do BDTD do IBICT para não depender das bases locais das universidades e por uma abordagem computacional do problema de fazer as buscas nas bases de acordo com os descritores.

Não foram encontradas **interfaces computacionais de acesso à dados**. Foi necessário, portanto, usar a busca pela interface humana. O que se provou mais um desafio.

Foi utilizada a busca normal do site para teses e dissertações, entre 1995 e 2017. A página



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



HTML que seria mostrada pelo navegador foi lida por um programa que separou de dentro do HTML resultante todos os dados necessários para a inserção na base do LAPED.

Tal trabalho só foi possível por se tratar de dados públicos e foram tomados todos os cuidados para não causar indisponibilidades nos sistemas das bases de dados, como não fazer requisições simultâneas ou muito frequentes.

Após a obtenção de todos os dados, cada trabalho foi cruzado com os descritores para filtrar quais teriam aderência aos requisitos descritos pelo projeto que foram posteriormente inseridos na base de dados do LAPED.

A base contém as seguintes metainformações: Instituição, Autor, Título, Tipo (tese ou dissertação), Ano de Defesa e Publicação, Programa, Orientador, Palavras-Chave (5), URL, Grau (mestrado, doutorado, mestrado profissional) e Resumo.

Seguimos pelas reflexões sobre os desafios grifados nesse capítulo.

a. Desafio 1 – Complexidade

Na “era da informação” lidar com informação tende a ser uma tarefa complexa e grande: no final da segunda fase do projeto foram analisadas 32.854 dissertações (10.662 PUC-SP, 22.192 UNICAMP) e 7.264 teses (1.244 PUC-SP, 6.020 UNICAMP) das quais foram filtradas digitalmente 1.829 (950 PUC-SP, 879 UNICAMP) a partir dos descritores.

A utilização de programação para obter e filtrar os trabalhos ajudou a manter o projeto dentro do tempo disponível entre a aprovação e a entrega dos relatórios finais. O que leva a certas questões, tratadas a seguir:

Devido aos montantes já enormes e constantemente crescentes de produção acadêmica não seria o momento de começar a introduzir técnicas avançadas de computação utilizadas em *Data Science e Big Data* no âmbito da pesquisa acadêmica, especialmente nas áreas de humanas que têm menos contato com essas técnicas?

Não seria a hora de programas de pós-graduação, responsáveis pela maior parte da geração e uso desses dados, terem à sua disposição profissionais de ciência de dados para



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



auxiliar pesquisadores e docentes na obtenção, filtragem e utilização de grandes montantes de dados?

É possível que trabalhos acadêmicos que procurem analisar o “estado da arte” de uma determinada temática, fazendo uma abordagem histórica de sua evolução, tornem-se cada vez mais raros pela dificuldade de obter e analisar um montante grandes de dados?

Mesmo com o auxílio de programadores, a obtenção de dados de produção acadêmica não é trivial. Discutimos essas dificuldades a seguir.

b. Desafio 2 – Consistência e disponibilidade

A obtenção de dados para o banco de dados do LAPED não foi trivial. Sem nos aprofundar no problema da intermitência e indisponibilidade dos serviços de busca além do fato de relatar sua existência, consideramos importante discutir aqui o acesso às páginas que contém os metadados e arquivos das teses e dissertações.

Observamos no decorrer das buscas uma série de inconsistências, por exemplo, trabalhos apareciam em buscas por programa, mas não por orientador; trabalhos que não apareciam nas buscas, mas deveriam; mudança de URL com a migração de sistemas antigos para novos; problemas de *charset* (codificação da página) nos dados; entre outros.

O BDTD implementa um padrão internacional de interoperabilidade que utiliza um conceito de “provedor de dados” e “serviço de dados”, sendo o site das instituições denominado provedor e o BDTD denominado serviço.

Ou seja, o BDTD é um agregador de informação disponibilizada pelas instituições. Ele não tem uma cópia dos arquivos de teses e dissertações. Para chegar no texto original é necessário passar pelos sistemas das instituições, que apresentam fragilidades como as citadas.

Ficou clara a necessidade de um sistema nacional centralizado de disponibilização de conhecimento acadêmico/científico, que seja capaz de operar independente das instituições de ensino e de gerar para cada trabalho um identificador único sem depender de coisas frágeis como URL e que tenha uma cópia do trabalho na íntegra sem precisar



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



recorrer a outros repositórios de dados.

Assim como faz-se necessário ter interfaces computacionais de acesso a dados facilmente utilizáveis e uma interface humana com capacidades de buscas mais complexas como discutido no capítulo seguinte.

c. Desafio 3 – interfaces de acesso a dados

As interfaces padrão para buscas nos bancos de teses e dissertações tendem a ser simples e oferecem padrões de buscas voltados para localizar palavras ou conjuntos de palavras em diversos campos. Algumas permitem o uso de operadores lógicos booleanos com “and” e “or” e a criação de filtros.

No entanto, para problemas mais complexos com o uso de descritores essas estratégias não são suficientes. Por isso, tivemos que recorrer à estratégia de obter todo o conteúdo e depois filtrar o que é relevante.

Como não foi encontrada nenhuma interface computacional que permitisse a obtenção de dados de forma programática, nem nas instituições e nem no BDTD, foi usada a interface humana.

Para colocar o problema de usar essa abordagem em perspectiva, no LAPED usamos programas criados sob medida para realizar essa tarefa.

Utilizou-se 114 linhas de código para fazer uma busca no BDTD, passar por cada página do resultado e salvar todos os HTML e depois baixar cada página de dados de cada trabalho encontrado.

Extraíu-se dos HTML baixados os dados relevantes dos trabalhos que foram transformados em objetos JSON (*Javascript Object Notation*) para que pudessem ser inseridos no banco do LAPED. Para isso utilizou-se 320 linhas de código.

Felizmente o BDTD utiliza um padrão chamado *Open Archives Initiative* (OAI), que “obriga” os bancos de dados participantes a organizar os metadados dos documentos de forma padronizada o que tornou mais fácil a extração dos dados.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Se houvesse uma API (*application programming interface*) disponível, essas mais de 400 linhas de código poderiam ter sido completamente evitadas. Assim como os quase 2Gb de HTML baixados (arquivos originais) seriam reduzidos para apenas 684Mb em JSON (arquivos resultantes), cerca de 3 vezes menos, pois HTML não é uma linguagem usada para transmissão de dados e sim para renderização visual (criação do produto visual que vemos na tela a partir do código-fonte) no navegador.

Existem padrões de API como *GraphQL*, que permitem grande flexibilidade no acesso a dados e na customização dos dados anteriormente à emissão, que seriam de enorme ajuda para a obtenção e filtragem dos trabalhos acadêmicos.

Também é possível criar interfaces humanas que utilizem linguagens parecidas com SQL (usada em bancos de dados) para fazer buscas mais complexas e precisas nas bases já existentes. Assim como utilizar ferramentas de ciência de dados como o *Pandas*, por exemplo, para oferecer estatísticas quantitativas sobre os dados.

Em suma a criação do banco de dados do LAPED nos deu muito o que pensar e aprender, alguns desses pensamentos estão resumidos nas considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi colocar em discussão a pesquisa bibliográfica na era da informação/conhecimento a partir do estudo de caso do banco de dados do LAPED.

No entanto, nos parece correto afirmar que mais importante é colocar em discussão a postura da sociedade frente à produção, ao armazenamento e à disseminação do conhecimento acadêmico criado nas universidades.

Propomos um questionamento no sentido de comparar o alto rigor com o qual tratamos a produção e a avaliação do conhecimento nas universidades com o rigor de seu armazenamento e disponibilidade para a sociedade e demais pesquisadores.

Falamos em “subir nos ombros dos gigantes” na academia, mas o que acontece se os gigantes estiverem indisponíveis?



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



É coerente propor um questionamento do próprio valor, ou melhor, da percepção do valor do conhecimento acadêmico produzido na academia (especialmente aquele que não pode ser convertido prontamente em capital) pelas instituições, pelo governo e pela sociedade.

Acreditamos que a ciência da computação, bem como a ciência da informação, têm um grande potencial de aportar ou amparar a pesquisa nos mais diversos campos e que esse potencial deva ser transformado em um chamado de caráter ético: afinal é ela a ciência dos dados, que se ocupa quase integralmente com as necessidades do capital e esquece-se da sua vocação de ciência humana.

Mas para isso, instituições de ensino devem reconhecer a necessidade e os benefícios de terem cientistas de dados e programadores como parte de seus setores acadêmicos assim como reconhecem sua necessidade nos departamentos de T.I. (Tecnologia da Informação).

Para que assim, possamos fazer uma troca benéfica, transdisciplinar, entre tecnologia e diversas outras áreas de conhecimento, para catalisar a produção acadêmica e científica de forma que os grandes montantes de dados das sociedades do conhecimento não sejam empecilho, mas sim combustível da produção de novos saberes.

5 REFERÊNCIAS

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. 2019. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 6 ago. 2019.

FORTUNE 500. 2019. Disponível em: <https://fortune.com/fortune500/2019/search/?profits=desc>. Acesso em: 9 set. 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

RUDDER, C. **Dataclisma**. 1 ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Sociedade do Conhecimento versus Economia do conhecimento**: conhecimento, poder e política. Brasília: UNESCO, SESI, 2005.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CONSTRUINDO UMA BASE DE DADOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Gerlane Romão Fonseca Perrier

Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI-UFRPE)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
gerlaneperrier@gmail.com

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
bethalmeida@pucsp.br

Resumo: Este trabalho apresenta uma breve descrição sobre procedimentos adotados para o levantamento bibliográfico em periódicos Qualis A1 e A2, de artigos produzidos por pesquisadores vinculados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e/ou Universidade Estadual de Campinas, sobre temáticas relacionadas a tecnologias na educação, no período de 1985 até 2017, que irão fazer parte do futuro acervo do Laboratório de Pesquisa em Educação Digital. São apresentados resultados preliminares, incluindo nuvem de palavras construída a partir das palavras-chave dos artigos identificados, bem como dificuldades enfrentadas e, por fim, considerações sobre os resultados obtidos.

Palavras-chave: Revisão Sistemática de Literatura. PUC-SP. UNICAMP. LAPED. Educação Digital.

1 INTRODUÇÃO

A ubiquidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a hiperconectividade, que caracterizam a atual sociedade do conhecimento, promoveram mudanças no modo como são produzidas e divulgadas as pesquisas científicas, sendo a pesquisa online uma etapa essencial na fase de planejamento de qualquer investigação científica.

As TDIC permitem o acesso a fontes bibliográficas depositadas em diversas localidades ao redor do mundo, o que facilita a disseminação das informações e conhecimentos, todavia, diante da amplitude de dados disponibilizados, surge a necessidade de organização dos mesmos, para funcionarem como faróis a orientar os pesquisadores, na



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



navegação pelo oceano de informações.

Em 2016 foi desenvolvido um protótipo da base de dados do Laboratório de Pesquisa em Educação Digital (LAPED), auxílio do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Projeto Temático 2016, para a organização e disponibilização da produção científica em um acervo, para acesso público, que auxilie o pesquisador, facilitando o levantamento e seleção das produções no campo da educação e tecnologia.

Com o objetivo de alimentar a base de dados do LAPED com dados reais e confiáveis (que pudessem ser facilmente aferidos), além de implementar melhorias, com a inclusão de avanços, foi realizada busca dos artigos científicos produzidos por pesquisadores vinculados a PUC-SP e/ou Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), instituições que abrigam grupos de pesquisa sobre educação e tecnologias, realizando atividades de formação profissional, em especial cursos a distância, presenciais ou híbridos em parceria com redes públicas de ensino e/ou cursos de formação continuada.

Esse levantamento, faz parte da continuidade da pesquisa iniciada em 2016, que tem por objetivo a organização e disponibilização dos materiais produzidos, em uma base de dados, para acesso público e para auxiliar o pesquisador, facilitando o levantamento e seleção das produções relacionadas ao seu estudo.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Foi adotada a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (Ramos et al, 2014; Munzlinger et al., 2012; Briner; Denyer, 2012) por relacionar um conjunto de procedimentos para o desenvolvimento de uma base de referências bibliográficas específica para o tema de uma pesquisa, para a seleção dos dados que seriam utilizados nos testes e aprimoramentos do protótipo previamente desenvolvido.

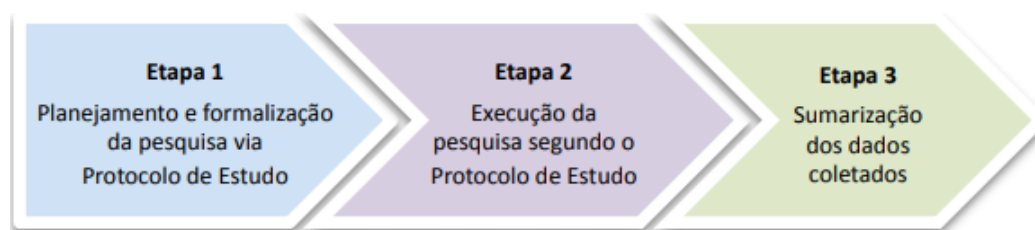
Nesse sentido, para a construção da base de dados do LAPED foi estabelecido um Protocolo de Estudo (PE) com o objetivo de identificar as publicações científicas

relevantes disponíveis em periódicos nacionais classificados na base Sucupira (dados de dezembro de 2018) com Qualis A1 e A2.

Os procedimentos relacionados nesse trabalho referem-se àqueles adotados para levantar e organizar o conhecimento produzido por pesquisadores da PUC-SP e UNICAMP sobre temáticas relacionadas a tecnologias na educação, no período de 1985 até 2017, que deverá constituir de piloto para a configuração e testes de acessibilidade da base de dados cujo protótipo foi desenvolvido em 2016 (auxílio do Programa PIPEq Temático 2016).

Assim, a revisão sistemática de literatura adotou os procedimentos indicados na Figura 1.

Figura 1. Etapas Chave de uma Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: Munzlinger et al. (2012)

A Figura 1 apresenta a sequência de três etapas básicas a serem consideradas no âmbito do PE: planejamento e formalização; execução da pesquisa em acordo com o protocolo estabelecido; e sumarização dos dados coletados.

Na etapa 1, no planejamento e formalização da pesquisa, foi estabelecido o Protocolo de Estudo a ser adotado para a seleção dos periódicos a serem usados na construção do base de dados. Inicialmente foram feitas pesquisas em bases de dados científicas como as da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), de programas de pós-graduação, sendo relacionados os periódicos classificados como A1, A2 e B1, resultando num total de 1.275 periódicos, incluindo diversas áreas de conhecimento, o que forçou a aplicação de filtros para promover um melhor refinamento da pesquisa, e assim chegar a uma base de dados compatível com a capacidade de análise dos pesquisadores participantes. Desse modo foram excluídas publicações internacionais, de outras áreas não relacionadas a área da educação e, também, os periódicos B1, reduzindo o número de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



periódicos a serem analisados para 234. Neste domínio foram analisadas as publicações com autores procedentes da PUC-SP e UNICAMP. Foram então formados 4 grupos de pesquisadores, cabendo a cada grupo trabalhar com cerca de 58 periódicos, para os quais deveriam consultar suas políticas de publicação e excluir os não relacionados com o foco do projeto.

Para auxiliar a execução da pesquisa, na Etapa 2 foi criada uma planilha com os links de acesso aos periódicos obtidos no portal CAPES, a qual foi compartilhada em arquivo do Google Drive. Esta planilha permitiu a distribuição e identificação dos responsáveis pela pesquisa em cada periódico, e acompanhamento em tempo real do andamento dos levantamentos.

Posteriormente foram acessados todos os volumes disponibilizados referentes ao intervalo entre 1985 a 2017 a fim de identificar no sumário a presença de artigos com autor da PUC-SP e/ou UNICAMP relacionados com o foco do estudo. Os textos selecionados foram catalogados numa planilha contemplando a identificação do nome do periódico no qual foi publicado, o nível de classificação do periódico de acordo com a CAPES, o ISSN, o ano de publicação e volume, título do artigo, número da edição, identificação do tipo de publicação (artigo ou dossiê); identificação da instituição de vinculação do autor (PUC-SP e/ou UNICAMP); URL; autores; palavras-chave e resumo.

Os periódicos excluídos, foram então relacionados em uma lista para possíveis conferências, bem como aqueles cuja avaliação pelo grupo não permitiu optar pela exclusão, sendo então relacionados para serem reavaliados pelos demais grupos.

Por fim, a Etapa 3, em curso, com o refinamento dos dados coletados a partir da leitura mais acurada dos resumos das publicações selecionadas, a fim de verificar/confirmar sua aderência e foco para o objetivo da base de dados. Nessa etapa estão sendo avaliados os metadados, a partir dos quais será possível o acesso a publicações por variados caminhos de pesquisa (dados sobre autores, título, data de publicação, etc.) a fim de estabelecer quais desses metadados deverão constar na base de dados do LAPED.

3 ACHADOS DA PESQUISA

No desenvolvimento das buscas, cada grupo se deparou com mecanismos de pesquisa e operadores lógicos com especificidades para cada base de dados, o que requereu o estabelecimento de critérios para uniformizar a forma de apresentação dos resultados.

As buscas permitiram identificar 606 artigos de autoria de pesquisadores com alguma vinculação com a PUC-SP e/ou UNICAMP, entre os anos de 1985 e 2017, além de 164 outros textos, tais como resenhas, dossiês, apresentações, ensaios, e estudos de caso.

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos achados, com os quantitativos referentes aos vínculos identificados, conforme informações disponibilizadas pelos autores nas respectivas publicações.

Tabela 1: Publicações disponibilizadas nas bases de dados dos periódicos A1 e A2 no período de 1985 a 2017 com foco em Educação e Tecnologia

	PUC-SP	UNICAMP	PUC-SP e UNICAMP	Total
Artigo	193	401	12	606
Outros	45	117	2	164
TOTAL	238	518	14	770

Fonte: As autoras, 2019.

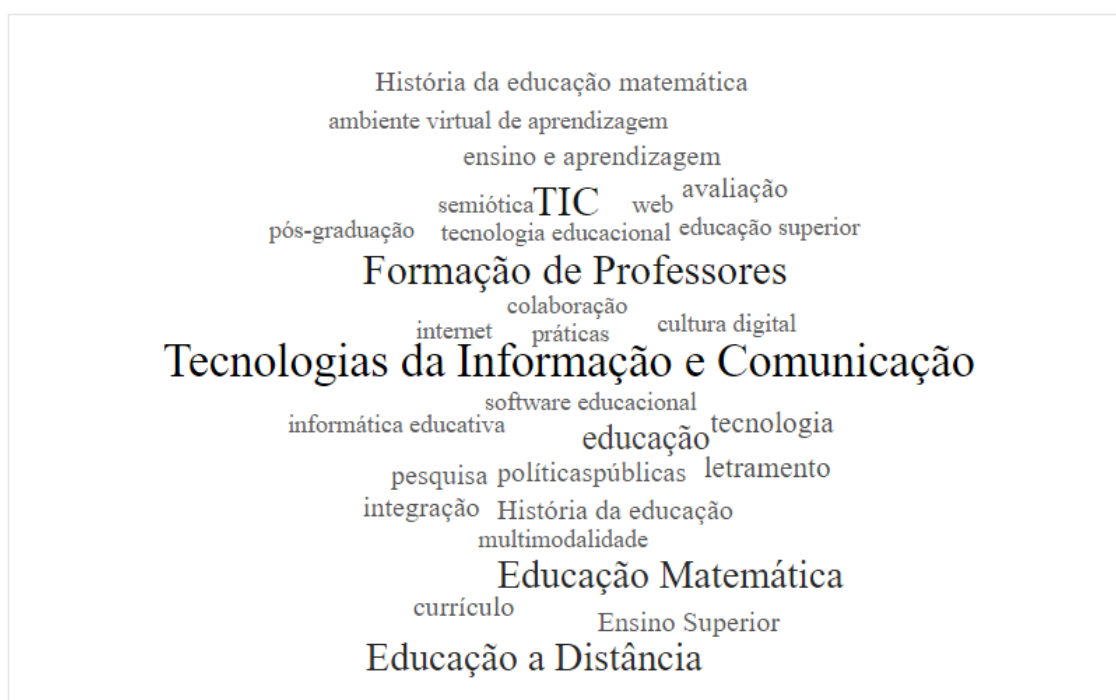
Ressalte-se que a quantidade de publicações relacionadas na Tabela 1 referem-se àquelas em que ao menos um autor fez referência à sua vinculação com a PUC-SP e/ou UNICAMP, que foi considerado critério de inclusão, a partir dos quais foi verificado a pertinência do conteúdo do texto com o foco da pesquisa.

As 770 publicações tiveram seus resumos e/ou conteúdo submetidos à leitura flutuante para verificar a aderência do texto com a pesquisa, disponibilidade dos campos, bem como verificação da URL indicado na fonte primária da informação, com a busca do link atualizado para aqueles cuja referência anterior não direcionava ao artigo desejado.

Para se ter uma visão mais abrangente sobre o conteúdo dos textos relacionados, por meio da ferramenta disponibilizada no WordItOut (2019), foi gerada uma nuvem de palavras a

partir das palavras-chave mais recorrentes dentre as publicações identificadas com aderência com educação e tecnologia (Figura 2).

Figura 2: Mapa de palavras criadas a partir das palavras-chave dos artigos com aderência ao tema Educação e Tecnologias, entre 1985 e 2017.



Fonte: WordItOut, 2019

Na Figura 2 observa-se que as palavras de maior recorrência foram Tecnologia de Informação e Comunicação e sua sigla TIC; Formação de Professores, Educação Matemática e Educação a Distância as quais representam os principais enfoques dados pelos grupos de pesquisadores da PUC-SP e UNICAMP nos processos de investigação, formação e disseminação de conhecimentos em relação à educação e tecnologias.

Outras palavras evidenciadas permitem extrair de modo rápido alguns outros aspectos ou temas que têm sido desenvolvidos, de relevância para os pesquisadores que se propõem a contribuir com a construção de conhecimentos, servindo como objeto para a ampliação da visão multidisciplinar característica da inserção das tecnologias nos processos de ensino.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



4 CONSIDERAÇÕES

Os resultados preliminares obtidos, estão permitindo a obtenção de uma base de dados confiável, que por sua vez oferece condições para a implementação de melhorias nos mecanismos de disponibilização, consulta e atualização do acervo da base de dados proposta pelos pesquisadores em educação da PUC-SP e UNICAMP, responsáveis pelo desenvolvimento do LAPED.

As múltiplas formas de consulta aos acervos disponíveis e de apresentação dos resultados das consultas, do mesmo modo que mostrou dificuldades para a construção dessa pesquisa, é material importante para a proposição de refinamentos que permitam a minimização de obstáculos tornando-os mais acessíveis, sendo a delimitação do domínio de consulta à produções de pesquisadores vinculados à PUC-SP e/ou UNICAMP uma opção metodológica que permite um melhor controle sobre a confiabilidade dos resultados obtidos, possibilitando a identificação de falhas a serem corrigidas.

Os trabalhos descritos neste artigo foram desenvolvidos por pesquisadores de múltiplas formações com atuação na área da educação. Na próxima etapa de depuração da base de dados serão incorporados profissionais da ciência da informação.

5 AGRADECIMENTO

As autoras agradecem ao Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Programa Institucional de Pesquisa (PIPEq), da PUC-SP.

6 REFERÊNCIAS

BRINER, R. B.; DENYER, D. Systematic Review and Evidence Synthesis as a Practice and Scholarship Tool. **Handbook of Evidence-based Management: Companies, Classrooms and Research**, p. 112 e 129. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283725915_Systematic_Review_and_Evidence_Synthesis_as_a_Practice_and_Scholarship_Tool. Acesso em: 12 jul. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MUNZLINGER, E.; SOARES, F. da S.; QUEIROZ, J. E. R. de. Sistematização de Revisões Bibliográficas em Pesquisas da Área de IHC. (Tutorial 3h) In: **Proceedings of the 11th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems (IHC'12)**. Cuiabá, Brasil. 2012.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr, 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12610>. Acesso em: 15 jul. 2019.

WORDITOUT. © 2019 Enideo. Disponível em: <https://worditout.com/word-cloud/create>. Acesso em: 25 jul. 2019.



EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL E HUMANISMO SOLIDÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DO MAGISTÉRIO DA IGREJA CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA

Luis Eduardo Duarte Novais

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
duartenovais.educador@gmail.com

Resumo: Elaborada a partir de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, esta Comunicação aponta que as contradições inerentes à cultura digital que se fixa junto ao tecido social hodierno podem ser superadas à medida que se recupere o sentido humanizador da educação. Entretanto, constata-se que tanto o pragmatismo utilitarista quanto a constituição de uma nova estética desumanizam, contemporaneamente, os processos educativos. Por conseguinte, postulando a tese de que a Igreja Católica Apostólica Romana deve ser reconhecida como interlocutora indispensável no âmbito das diferentes instâncias que discutem os aspectos éticos relacionados à utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto das diversas práticas sociais, este trabalho apresenta os fundamentos sobre os quais se assentam a proposta de uma educação para o humanismo solidário, formulada pelo Magistério Eclesial.

Palavras-chave: Educação. Cultura digital. Humanismo solidário. Igreja Católica Apostólica Romana.

1 A CULTURA DIGITAL E A SUPERAÇÃO DE SUAS CONTRADIÇÕES

A contemporaneidade caracteriza-se pela multiplicação de ambientes digitais. Entretanto, esta realidade não se limita, apenas, à utilização cotidiana de uma miríade de tecnologias da informação e comunicação; trata-se, sim, do estabelecimento de um novo paradigma sociocultural, o qual transforma, profundamente, a percepção que se tem de si e do outro, do tempo e do espaço.

Com efeito, as plataformas virtuais podem constituir-se em profícua oportunidade para o encontro e o diálogo, a participação política e o exercício da cidadania democrática, o acesso à informação e a difusão do conhecimento.

Todavia, as redes sociais são, também, um território de solidão e isolamento, manipulação de consciências e divulgação de falsas notícias, promoção do preconceito e da



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



intolerância, estimulando a violência e a exploração da pessoa humana.

Nesse sentido, considerando as contradições inerentes à cultura amplamente digitalizada que se fixa junto ao tecido social hodierno, Torres Santomé (2013) reivindica a garantia de acesso à informação relevante e significativa, preconizando que os sistemas educativos e as redes institucionalizadas de um país devem assegurar a seus cidadãos uma educação que lhes permita conectar-se a esse universo digital para obter, compreender, avaliar e utilizar qualquer informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética:

Frente ao crescimento dos meios de comunicação, do número de portais na internet destinados a oferecer todo tipo de informação, à complexidade das redes sociais que crescem constantemente em número de pessoas que se relacionam entre si, urge uma educação destinada a transformar a subjetividade de quem participa e recorre a estes meios para se informar e comunicar. Tornar-lhes conscientes de que não devem se contentar em serem espectadores passivos e silenciosos, mas se transformar em autênticos cidadãos, seres humanos capazes de expressar, opinar e avaliar toda a informação à qual têm acesso (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 27).

Impõe-se, então, que se desenvolvam projetos formativos que favoreçam o protagonismo do educando, capacitando-o a utilizar as tecnologias digitais da informação e comunicação para produzir conhecimento, transformar a sociedade e construir a história.

Portanto, a superação das incoerências intrínsecas ao atual contexto sociocultural exige que se recupere o sentido humanizador da educação.

2 O MAGISTÉRIO ECLESIAL E A HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A necessidade de humanizar a educação – tal como apontado no âmbito da seção anterior – tem orientado todo o esforço educativo desenvolvido pela Igreja Católica Apostólica Romana, sobretudo a partir da celebração do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965). Por conseguinte, esta Comunicação postula a tese de que a Igreja deve ser reconhecida como interlocutora indispensável junto aos diferentes areópagos que discutem os aspectos éticos relacionados à utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação nas diversas práticas sociais.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Um dos organismos que manifesta à sociedade o pensamento da Igreja sobre questões que envolvem temas relacionados à educação é a Congregação para a Educação Católica. Desde o Vaticano II, impulsionada pelo influxo dialógico pós-conciliar e sustentada pelo princípio da subsidiariedade, esta Congregação exerce seu Magistério oferecendo à humanidade importantes reflexões acerca de percursos formativos que possam responder, adequadamente, aos desafios educacionais contemporâneos.

Sob a égide do humanismo integral, a Igreja compreende a educação como um processo de formação humana plena, que se desenvolve pela elaboração crítica, histórica e sistemática da cultura, por meio do confronto da realidade com um conjunto específico de valores morais (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977).

Assim, permite-se que se introduza o educando no contexto das problemáticas de seu tempo, proporcionando-lhe autoconhecer-se como sujeito ético para que seja capaz de exercer uma cidadania ativa e responsável (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2002).

Desse modo, afirmando, peremptoriamente, que os projetos educacionais que negligenciam a dimensão ético-política do educando encerram um evidente reducionismo antropológico, a Congregação para a Educação Católica (2014) denuncia os efeitos nocivos de concepções pragmático-utilitaristas que, contemporaneamente, colonizam o mundo da educação, imiscuindo-se, inclusive, na elaboração de políticas públicas:

O fato de a União Europeia, a OCDE e o Banco Mundial sublinharem a razão instrumental e a competitividade, e que tenham um conceito puramente funcional da educação, como se ela só tivesse legitimidade ao serviço da economia de mercado e do trabalho, tudo isso reduz fortemente o conteúdo pedagógico de muitos documentos internacionais e também de numerosos textos dos ministérios da educação (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

De fato, Chizzotti e Ponce (2012) apontam para a rápida inserção da lógica do capital no interior do espaço escolar, na última década do século passado e na primeira deste século, sob o impacto da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, o que produz, de acordo com estes autores, um movimento de padronização daquilo que se consideram as competências fundamentais que devem ser adquiridas no curso da escolaridade básica,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



pela introdução de mecanismos de gestão gerencial da educação, inspirados em procedimentos empresariais típicos, definidos a partir de estratégias de resultados.

Por outro lado, como consequência de uma crítica radical à razão instrumental, característica desse entendimento tecnofuncionalista, Severino (2006) constata a emergência de um novo conceito de educação:

No que concerne ao conceito da educação, tal qual vem sendo constituído, a referência passa a ser, não mais a antiga ética, ou a recente política, mas uma nova estética. Não há mais valores éticos referenciais nem muito menos consígnias políticas válidas, conta apenas o sentir bem dos sujeitos humanos (SEVERINO, 2006, p. 633).

Nessa perspectiva, a Congregação para a Educação Católica (1997) adverte que, pressionada pela força imperativa dos meios de comunicação – extremamente permeáveis a essa nova estética –, a realidade educativa é desafiada pelo individualismo, pelo niilismo, pelo relativismo ético e pelo subjetivismo moral, os quais comprometem o sentido humanizador da educação, pois dificultam o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social do educando.

3 POR UMA EDUCAÇÃO PARA O HUMANISMO SOLIDÁRIO

A Congregação para a Educação Católica (2017) assinala que tanto o pragmatismo utilitarista quanto a exacerbação estetizante desumanizam os processos educativos, perpassando-os pelo que denomina “paradigma da indiferença”, o qual se expressa pela afirmação da cultura do consumo, da ideologia do conflito e do pensamento relativista.

Por isso, para que sejam superadas essas vicissitudes, a Congregação para a Educação Católica (2017) propõe que se desenvolva uma educação para o humanismo solidário:

Trata-se de uma educação – ao mesmo tempo – sólida e aberta, que derruba os muros da exclusividade, promovendo a riqueza e a diversidade dos talentos individuais e expandindo o perímetro da própria sala de aula a cada âmbito da experiência social em que a educação pode gerar solidariedade, partilha, comunhão (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017).

Segundo a Congregação para a Educação Católica (2017), uma autêntica educação para



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



o humanismo solidário impõe a necessidade de formar o educando para a chamada “cultura do diálogo”, a qual, respondendo aos desafios da convivência multicultural, exige dos participantes a liberdade de seus interesses contingentes para estarem dispostos a reconhecer a dignidade de todos os interlocutores.

Desse modo, há que se constituir um quadro de valores e princípios relacionais que deve compor as propostas formativas de uma instituição que promove a educação para o humanismo solidário, quais sejam: gratuidade, igualdade, coerência, paz e bem comum (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017).

Por outro lado, de acordo com a Congregação para a Educação Católica (2017), a educação para o humanismo solidário deve compreender a ressignificação do conteúdo das diversas ciências – muitas vezes submetidas a uma concepção essencialmente tecnocrática, que negligencia o conhecimento de natureza histórica e humanista, e sua respectiva herança filosófica, literária e artística –, tendo em vista não apenas a educação integral da pessoa, mas, sobretudo, o reconhecimento de sua pertença à humanidade e, particularmente, a uma comunidade específica, proporcionando, assim, a valorização da ética intergeracional: “uma visão correta da história e do espírito, com o qual os nossos antepassados enfrentaram e superaram os seus desafios, pode ajudar o homem na complexa aventura da contemporaneidade” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017). Aqui, é fundamental sublinhar a advertência de Ponce (2016):

Um dos sintomas da experiência temporal contemporânea é o olhar cego para a história e a afirmação, igualmente cega, de que o bom é sempre inovador, compreendido como o nunca visto, o nunca feito, como se a criação não fosse recriação do que já foi feito e experimentado; como se caminhar para o futuro não dependesse de conhecer o passado e inserir-se criticamente no presente (PONCE, 2016, p. 1144).

A Congregação para a Educação Católica (2017) entende, ainda, que a educação para o humanismo solidário deve recuperar o protagonismo do educando junto aos processos formativos, capacitando-o a fazer escolhas responsáveis e decisivas para o equilíbrio e a sustentabilidade dos sistemas humano-sociais e ambientais.

Enfim, a Congregação para a Educação Católica (2017) aponta que qualquer iniciativa de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



educação para o humanismo solidário deve ser orientada pela promoção do trabalho colaborativo, o qual se concretiza tanto pela colegialidade do corpo docente na preparação dos programas de formação quanto pela cooperação que se estabelece entre os estudantes, alcançando, progressivamente, a consolidação de relações interpessoais verdadeiramente democráticas entre professores e alunos.

4 PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA

À guisa de conclusão, é importante sublinhar que, no horizonte da consolidação da racionalidade técnica, intrínseca à cultura digital contemporânea, outorga-se uma importância fundamental aos aspectos metodológicos inerentes às práticas educativas.

Com efeito, Gimeno Sacristán (2000) esclarece: “Na teorização pedagógica dominante, existem mais preocupações pelo *como* ensinar que pelo *que* se deve ensinar. Se é evidente que ambas as perguntas devem ser questionadas simultaneamente em educação, a primeira fica vazia sem a segunda” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Nesse sentido, o Magistério Eclesial adverte que as demandas em torno do *como* sufocam o conceito de educação, circunscrevendo-a ao domínio de ações que se prestam à transmissão, aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências instrumentais:

Se é verdade que nos últimos anos se constata uma grande atenção e uma crescente sensibilidade da opinião pública, das organizações internacionais e dos governos às questões da escola e da educação, deve-se notar também uma difusa redução da educação aos aspectos puramente técnicos e funcionais. As próprias ciências pedagógicas e educacionais mostram-se mais dedicadas no tocante à vertente do reconhecimento fenomenológico e da prática didática, do que em relação ao valor propriamente educativo, centrado sobre valores e horizontes de forte significado (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1997).

Por isso, sob a perspectiva de que a essência da educação não consiste em adaptar um futuro cidadão às condições e interações da vida social, mas, primeiramente, em formar o homem *in totum* – e, por aí, preparar o cidadão – a Congregação para a Educação Católica (2014) assevera:

O modo em que se aprende hoje parece ser mais relevante do que o ‘que coisa’



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

se aprende; assim como o modo de ensinar parece mais importante do que os conteúdos do ensino. [...] Se não é indiferente o *como* um aluno aprende, também não o é o que *coisa*. É importante que os professores saibam selecionar e propor à consideração dos alunos os elementos essenciais do patrimônio cultural, acumulado no tempo, e o estudo das grandes questões que a humanidade enfrentou ou enfrenta. Caso contrário, o risco é o de ter um ensino orientado a fornecer unicamente o que parece ser *útil* hoje, porque pedido por uma exigência econômica e social contingente, mas que se esquece daquilo que para a pessoa humana é *indispensável* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Portanto, para o Magistério Eclesial, será possível superar a racionalidade técnica à medida que se compreenda a educação segundo um processo de formação humana plena, o qual considera a extensão da vida em todos os seus aspectos: sensível, espiritual, intelectual e moral, individual e social.

5 REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola católica**. Roma, 19 mar. 1977. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html. Acesso em: 1 jul. 2019.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola católica no limiar do terceiro milênio**. Roma, 28 dez. 1997. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_po.html. Acesso em: 01 jul. 2019.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **As pessoas consagradas e sua missão na escola: reflexões e orientações**. Roma, 28 out. 2002. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021028_consecrated-persons_po.html. Acesso em: 2 jul. 2019.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar hoje e amanhã**. Uma paixão que se renova. *Instrumentum laboris*. Roma, 07 abr. 2014. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html. Acesso em: 3 jul. 2019.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar ao humanismo**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



solidário. Para construir uma “civilização do amor” 50 anos após a Populorum progressio. Roma, 16 abr. 2017. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html. Acesso em: 5 jul. 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 3ª ed., 2000.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.



EDUCAÇÃO DIGITAL: *CYBERBULLYING*

Marília Nascimento Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

marilianascimentooliveira@gmail.com

Resumo: Este artigo aborda sobre *Cyberbullying* e responsabilidade digital. Apresenta-se como pesquisa qualitativa exploratória por meio de relato de caso de experiência vivenciada *in loco*. A *experiência* envolveu turmas do ensino médio, utilizando-se do documento do Google formulário para a criação de *cyberbullying* com caixas de respostas seletivas. Todos os alunos em sala participaram. A pesquisa teve o intuito de abolir o Cyberbullying no ambiente educacional do SESI e também analisar as causas desse fenômeno na escola. Como problemática percebe-se que as consequências para as vítimas são graves e abrangentes podendo causar o desinteresse pela escola e até mesmo atingindo o âmbito da saúde física e emocional e autoestima. A experiência de caso relatado resultou no conhecimento de que existe, portanto, o uso de maldades direcionadas por alunos que se utilizam do *cyberespaço*. Em conclusão, embora reconhecendo a existência de *Cyberbullying* no ambiente escolar cabe aos professores disseminar a consciência aos alunos da importância de manterem no diálogo e pela educação digital o uso ético da tecnologia, o respeito e o comportamento junto ao grupo e a sociedade que vivem.

Palavras-chave: Educação digital. Cyberbullying. Responsabilidade digital.

1 INTRODUÇÃO

É perceptível o aumento do uso da internet nos últimos anos e com isso precisa a cada vez mais compreender a necessidade de inserção de questões relacionadas com o uso da internet no cotidiano escolar.

A escola como formadora de cidadãos não deve se abster de discussões sobre cidadania digital e as consequências do uso da internet, pois é uma das principais responsáveis pela formação de jovens conscientes e integrados de maneira saudável com o mundo tecnológico (BARROS, 2013).

Em anos anteriores a escola enfrentou problemas com o cyberbullying e a postura dos alunos online; com o intuito de evitar que esses problemas se repetissem foi aplicado no decorrer de duas aulas para todas as turmas do Ensino Médio, no SESI de Tubarão uma aula envolvendo questões de ética digital e cyberbullying.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na escola é bastante comum presenciarmos cenas de deboche, implicância e até mesmo agressão, com a popularização da internet - principalmente as redes sociais, o que ficava limitado a momentos de convívio acaba se espalhando rapidamente, assim o poder do agressor se amplia e a vítima se sente acuada, mesmo fora da sua presença (SANTOMAURO, 2010).

A consciência e o respeito são indispensáveis na vida ética e base para a reflexão e reconhecimento o outro como um ser igual, capaz de administrar as consequências de suas escolhas e atitudes (CHAUÍ, 2000).

De acordo com Fante (2005) o ato de maltratar, tratar abusivamente, afetar pela força ou coerção, usar linguagem ou comportamento amedrontador, intimidar é expresso pela palavra bullying que se originou da palavra inglesa *bully*, que como adjetivo significa “valentão” e como verbo (*to bully*).

Os meios de comunicação eletrônica possibilitam que as formas tradicionais de bullying arquem características específicas do ciberespaço, ocupando muitas vezes uma posição de evidência para representantes do governo, educadores, pais e dos profissionais de direito (SHARIFF, 2011).

Sharif (2011) descreveu que o bullying e o *cyberbullying* que ocorre dentro das escolas são vistos como problemas, e não mais como podia ser percebido até o final do século XX, o fenômeno bullying era tido como elemento fundamental e normal da infância.

De acordo com Souza, Simão e Caetano (2014) o *cyberbullying* é a principal causa do desconforto vivido por estudantes, cabendo a nós educadores tomar medidas de prevenção para evitar esse problema. Nesse sentido também complementam os autores Souza, Simão e Caetano (2014, p. 586) ao descreverem que “a busca do apoio familiar, social, escolar e do apoio profissional, nomeadamente as autoridades policiais e profissionais das tecnologias são importantes no enfrentamento do problema”.

Diante de um cenário real do *cyberbullying* em ambiente escolar se percebe a necessidade



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



da criação de políticas escolares que garantam o bem-estar dos estudantes, e que estimulem o diálogo e as relações positivas, que seja opção de redução a risco de problemas relacionados ao *bullying* (ALMEIDA, 2014).

A busca por estratégias preventivas devem incluir de forma global pais, alunos e equipe pedagógica, para incentivar os estudantes a sustentar relacionamentos saudáveis, a cultivar a tolerância e o senso de proteção coletiva, construindo assim uma imagem positiva de si e dos que estão ao seu redor (SANTOMAURO, 2010).

No mundo digital o *bullying* está presente e pode passar despercebido, haja visto o destaque das palavras de Amado, et al (2009. p. 304):

Em contraste com outras formas de *bullying*, o *cyberbullying*, apoiado nas tecnologias da informação, transcende as fronteiras do tempo (na medida em que a ofensa se pode manter infinitamente presente no espaço virtual), mas também as fronteiras do espaço pessoal e físico.

Maidel (2009) ressaltou que o anonimato do ciberespaço permite que até mesmo um jovem que publicamente jamais se envolveria com *bullying* possa praticar o *cyberbullying*, transformando a situação da vítima ainda mais angustiante pela falta de informação de quem está por trás do assédio. Sugere-se, portanto que aos cabe professores estimular os alunos para que façam deste ambiente virtual um espaço harmonioso em que haja propósitos positivos de comunicação e interação social.

3 METODOLOGIA

A pesquisa baseou-se na metodologia qualitativa de estudo de exploratório e observação de caso hipotético dedutivo (GIL, 1999).

Num documento do Google formulário foram criadas cinco situações de *cyberbullying*, cada uma delas possuindo quatro caixas de seleção para as respostas. Um dos cenários dizia o seguinte: *A professora Maria possui uma sala no Google Classroom para a turma postar diversas atividades e materiais complementares. Um dia a professora faltou e o docente substituto não percebeu que diversos alunos estavam fazendo comentários*



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



maldosos sobre um colega da turma.

Dentre as alternativas escolha uma ou mais que julgar correto:

Você ...

- a) “responde os comentários dizendo que isso não é legal”;
- b) “ignora até a professora voltar”;
- c) “pede aos colegas para postarem comentários positivos e elogios sobre a vítima”;
- d) “conta ao substituto sobre esse comportamento negativo no *classroom* e pede que ele avise a professora”.

Análise dos dados desse formulário foi compartilhada com a turma, no final geramos um gráfico com as respostas e aberto uma roda de conversa com os estudantes, em conjunto revisou-se as questões e quais seriam as atitudes adequadas a serem tomadas em cada cenário. Diversas questões foram levantadas quanto a postura da vítima dentre elas a opção de não responder, de bloquear a pessoa ou de denunciar o agressor. Discutiu-se que além da vítima e do agressor outro participante com importante papel é o observador, cabe a ele possuir uma postura crítica e ajudar a solucionar o problema, ele pode ser solidário com a pessoa que está sofrendo *bullying*, fazer um comentário criticando o comportamento negativo do outro e até mesmo denunciar o assédio.

Conversamos ainda sobre os efeitos que o problema pode causar na vida dos adolescentes, diversos alunos contaram exemplos de situações enfrentadas por eles e até mesmo por pessoas famosas.

4 O CYBERBULLYING IGNORADO POR EDUCADORES

O espaço virtual não pode ser um local que proporcione ‘proteção’ aos que querem ‘atacar’ suas vítimas. É um ambiente social em que deve existir regras de comportamento, ética e responsabilidade. Com base na hipótese de Almeida (2014), quando o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



cyberbullying é ignorado e/ou não gera uma resposta por parte dos educadores, muito provavelmente com o passar o tempo o problema irá se ampliar.

Na tentativa de evitar que a questão possa gerar complicações como aconteceu no passado, foram aplicadas atividades acerca do *cyberbullying*, essas foram construídas com base no documento "Currículo de Segurança e Cidadania Digital" do Google.

5 RESULTADOS

Foi perceptível a diminuição do *cyberbullying*, os alunos perceberam que são fundamentais no combate e na prevenção do problema, atingimos nosso objetivo de conscientização dos estudantes quanto ao tema e de incentivo a um comportamento crítico na internet.

Os códigos de conduta observados após a experiência com a aplicação do questionário aos alunos referente ao *cyberbullying* trouxe de volta a lembrança aos alunos de que a escola é espaço de socialização, responsável pela educação e, portanto, à aprendizagem da convivência respeitosa; e equivale também ao convívio no ciberespaço. O respeito com colega, melhor comportamento com professores e profissionais no ambiente escolar e percepção ética de situações recorrentes em salas de aula, puderam ser constatados de forma bastante satisfatória.

Por mais que o aluno domine os botões e teclas, deve permitir e exigir domínio à educação para o uso crítico da web. Cabe a escola mostrar os limites, sendo essencial estabelecer normas e justificar por que devem ser seguidas, e aos professores recai o papel de reconhecer os sinais e identificar as mudanças no comportamento dos alunos ajudando assim a identificar casos problemáticos.

A maior mudança observada se deu por parte dos colegas das vítimas que se tornaram agentes fundamentais no combate e prevenção do *cyberbullying*, eles perceberam que podem desempenhar um papel extremamente positivo. Até mesmo os estudantes mais reservados ou tímidos passaram a fazer novas amizades e o clima de companheirismo



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

entre as turmas aumentaram.

6 CONCLUSÕES

Cabe aos pais e educadores a tarefa de conscientizar os jovens sobre o uso correto das tecnologias digitais, é importante demonstrar apoio e observar qualquer indício da prática de *cyberbullying*.

Quando vislumbramos a profundidade e o alcance que o *cyberbullying* pode ter sobre o desenvolvimento do jovem percebemos que é fundamental a discussão desse assunto com os adolescentes e corpo docente.

Percebe-se que quando são tomadas ações de prevenção e combate, os problemas podem ceder espaço para o desenvolvimento da cidadania digital. Foi observado que após a conscientização do que o *cyberbullying* pode causar os discentes se mostraram mais responsáveis e respeitosos. O convívio se tornou mais amistosas e muitas das queixas quase não são mais percebidas, como o uso de imagem do colega para brincadeiras de mal gosto ou zombaria na web associando a conteúdo ofensivo ou vexatório; ridicularização ou ainda associação do nome de pessoa com o objetivo de expor publicamente a constrangimento; textos em mensagens com conteúdo dirigido a alguém em tom agressivo, de ódio, de ameaça, discriminação, perseguição, falar mal ou denegrir a pessoa e seu contexto social, etc.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. T. Recomendações para a prevenção do cyberbullying em contexto escolar: uma revisão comentada dos dados da investigação. v. 19. n 1, jan /jun 2014. **Revista de educação, ciências e cultura**. UniSalle. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/1657/1125>. Acesso em: 29 jul. 2019.

AMADO, J.; MATOS, A.; PESSOA, T.; JÄGER, T. Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. **Revista Interações**. nº13, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/360>. Acesso em: 29 jul. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BARROS, S. P. A ética. A escola e a formação da cidadania digital. Capítulo 14: *In*: EISENSTEIN, E.; ABREU, C. N. de; ESTEFENON, S. G. B. (Orgs). **Vivendo esse mundo digital**: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre. Artmed, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582710005/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CAMPBELL, M. Cyberbullying: An old problem in a new guise? **Australian Journal of Guidance and Counseling**, 15(1): 68-76. 2005. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/1925/1/1925.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019

CHAUÍ, M. A. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. 2. ed. Campinas: Verus. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed., São Paulo: Atlas, 1996

LIMBER, S. P.; SMALL, M. A. State laws and policies to address bullying in schools. **School Psychology Review**, 32, 445-455, 2003. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/1925/1/1925.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

MAIDEL. S. Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias Digitais. **Revista electrónica de investigación y docencia (REID)**, 2, 2009. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/BULLYING/LEITURA%207.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SANTOMAURO. B. **Cyberbullying**: a violência virtual. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1530/cyberbullying-a-violencia-virtual>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SHARIFF, S. **Ciberbullying**: Questões e Soluções para a Escola, a Sala de Aula e a Família. Tradução: Joice Elias Costa. Revisão técnica: Cleo Fante. Porto Alegre. Artmed, 2011.

SOUZA, S. B.; SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P. Cyberbullying: Percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, 27(3). 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32328>. Acesso em: 29 jul. 2019.



EDUCAÇÃO DIGITAL: ÉTICA E CIDADANIA

Marília Nascimento Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

marilianascimentooliveira@gmail.com

Resumo: Este artigo trata-se de um relato de experiência envolvendo o tema cidadania e ética digital, aplicado em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio com o intuito de contornar problemas enfrentados nos anos anteriores ligados a comentário maldosos e confusões causadas por interpretação de mensagens recebidas. O uso da linguagem de forma correta possibilita o engajamento do indivíduo em seu contexto de forma crítica cabendo ao educador preparar o educando para usar e maneira adequada às diversas formas de linguagens. No espaço escolar cabe ao professor alertar os alunos em relação aos gêneros textuais e suas configurações, ou seja, deve estar adequado ao lugar, contexto e interlocutor, e á forma de abordagem; o professor poderá identificar os problemas relacionados à escrita e também procurar propor solução para o bom desenvolvimento da escrita virtual de forma ética.

Palavras-chave: Educação digital, Ética, Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

Com a disseminação das tecnologias digitais as pessoas estão passando cada vez mais tempo online, agora é possível saber sobre qualquer assunto a qualquer momento em qualquer lugar, cabe à família e a nós educadores a missão de ensinar essa nova geração a serem cidadãos digitais responsáveis, éticos e com pensamentos críticos.

Pretendendo formar indivíduos capazes de interagir no mundo real assim como no virtual, capazes de perceber seu papel na sociedade do conhecimento e de se posicionar ante as adversidades com ética e sabedoria foi aplicado no decorrer de duas aulas no primeiro ano do Ensino Médio, no SESI de Tubarão uma aula envolvendo questões de educação digital.

Ao considerar que a linguagem escrita é uma forma de representação da linguagem oral, verifica-se que também na comunicação virtual, há riscos no uso da linguagem que podem comprometer tanto a compreensão quanto a receptividade da mensagem.

As pesquisas que vêm sendo realizadas neste campo, explicam que do ponto de vista linguístico, não há problema na utilização do processo informal característico da linguagem empregada; mas que, os riscos estão sim nas formas e expressões usadas desta linguagem sem a preocupação de considerar no ambiente virtual o respeito e a ética.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

É fundamental discutir conceitos relacionados à postura que os estudantes devem possuir na internet levando a um uso mais saudável e responsável do espaço digital (RIBEIRO, 2019).

A escola está inserida na vida dos jovens e esses em um mundo digital e é nesse cenário online que podem surgir atitudes que destoam do considerado ético (BARROS, 2013).

A palavra ética vem de dois termos gregos: *éthos*, que significa “o caráter de alguém” e *êthos*, que é “um conjunto de costumes instituídos para formar e controlar a conduta de um determinado grupo”. Desse modo, a ética corresponde a princípios sem as quais a vida coletiva não seria possível (FILHO et al., 2018).

Já a palavra cidadania vem de *civitas*, que, do latim, refere-se ao indivíduo que habita a cidade. Assim, com o início da vida na cidade, em coletividade, surge a necessidade de os indivíduos exercerem seu papel de cidadãos com direitos e deveres (MANZINI-COVRE, 2010).

Segundo Frade (2002) o conceito de cidadania é modificável desde o início da organização da sociedade. A evolução cidadã se dá mediante as necessidades e desenvolvimentos industriais, capitais que atingem de forma global inserindo à sociedade padrões e comportamento, no entanto, a cidadania nunca deixou de ser um complexo de informações seguida de forma coletiva.

Com a evolução e a ampliação das tecnologias um novo modelo de cidadão deve ir além do elemento da informação, agregando a capacidade de interpretação da realidade e construção de sentido por parte do sujeito (RIBEIRO, 2019).

Surge assim um novo termo: cidadania digital, que está relacionado ao uso da tecnologia de maneira consciente. Diversos impasses de cunho ético e comportamental decorrem do mundo virtual e estão totalmente ligados com o tipo de uso que se faz da internet e tem gerado debates legislativos, com isso estão sendo utilizadas as legislações já existentes e têm surgido normas específicas para o tema (FILHO et al., 2018).

3 METODOLOGIA

Com a transformação da sociedade digital qualquer pessoa pode se expressar em tempo real para o mundo, no entanto o que deveria ser algo positivo, sem a apropriada educação acaba gerando diversos problemas. Isso já foi observado dentro da escola em anos anteriores, principalmente com as turmas novas, com o intuito de mudar essa realidade foi realizada uma atividade que levasse os alunos a perceber a importância de escolher como e o que comunicar e perceber a dificuldade enfrentada muitas vezes em compreender o que a outra pessoa quis dizer. Essas atividades foram construídas com inspiração no documento "Currículo de Segurança e Cidadania Digital" do Google.

Começamos com uma discutindo questões corriqueiras como: Você já foi mal compreendido em uma mensagem de texto? Você já compreendeu de maneira equivocada o comentário redigido por um colega? Como vocês resolveram esses problemas? Vários alunos contaram suas histórias e falaram de situações problemáticas que enfrentaram devido problemas de interpretação.

Utilizamos a ferramenta digital Padlet para criar um mural digital, onde os alunos escreveram diversas mensagens simples que dependendo da interpretação poderia ser entendido de maneira diferente. Estudantes criaram ainda regras para evitar esses problemas como: não ficar fazendo suposições sobre as mensagens de texto e sempre conversar pessoalmente para esclarecer possíveis problemas. Num segundo momento trabalhamos sobre como expressar opiniões de maneira construtiva e positiva, esse era outro grande problema encontrado na escola, alunos expressando suas opiniões online sem considerar o sentimento alheio.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Abrimos a discussão debatendo sobre os comentários negativos encontrados na internet e a reação que podem provocar nas pessoas, alunos relataram diversas histórias que aconteceram com eles e até forneceram exemplos de casos com pessoas famosas. Os estudantes foram divididos em equipes, com elas foi compartilhado um mapa mental produzido no aplicativo MindMeister contendo diversas frases negativas como: Convidei todos para o meu aniversário, menos o Gabriel; Ela se acha inteligente, mas só tira notas baixas; Só eu que acho a Marina parecida com um menino? Vamos no shopping amanhã, só não falem para a Camila. Cada equipe deveria reescrever os comentários de maneira mais positiva e construtiva, levando em conta o sentimento alheio e o impacto que esse tipo de comentário gera na vida alheia.

Os alunos de maneira geral tiveram alguns impasses para reestruturar as frases afirmando que jamais fariam algo assim para alguém - online ou não. Então lhes provoquei a pensar se isso continuaria valendo caso os comentários fossem anônimos, nesse momento diversos alunos já repensaram e concordaram com o fato de que muitas vezes escrevem coisas pejorativas e negativas quando estão "protegidos" pelo anonimato.

4 RESULTADOS

Nas semanas seguintes a atividade foi perceptível a mudança de postura da turma, os discentes estavam mais motivados, empáticos. Vários deles trouxeram para a sala da aula exemplos sobre o discutido e mostraram para colegas de outras esferas sociais como as pessoas deveriam ter escrito aquilo para não ofender ninguém. Reduziu drasticamente o número de problemas envolvendo a postura dos alunos no mundo real e virtual e pudemos perceber que educar para o mundo digital está intrinsecamente ligado a educar para a vida.

Recebemos diversos feedbacks positivos dos pais agradecendo a escola pela intervenção já que muitos deles não estão preparados tecnologicamente para lidar com esse tipo de assunto. Como professora compreendo que nem sempre podemos proteger nossos alunos, mas precisamos ensiná-los a lidar da melhor maneira com qualquer tipo de situação online

ou *offline*, dentro ou fora da sala de aula.

Goergen (2005) revela em seus estudos sobre educação e valores no mundo contemporâneo que a ética ocupa um espaço pequeno na estrutura curricular da escola, atividades como citadas acima propõe uma mudança nessa visão escolar, abrindo os olhos de todos para a importância desse tema.

5 CONCLUSÕES

É preciso que os pais e professores sejam mais presentes, mais conectados com os jovens por meio dessa nova linguagem, com a incumbência de mostrar os princípios, regras, limites e uso positivo da tecnologia formando verdadeiros cidadãos digitais.

Basta uma busca rápida pela internet, revistas ou jornais para que se perceba a quantidade de incidentes envolvendo jovens na internet, principalmente aqueles ligados á cidadania digital. Nesse momento a escola tem o importante papel dirigente da sociedade, essencial na formação de cidadãos responsáveis, conscientes, críticos, possuidores de empatia e engajados na sociedade do conhecimento, inclusive no mundo virtual que permeia a vida dos estudantes (BARROS, 2013).

A escola não deve apenas investir em infraestrutura tecnológica, pois fornecer as ferramentas sem educar é algo perigoso, é fundamental estabelecer algumas regras sobre sua utilização, as condutas no mundo digital devem sem sombra de dúvida refletir aquelas já existentes na sociedade atual.

A internet se tornou um recurso fundamental para a educação, seu uso inteligente e seguro incentiva o próprio aprendizado dos estudantes e favorece o melhor funcionamento da escola. Precisamos ensinar nossos jovens a ter visão crítica, a perceber que as atitudes de hoje refletem no futuro do indivíduo. Por fim devemos formar uma geração digital de cidadãos bem-sucedidos, com foco na construção do positivo, preparados para lidar com esse mundo cada vez mais conectado.

6 REFERÊNCIAS

BARROS, S. P. A ética. A escola e a formação da cidadania digital. Capítulo 14: *In: EISENSTEIN, E.; ABREU, C. N. de; ESTEFENON, S. G. B. (Orgs.). Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Dados eletrônicos. Porto Alegre. Artmed, 2013.*

FILHO, A. R. I. L.; OST, S. B.; BONETE, W. J.; CRISOSTOMO, A. L.; VARANI, G.; MARIN, G.; GOMES, J. B.; PEREIRA, P. dos S.; SCARANO, R. C. V.; MARTINS, S. S.; RODRIGUES, W. G. **Ética e cidadania**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. E-book.

FRADE, M. A. F. Mídia e cidadania. **Revista Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 12, n. 1, 2002. Disponível em:
<http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/1210201.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ Soc** [Internet]. 2005; 25(92):983-1011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300013&lng=en&nrm=is. Acesso em: 24 jul. 2019.

MANZINI-COVRE, M. L. **O que é cidadania**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos 2010.

RIBEIRO, M. T. P. **Inclusão digital e cidadania**. 2019. Disponível em:
<http://www2.faac.unesp.br/blog/obsmidia/files/Maria-Thereza-Pillon-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



AUTORIA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS A SEREM TRILHADOS

Priscila Costa Santos

Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP)
pricostasantos@gmail.com

Cláudia Eliane da Matta

Universidade Federal de Itajubá (Unifei)
claudia.matta@unifei.edu.br

Alexandra Okada

Open University
a.l.p.okada@gmail.com

Resumo: Este artigo busca compreender as necessidades dos estudantes e professores do ensino superior no que concerne à autoria e a possibilidade de integração entre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de elaboração e consolidação da escrita. A presente pesquisa faz parte de um estudo piloto, desenvolvido pela *The Open University/UK* e diversas universidades brasileiras que enfatiza a avaliação, autoria e identificação do plágio. Para este estudo, foram analisadas as respostas de 202 de estudantes e professores participantes projeto. Os resultados demonstram que os participantes acreditam que a escrita acadêmica não é um processo fácil, estudantes e professores não sabem como mapear referências ou interpretá-las por meio de tecnologias de mapeamento e que os estudantes de graduação não sabem incluir citações automáticas usando aplicativos de referência.

Palavras-chave: Autoria. Escrita acadêmica. TeSLA.

1 INTRODUÇÃO

No ensino superior, busca-se desenvolver nos estudantes a capacidade de autoria. Pela autoria, o sujeito coloca-se na origem do dizer ocupando um lugar social. Produz um lugar de interpretação, historiciza seu dizer (GIRALDI, 2010). O ato de escrever adquire importância na constituição do sujeito, na medida em que a escrita representa uma possibilidade de construção de sentidos sobre o mundo em que vivem.

É exponencial o número de pesquisas acadêmicas que reforçam a necessidade de compreender os desafios no que cerne a autoria e escrita acadêmica para o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



desenvolvimento acadêmico e profissional dos discentes (EDWARDS *et al.*, 2018; OKADA, 2018; OKADA *et al.*, 2019; OKADA *et al.*, 2018; RODRIGUES, 2017; SANTOS, OKADA, ALMEIDA, 2019) .

Neste sentido, este artigo busca compreender as necessidades de escrita e autoria dos estudantes e profissionais do Ensino Superior de uma Universidade Federal da região sudeste brasileiro. Assim, a presente pesquisa faz parte de um estudo piloto, denominado TeSLA, desenvolvido pela *The Open University/UK* e diversas universidades brasileiras que enfatiza a avaliação, autoria e identificação do plágio. O principal objetivo do projeto TeSLA “é definir e desenvolver um sistema de avaliação eletrônica, que garanta a autenticação e autoria dos aprendizes em ambientes de aprendizado *online* e combinado, evitando as limitações de tempo e espaço físico impostas por exames presenciais” (TESLA, s/d) para fazer isso o sistema usa: reconhecimento facial, reconhecimento de voz, checagem de plágio e validação de autoria e padrões de digitação.

Para esta pesquisa o projeto TeSLA (2019) contribuiu com dois pressupostos: (1) como identificação e compreensão das necessidades discentes no que concerne à autoria, ou seja, para que possamos discorrer sobre plágio faz-se necessário anteriormente entender o quê os discentes expõe como necessidades na escrita na busca da autoria; e (2) como possibilidade de integração entre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de elaboração e consolidação da escrita.

Assim, compreendemos autoria a partir das perspectivas de Gomes (2004, p. 21):

O debate estabelecido envolveria como que duas posições básicas, que, de uma forma extremamente simplista, podem assim ser situadas. De um lado, haveria a postulação de que o texto é uma representação de seu autor, que o teria construído como forma de materializar uma identidade que quer consolidar, de outro, o entendimento de que o autor é uma “invenção” do próprio texto, sendo sua sinceridade/subjectividade um produto da narrativa que elabora.

No Quadro 1, enfatizamos algumas ferramentas que podem contribuir para a escrita e autoria acadêmica.

Quadro 1. Aplicativos para uso nas nuvens e *desktop* para apoio da autoria acadêmica

Ferramenta	Finalidade
Evernote (evernote.com)	O Evernote facilita produção e gerenciamento de anotações.
Mendeley (www.mendeley.com)	O Mendeley auxilia na organização de fontes bibliográficas: armazenando, compartilhando e sugerindo novas fontes.
Zotero (www.zotero.org)	O Zotero é um <i>software</i> livre que permite a organização e gestão de referências. O grande diferencial desta ferramenta consiste em criar referências completas, a partir das normas da ABNT ou APA.

Fonte: Os autores, 2019.

Tecnologias semelhantes às apresentadas neste quadro podem contribuir tanto para a verificação da escrita evitando casos de plágio (OKADA et al., 2018; EDWARDS et al., 2018) quanto na organização das normas acadêmicas e pesquisas em fontes primárias (GOLDSMITH; WILLEY; BOUD, 2017).

2 METODOLOGIA

O presente estudo faz parte das ações desenvolvidas no Projeto Europeu TeSLA realizado desenvolvido pela The Open University/UK e várias instituições Europeias. O projeto contou com o apoio de colaboradores externos que contribuíram com os testes durante o desenvolvimento da plataforma. No Brasil, os colaboradores foram doze universidades (Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Maria, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal de Itajubá e Pontifícia Universidade Católica do Paraná).

O projeto foi desenvolvido em duas etapas: na primeira etapa, cada Instituição de Ensino Superior convidou alunos de diversos níveis educacionais, graduação e pós-graduação, e professores a participarem de um instrumento de pesquisa sobre "sua experiência com



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



avaliação eletrônica, suas visões sobre plágio e seus pontos de vista sobre confiança e autenticação eletrônica assim como sua disposição de compartilhar dados pessoais para autenticação eletrônica” (OKADA *et al.*, 2018). Este instrumento foi organizado em três seções: (1) informação geral - são apresentados os aspectos objetivos e éticos da pesquisa; (2) dados gerais - questões relativas às questões socioeconômicas; e (3) autoria e avaliação - questões relativas à percepção sobre autoria, plágio e avaliação.

A segunda etapa, de caráter opcional, consistiu em entrevistas sobre a temática de plágio e escrita acadêmica considerando os principais pontos de convergência e divergência apresentados no questionário. Ou seja, após responder aos questionários um percentual da amostra de participantes cada Universidade foi convidada a apresentar exemplos e discorrer sobre a sua experiência no uso de *softwares* de escrita acadêmica e desafios na produção de textos acadêmicos, incluindo o plágio. Vale destacar que cada Universidade ficou responsável pela autorização no Comitê de Ética da sua Instituição para que a pesquisa fosse desenvolvida.

Nesse cenário, os dados que serão apresentados neste manuscrito dizem respeito somente a primeira etapa, questionário, de uma Universidade da Região Sudeste do Brasil. A seleção desta Universidade diz respeito ao quantitativo de participantes e o avanço no processo de análise dos dados angariados.

A Universidade pesquisada obteve 202 participantes entre estudantes professores. A amostra de estudantes foi composta por 117 alunos de graduação (77%) e 35 alunos de pós-graduação (23,0%). Do total, 65,6% são do sexo masculino, 33,8% do sexo feminino e 0,7% se declararam como outro. Entre os alunos de graduação, 70,9% tinham 21 anos ou menos e 29,1% tinham entre 22 e 50 anos; e entre os alunos de pós-graduação, 31,4% tinham entre 22 a 30 anos, 31,4% tinham entre 31 a 40 anos e 37,1% tinham 41 anos ou mais. O número de professores que responderam o questionário foi de 50, dos quais 48% são do sexo masculino e 52,0% são do sexo feminino.



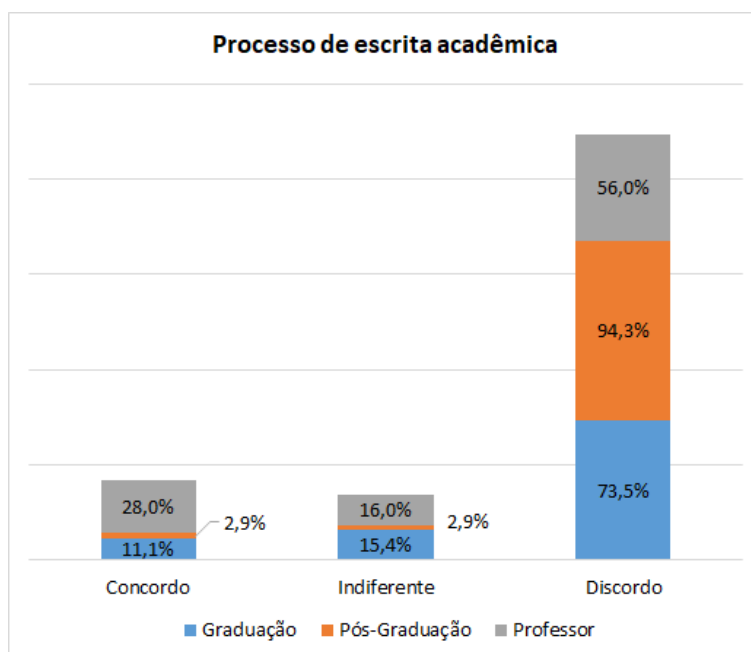
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de cumprir com o objetivo de compreender as necessidades dos estudantes e profissionais do Ensino Superior de uma Universidade Federal da região sudeste brasileira julgamos pertinente questionar: (1) A escrita acadêmica é um processo fácil?, (2) Você utiliza aplicativos ou outros recursos digitais para incluir citações de forma automática, como Mendeley, Evernote ou Zotero? e (3) Você mapeia e/ou interpreta referências utilizando tecnologias de mapeamento, como Mendeley, Evernote ou Zotero?

Para Martín (2018, p. 1), a escrita acadêmica não é uma atividade simplória, no que tange os discentes de graduação e pós-graduação o processo de escrita "chega a ser entendida como um dom, isto é, uma habilidade natural ou inata que pode ser exercida espontaneamente, e que algumas pessoas possuem e outras, simplesmente, não". Ao serem questionados se escrever um texto acadêmico é fácil os resultados, conforme figura 1, corroboram com a perspectiva deste autor ao reforçarem que 73,5% dos estudantes de graduação e 94,3% dos estudantes de pós-graduação e 56% professores acreditam que o processo não é fácil. Somente 11,1% dos estudantes de graduação, 2,9% dos estudantes de pós-graduação e 28% dos professores acreditam que a escrita acadêmica é fácil.

Em adição, a colocação de um discente do segundo ano da graduação reforça a necessidade de adquirir a autoria acadêmica expressando-se de forma que suas ideias possam estar concatenadas com as ideias de outros autores. O discente expõe: "Eu gostaria de aprender como desenvolver a minha autoria e como utilizar de forma correta textos de outros autores" (Aluno 116). Nesse sentido, o escrever não é algo fácil está diretamente relacionado com a busca pelo ser autor.

Figura 1. Processo de escrita acadêmica



Fonte: as autoras

Conforme Mendes, Silveira e Galvão (2019) o uso de *softwares* de gerenciadores de referências bibliográficas, como Mendeley, Evernote ou Zotero, potencializam as etapas de Revisão Integrativa ou Estado da Arte em pesquisas acadêmicas. Para esses autores (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2019, p. 6),

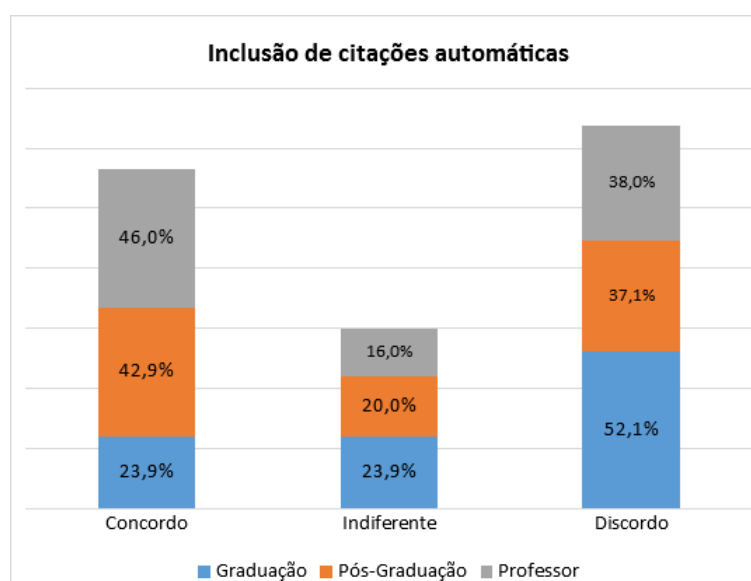
esses programas possibilitam localizar as referências duplicadas, identificar idiomas, selecionar períodos de publicação, criar grupos de acordo com os critérios de seleção (inclusão e exclusão), comparar as referências selecionadas entre os revisores, além de criar citações enquanto escreve o texto científico, facilitando a formatação das referências ao final de todo processo de preparo do manuscrito.

Ao serem questionados se sabem incluir citações automáticas usando um aplicativo de referências. A figura 2 mostra que 23,9% dos estudantes de graduação, 42,9% dos de pós-graduação e 46,0% dos professores concordam que sabem como realizar esses procedimentos. Entretanto, 52,1% dos alunos de graduação, 37,1% dos alunos de pós-graduação e 38,0% dos professores não sabem incluir citações automáticas. Para Mendes, Silveira e Galvão (2019), a seleção dos programas de gerenciamento de referências bibliográficas deve ter relação com as perguntas de pesquisas, com a disponibilidade do

recurso e da adaptação às necessidades do pesquisador. Nesse sentido, os dados demonstram que os pesquisadores com maior experiência, professores e pós-graduação, são os que possuem maior familiaridade com tais recursos em virtude do seu uso cotidiano.

Os discentes em nível de graduação reforçam a necessidade de compreender e utilizar com mais ênfase tais recursos. Um aluno do terceiro ano da graduação reforça "Gostaria de aprender como utilizar recursos tecnológicos como Latex e aplicativos para o Microsoft Word, como o EndNote" (Aluno 260).

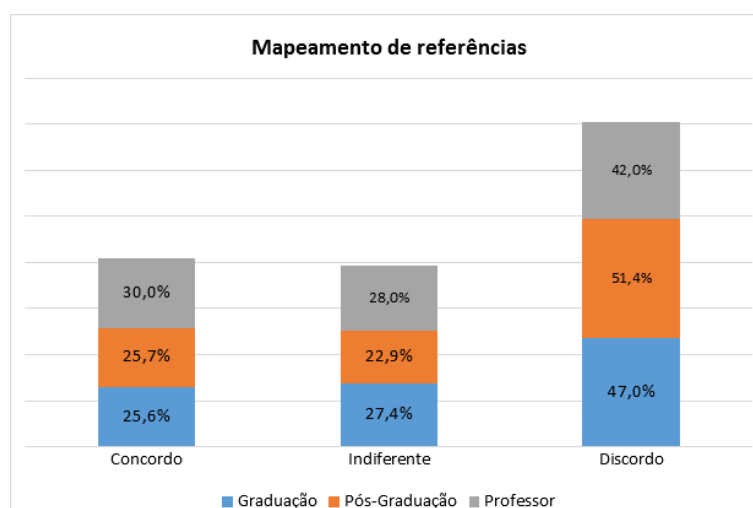
Figura 2. Inclusão de citações automáticas



Fonte: as autoras

Finalmente sobre o uso de tecnologias para mapear referências e interpretar referências, a figura 3 mostra que 25,6% dos estudantes de graduação, 25,7% dos de pós-graduação e os 30,0% dos professores concordam que sabem como realizar esses procedimentos. No entanto, que 47,0% dos estudantes de graduação, 51,4% dos de pós-graduação e os 42,0% dos professores concordam que não sabem como realizar o mapeamento das referências.

Figura 3. Mapeamento das referências



Fonte: As autoras.

Os dados evidenciam que apesar dos professores e alunos de pós-graduação estarem familiarizados em incluir citações automáticas usando um aplicativo de referências, conforme Figura 2, o mesmo não ocorre ao utilizar os mesmos recursos, como o Mendeley, para o mapeamento de referências. Como apontam Mendes, Silveira e Galvão (2019), os *softwares* de gerenciadores de referências bibliográficas também podem servir como redes de mapeamento de referências.

4 CONCLUSÃO

Desenvolver a capacidade de autoria é importante para estudantes, pois a escrita autoral representa uma possibilidade de construção de sentidos. Assim, investigou-se a necessidades de escrita e autoria dos estudantes do ensino superior e professores de uma Universidade Federal da região sudeste brasileiro.

Em virtude do que foi apresentado nos resultados da pesquisa, evidencia-se que a escrita acadêmica não é um processo fácil. Também se evidenciou que estudantes e professores que mapear referências ou interpretá-las por meio de tecnologias de mapeamento consistem em um desafio, assim como, estudantes de graduação não sabem incluir citações automáticas usando aplicativos de referência.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Nesse cenário, a pesquisa mostrou a necessidade de novas pesquisas que possam debater sobre escrita e autoria acadêmica buscando entender quais são os possíveis desafios e necessidades das Instituições de Ensino Superior no que tange o ensino da escrita acadêmica.

5 REFERÊNCIAS

EDWARDS, C. et al. Trust in online authentication tools for online assessment in both formal and informal contexts. **ICERI2018 Proceedings**, 12-14 nov. 2018, Seville, Spain, IATED Academy, p. 3754–3762, 2018.

GIRALDI, P. M. **Leitura e escrita no ensino de ciências: espaços para produção de autoria**. 2010. 350 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GOLDSMITH, R; WILLEY, K.; BOUD, D. Investigating invisible writing practices in the engineering curriculum using practice architectures. **European Journal of Engineering Education**, 44(1-2), p.71-84, 2019.

MARTIN, E. Ler, escrever e publicar no mundo das ciências sociais. **Sociedade e Estado**, 33(3), 2018.

MENDES, K; SILVEIRA, R.; GALVÃO, C. Uso de gerenciador de referências bibliográficas na seleção dos estudos primários em revisão integrativa. **Texto & Contexto Enfermagem**, 28, 2019.

OKADA, A. VISION - Technology-enhanced authorial identity: self-assessment questionnaire Birmingham. In: ADVANCE HE STEM CONFERENCE, 2019. **Anais...** Montfort University, Millennium Point, Birmingham UK, 2019.

OKADA, A. *et al.* e-Authentication for online assessment: a mixed-method study. **British Journal of Educational Technology**, 50(2), p. 861–875, 2018.

OKADA, A. *et al.* Pedagogical approaches for e-assessment with authentication and authorship verification in Higher Education. **British Journal of Educational Technology (In Press)**, p. 1-19, 2019.

RODRIGUES, A. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese**. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



SANTOS, P; OKADA, A; ALMEIDA, M. Writing Skills supported by Technology in undergraduate and postgraduate programmes: a case study in Brazil. In: Conferência Ibérica de Inovação na Educação com Tecnologias da Informação e Comunicação (ieTIC2019), 5., 2019. **Anais...** Instituto Politécnico de Bragança e Universidad de Salamanca, 2019.

TeSLA. **Tesla Project**, 2018. Disponível em: <https://TeSLA-project.eu>. Acesso em: 30 jul. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



DEVE A ESCOLA DISCUTIR SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO?

Rosa Maria Lamana

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
rosamarialamana@gmail.com

Maíra Elias Manzano

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE-SEDUC/SP)
maira_manzano@yahoo.com.br

Resumo: Uma sociedade conectada, com a possibilidade de termos uma vasta quantidade de conteúdos na ponta dos dedos, é uma realidade. Viver em um mundo digital também pressupõe ter domínio de uma série de comportamentos para evitar a exposição indevida de dados e informações pessoais. Na discussão sobre qual o papel da escola neste cenário, apoiadas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica da Educação Nacional e Marco Civil da Internet, apresentamos nossa visão sobre a necessidade e possibilidade de integrar os conteúdos de Segurança da Informação às práticas pedagógicas já realizadas nas escolas.

Palavras-chave: Segurança da Informação. Educação Digital. Internet

1 INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade na qual a tecnologia está presente praticamente em todo lugar e a todo momento, assumindo as funções mais variadas na tentativa de facilitar (ou não) a vida moderna. Dentre as tecnologias mais disseminadas estão aquelas que permitem a comunicação entre os indivíduos, normalmente mediadas pela internet. A 30ª Pesquisa Anual do Uso de Tecnologia da Informação da Fundação Getúlio Vargas (MEIRELLES, 2019) aponta que o Brasil possui 420 milhões de dispositivos digitais¹, sendo 324 milhões de dispositivos portáteis.

As diversas ferramentas, que permitem essa comunicação ampla entre as pessoas, estão disponíveis a todos que possuem equipamentos e acesso à internet. A partir delas é possível ampliar interações com pessoas das mais variadas etnias, religiões, culturas etc.

¹ Desktops, Notebooks, Tablets e Smartphones



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Ao propiciar a criação de grupos de acordo com os interesses de seus usuários essas tecnologias também promovem a produção e disseminação de conteúdo por esses agentes, levando a uma evolução autônoma desse sistema.

Infelizmente, a ampliação do acesso aos dispositivos conectáveis à internet não acompanhou a necessária educação digital, que ainda é novidade para muitos usuários. À exposição que os usuários dessas ferramentas estão sujeitos pode gerar situações delicadas e, inclusive, possibilitar que sejam vítimas de pessoas mal-intencionadas. Mas isso não significa que essas ferramentas sejam o problema. Segundo Rich (2013, p. 31),

como ocorre em relação ao ar e a água, não devemos nem abraçar nem evitar as mídias, mas usá-las conscientemente e de maneira focada. As mídias são inevitáveis, poderosas e cada vez mais essenciais. Inerentemente elas não são malignas nem benéficas, mas podem vir a sê-lo, dependendo de como são usadas.

O uso da internet é uma situação complexa na qual é necessário que se avalie indagações referentes as potencialidades e fragilidades existentes, os atores envolvidos no processo, como reduzir fragilidades, quem poderia contribuir para essa redução e qual a participação da escola nesse processo.

Este artigo pretende discutir o papel da escola como ator na educação digital, segundo objetivo previsto para a Educação Básica pelas diretrizes nacionais, que propõem uma educação para além dos conteúdos curriculares, integrada às mudanças sociais, com ênfase na formação cidadã dos alunos. Para isso, além do aporte teórico encontrado na bibliografia, traz em sua última parte a discussão sobre a educação digital na educação básica sob a perspectiva de formadores de professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

2 EDUCAÇÃO DIGITAL COMO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

Optamos por utilizar um conceito proposto por Warschauer (2006), que associa a educação digital à inclusão social e propõe que, muito além do acesso à equipamentos e à conexão de internet, a inclusão digital refere-se em como o sujeito faz uso dessa



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



tecnologia em situações com significado pessoal e social. Podemos dizer que a Internet interfere, de forma significativa, na capacidade de compreensão e interação com o mundo.

A educação digital hoje é, de fato, tão importante quanto a alfabetização formal para que o indivíduo possa transitar em uma sociedade conectada. Mas deverá esse tipo de conhecimento ser aprendido na escola, ao lado das disciplinas curriculares já estabelecidas? A escola tem mesmo essa responsabilidade? Para responder a essa pergunta consideramos ser importante, em primeiro lugar, a análise da legislação que regulamenta o ensino básico no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aponta habilidades que deverão ser desenvolvidas no ensino fundamental para garantir seu objetivo: a formação básica do cidadão. O parágrafo II do artigo 32 cita que essa formação básica deve levar em conta “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (grifo nosso). Isso posto, entendemos que a educação digital pode ser considerada comum aos objetivos da escola.

Um divisor de águas importante de ser citado referente a legislação sobre a responsabilidade da inclusão digital na escola é o Marco Civil da Internet (Lei N° 12.965/14), publicado em 2014. O artigo 26, que fala sobre a atuação do poder público, indica que:

O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.

Dessa forma, podemos ver que a legislação vigente considera como um dos papéis sociais da escola orientar os estudantes sobre como integrar essa sociedade digital. Mais do que isso, esse conhecimento não deve estar apartado do conteúdo já previsto para as disciplinas, mas deve estar integrado às práticas educacionais planejadas. E, antes que nos deixemos assustar pelo aumento da responsabilidade, é importante saber que essa integração entre conteúdo disciplinar e inclusão digital pode ser menos complicada do que imaginamos.



3 SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO NA ESCOLA

Fazer parte da sociedade digital, para grande parte dos usuários, significa estar conectado, ter um perfil nas redes sociais e uma dezena de aplicativos no smartphone. Poucos tem conhecimento, por exemplo, sobre qual o uso que se faz de todas as informações pessoais que colocamos nesses programas. Por isso é importante conhecer sobre **Segurança da Informação**, com suas orientações sobre as regras de compartilhamento de informações, como nossos dados.

A segurança, na teoria da motivação de Maslow (1943), ocupa o primeiro nível hierárquico, considerada como uma necessidade básica. Para ele existe uma hierarquia de necessidades e, uma vez satisfeita uma delas, iniciando pela base, o indivíduo tem uma motivação para buscar a realização da necessidade seguinte (MASLOW, 1943). Segurança, neste contexto, inclui a segurança física, de propriedade, a segurança do emprego e tantas outras. Quando o assunto é Internet, não é diferente. Começamos devagar, desconfiados, nos cadastramos em uma rede social, depois começamos a usar um aplicativo de transporte que pede nosso cartão de crédito e à medida que a experiência se torna corriqueira, nos sentimos confiantes para buscar a completitude das demais necessidades (sociais, de autoestima e autorrealização) no meio digital, normalmente com a sensação de segurança construída com as vivências anteriores. Entretanto, essa sensação de segurança se dá pelo fato de desconhecermos os riscos envolvidos nas ações que tomamos no meio digital.

Pinheiro e Sleiman (2009) dividem Segurança de Informações em quatro partes: a garantia da integridade, confidencialidade, autenticidade e disponibilidade das informações.

Segundo elas, a **integridade** está relacionada com a fidedignidade e representa a capacidade de proteção da informação quanto à adulteração. A **confidencialidade** garante que a divulgação da informação não será aberta ao público geral, ou a pessoas não autorizadas, dentro de um determinado ambiente. A **autenticidade** garante a verdade da fonte das informações, lembrando que deve ser possível que se confirme a identidade da



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



pessoa ou entidade que apresenta as informações e, por fim, a **disponibilidade** garante a acessibilidade das informações para pessoas e organizações autorizadas, a qualquer momento, tornando possível o fornecimento de informações para quem tem direito.

Mas como trazer as discussões sobre Segurança da Informação para o ambiente escolar, uma vez que esse assunto parece ser tão técnico e desconectado dos conteúdos historicamente trabalhados na escola?

4 COMO INTEGRAR NOÇÕES DE SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REGULARES

Apesar de parecer muito distante, Lamana (2015) indica uma possibilidade da aplicação das premissas da Segurança da Informação em uma ação colaborativa entre os estudantes que prevê: a criação de uma página na internet, a gestão e disponibilização de conteúdo de forma organizada e a atualização periódica. Como seria a abordagem dos 4 princípios nessa atividade? Segundo essa autora:

A **integridade** seria apresentada na discussão sobre a importância da utilização de *softwares* de segurança para evitar invasões e garantir que não sejam feitas alterações de conteúdo por pessoas não autorizadas. Essa medida tem a finalidade de evitar que um conteúdo publicado seja alterado ou excluído sem solicitação de permissão ao autor por, como exemplo, alguém não concordar com o conteúdo.

Se essa página criada apresentar pesquisas ou enquetes utilizando dados pessoais dos respondentes ou mesmo informações pessoais de quem publica conteúdo, há de se discutir a importância da **confidencialidade** dessas informações. Os responsáveis teriam acesso aos dados, mas não poderiam distribuí-los. Um bom exemplo da quebra da confidencialidade dos dados é a utilização de endereços de e-mails captados para outros fins que não autorizados inicialmente, como no encaminhamento de um e-mail, sem deletar os e-mails dos destinatários anteriores.

Já no que diz respeito a **autenticidade**, é trivial nas atividades escolares a ênfase dada



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



aos alunos para atentar-se a veracidade e a validade das informações apresentadas, assim como a apresentação das referências dessas informações.

Quanto ao quarto aspecto, **disponibilidade**, a discussão sobre as ações possíveis na construção e publicação de conteúdo e sigilo pode vir à tona para que o grupo tome a sua decisão sobre quem terá acesso a essa atividade (será pública ou restrita aos membros da escola/classe).

Mas não é necessário contemplar todos os princípios da Segurança da Informação em uma atividade, sendo possível e interessante escolher um deles para integrá-lo às atividades. Em tempos de *fake news*, a garantia da autenticidade é um dos princípios mais discutidos atualmente.

Segundo o 3º Relatório da Segurança Digital, publicado pelo dfndr lab², o Brasil é considerado um dos países mais ativos nas redes sociais. Essa edição do relatório aponta que 95,7% de todas as Notícias falsas detectadas no período circularam através do aplicativo de mensagem WhatsApp, que possuía 120 milhões de usuários cadastrados no país.

O trabalho pedagógico com a autenticidade de uma informação pode ser integrado às atividades escolares de forma indireta, quando o professor orienta o aluno os passos para uma pesquisa de qualidade na rede, como exemplo consultar sites oficiais, de universidades, confirmar a informação em mais de um site, sempre indicar referências, entre outros procedimentos.

O princípio da confidencialidade também pode ser integrado às atividades escolares e é necessário lembrar que este princípio não se restringe apenas às informações vinculadas em meio digital, mas em qualquer meio, inclusive nas conversas. De forma indireta, ele pode ser abordado quando o conteúdo faz referência a pesquisas com pessoas ou quando se discute sobre a classificação de segurança de documentos oficiais, por exemplo. A

² O dfndr lab é um time global de especialista em segurança de computadores (white hat hackers) com vasta experiência e conhecimento técnico em segurança digital. Sua missão é contribuir para que todos possam se conectar, se expressar, compartilhar e navegar com liberdade e segurança



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

discussão da confidencialidade como conteúdo pode exigir um projeto multidisciplinar e envolver outros conteúdos de interesse do público adolescente, como a divulgação de imagens, especialmente as íntimas, por motivo de vingança ou retaliação.

Acreditamos que, partindo do princípio de que a escola é também responsável pela orientação de seus alunos para conviver em uma sociedade tecnológica, a integração de conteúdos de Segurança da Informação às atividades pedagógicas corriqueiras não só é possível como é essencial para o aprimoramento das habilidades de desenvolvimento do senso crítico. Nos arriscamos em dizer que esse conteúdo poderia ser a tônica para discussões envolvendo empatia e outras habilidades socioemocionais envolvidas no processo de comunicação.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014:** Marco Civil da Internet. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 2019.

DFNDR LAB. **Relatório da Segurança Digital no Brasil.** Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.psafec.com/dfndr-lab/wp-content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-da-Seguran%C3%A7a-Digital-no-Brasil-2-trimestre-2018.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

LAMANA, R. M. R. **Ética ou Segurança?** As questões da internet no currículo. Riga Latvia: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

MASLOW, A. H. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review.** Washington, v. 50, n. 4, p. 370- 396, 1943.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



MEIRELLES, F. S. **Pesquisa Anual de Administração de Recursos de Informática.** 30 ed. São Paulo: EAESP FGVcia, 2019. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesti2019fgvciappt_2019.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

PINHEIRO, P. P.; SLEIMAN, C. M. **Tudo o que você precisa saber sobre direito digital no dia a dia.** São Paulo: Saraiva, 2009.

RICH, M. As Mídias e seus Efeitos na Saúde e no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes: Reestruturando a Questão da Era Digital. *In*: EISENSTEIN, E.; ABREU, C. N.; ESTEFENON, S. G. B. **Vivendo esse mundo digital:** Impactos na Saúde, na Educação e nos Comportamentos Sociais. São Paulo: Artmed, 2013, p. 31-46.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social:** A exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.



O MOVIMENTO MAKER NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tatiana Sansone Soster

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

tatiana.soster@gmail.com

Fernando José de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

fernandoalmeida43@gmail.com

Fabio Campos

New York University

bbcampos@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar as características do movimento maker nos dias atuais e seus desdobramentos na educação básica. Através da pesquisa bibliográfica foi possível identificar que o movimento maker ganha força a partir de uma série de eventos vinculados à educação, indústria e comércio e que sua proposta diferenciada na produção de bens de consumo abre as portas para um modelo educacional mais voltado ao fazer e compartilhar, com o uso da tecnologia. Conclui-se sobre as potencialidades e o valor político-pedagógico que os ambientes maker trazem para a educação, mas também alerta-se sobre a necessidade de posicionamento do educador frente essa proposta.

Palavras-chave: Movimento Maker. Construcionismo. Tecnologia. Educação. Inovação.

1 INTRODUÇÃO

Ao pesquisar sobre o assunto “*maker movement*” encontra-se aproximadamente 7.000 itens no Google Acadêmico, 1.400 na base de dados Periódicos CAPES e 68 na ERIC. Ao realizar a mesma busca acrescentando o termo “*education*” os resultados são aproximadamente 5.500, 785, 61, demonstrando assim, a influência deste movimento na educação.

Através da pesquisa bibliográfica, busca-se analisar a literatura já publicada no período de 2012-2019 em instituições renomadas no exterior e Brasil que exploram em profundidade o tema para elaborar a revisão da literatura das características do movimento maker e seus desdobramentos na educação básica.



2 O MOVIMENTO MAKER NOS DIAS ATUAIS

No discurso de diversos autores que discorrem sobre o movimento existe certa convergência de períodos e fatos, destacando-se três eventos: a criação do primeiro Laboratório de Fabricação (FabLab) por Neil Gershenfeld e Bakhtiar Mithak do Massachusetts Institute of Technology (MIT) em 2002, a primeira edição da revista Maker de O'Reilly Media em 2005, seguido da realização da primeira Feira Maker em 2006 no Vale do Silício localizado na baía de São Francisco (ANDERSON, 2012; HATCH, 2014; DOUGHERTY, 2016; BLIKSTEIN E WORSLEY, 2016).

Dougherty define o movimento como “uma plataforma para expressão criativa que vai além das formas tradicionais dos modelos de artes e negócios” (DOUGHERTY, 2016). Neste espaço descentralizado e relativamente anárquico os sujeitos se encontram e desencontram de acordo com suas necessidades, para, colaborativamente, resolverem problemas que culminam no desenvolvimento de um novo produto, serviço, novas formas de aprendizagem, de fazer ciência e negócios.

Segundo Anderson (2012) o Movimento Maker apresenta três características:

1. O uso de ferramentas digitais para o desenvolvimento e prototipagem de projetos de novos produtos;
2. A cultura de compartilhamento de projetos e de colaboração entre comunidades;
3. A adoção de formatos comuns de arquivos de projetos.

Tais características agrupadas proporcionam um espaço para uma nova revolução industrial na qual o modelo de consumo dependente das grandes indústrias e empresas de serviços passa, a ter sujeitos também produtores de bens e serviços competindo em um mesmo espaço. Segredos industriais e patentes dão lugar ao desenvolvimento de softwares, hardwares e projetos abertos, compartilhados e desenvolvidos colaborativamente. Consequentemente, os custos de produção poderão baixar viabilizando a democratização da tecnologia.

Hatch (2014) inspirado por Dougherty e Anderson desenvolve o Manifesto do



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Movimento Maker considerando como princípios mínimos, mas não restritos, ao fazer como um ato natural do ser humano; compartilhar; dar como um ato de altruísmo; aprender construindo um caminho de aprendizagem ao longo da vida; buscar o acesso às ferramentas; brincar no sentido de um estado de espírito enquanto explora seu processo de criação e construção; participar dos eventos, das redes e também promovê-los; apoiar emocional, intelectual, financeiro, político e institucional; mudar, significando abraçar a mudança que acontecerá à medida que se caminha a jornada maker.

O Maker é uma pessoa que cria e compartilha seus projetos descrevendo as motivações, funcionamento e como desenvolvê-lo, incluindo a descrição dos materiais necessários e instruções detalhadas. Normalmente esses projetos abraçam novas tecnologias, especialmente em função do barateamento dos componentes (eletrônicos, microprocessadores com sensores e LEDs etc.) e ferramentas (impressora 3D, cortadora a laser, fresadora etc.).

3 O MOVIMENTO MAKER NA EDUCAÇÃO

O Movimento Maker inicia sua influência na educação formal com a criação do primeiro laboratório de fabricação (Fab Lab) no Centro de Bits e Átomos do MIT em 2002, como um ambiente pedagógico para possibilitar que pessoas comuns resolvessem seus problemas através da produção dos recursos necessários, ao invés de terceirizar ou comprar soluções. A Fundação FabLab (2018) define:

O Fab Lab é uma plataforma de prototipagem técnica para inovação e invenção, fornecendo estímulo ao empreendedorismo local. O Fab Lab também é uma plataforma para aprendizado e inovação: um lugar para brincar, criar, aprender, orientar, inventar. Ser um Fab Lab significa conectar-se à uma comunidade global de alunos, educadores, tecnólogos, pesquisadores, fabricantes e inovadores [...]. Como todos os Fab Labs compartilham ferramentas e processos comuns, o programa está construindo uma rede global, um laboratório distribuído para pesquisa e invenção.

Em julho de 2019 existiam aproximadamente 1.733 Fab Labs no mundo em mais de 78 países. Os Fab Labs possuem cortadores a laser, cortadora de vinil, fresadora de alta resolução que fabrica placas de circuito e peças de precisão, roteador de madeira para



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



construção de móveis e habitação, componentes eletrônicos e ferramentas de programação para microcontroladores de baixo custo e alta velocidade para prototipagem de circuitos. (FABLAB, 2018).

Blikstein adaptou o modelo para a educação básica com o FabLab@School que posteriormente passou a chamar-se de FabLearn:

A FabLearn é uma rede, pesquisa colaborativa e visão de aprendizagem para o século XXI. O FabLearn dissemina ideias, melhores práticas e recursos para apoiar uma comunidade internacional de educadores, pesquisadores e formuladores de políticas comprometidos em integrar os princípios do aprendizado construcionista, popularmente conhecido como “fazer” a educação formal e informal do ensino fundamental. (FABLEARN, 2018).

No contexto da educação básica, os espaços maker podem ser utilizados de maneiras diferentes, conforme identificado por Campos e Soster (2018):

1. Aulas mandatórias atreladas ao currículo escolar, nas quais o espaço maker é reservado para desenvolvimento de determinado conhecimento, podendo inclusive ser a prática desse conhecimento;
2. Programa de contraturno que oferece atividades baseadas em um currículo maker desassociado ao currículo da escola;
3. Aula eletiva de maker, ou seja, uma disciplina maker é oferecida como parte da grade curricular da escola;
4. Sessões autoguiadas nas quais os alunos desenvolvem suas próprias produções sob a supervisão de professores experientes.

Bevan (2017) propõe três tipos de Programas de Educação Maker com base em pesquisas empíricas:

1. Atividades de aprendizagem maker voltados para o empreendedorismo e comunidade criativa, através da disponibilização de espaços públicos como Techshops, Fab Labs e espaços maker repletos de materiais, ferramentas e tecnologias para utilização de seus frequentadores;
2. Atividades de aprendizagem maker voltadas para as habilidades STEM da força



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de trabalho, enfatizando as habilidades do século XXI, como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração, através de atividades baseadas na metodologia de aprendizagem baseada em problemas ou projetos envolvendo a utilização de equipamentos altamente tecnológicos e outras ferramentas disponíveis nos espaços maker;

3. Atividades de aprendizagem maker voltadas para a aprendizagem baseada na investigação que reflete na teoria do Construcionismo, e fomenta a aprendizagem profunda e o desenvolvimento da agency (autonomia/autor responsabilidade).

Em um relatório sobre a revisão da literatura acerca de *Making e Tinkering* para o National Research Council, Vossoughi e Bevan (2014) apontam algumas tensões entre os propósitos da educação e as opções 1 e 2 citadas acima, como por exemplo parcerias entre indústria e líderes militares e espaços maker, alavancando a produção de determinados tipos de produtos; ou ainda, o apoio de líderes industriais para formação de mão de obra voltada para suas necessidades; e do próprio governo para estimular a produção de produtos, por empreendedores, para eventualmente serem disponibilizados no mercado.

Campos, Soster e Blikstein (2019) apresentam tensões que emergem durante práticas educacionais em espaços maker na educação básica formal, como proposta de temas geradores a serem debatidos pela comunidade escolar:

- O bom, o mau e o maker: o contraste entre o perfil do professor e do responsável pelo espaço maker;
- Limites do espaço e das regras: conflito em relação à utilização do espaço, desde atividades mais abertas e lúdicas até instrucionais, questionando ainda, a efetividade da prática para a aprendizagem;
- Encontrando o equilíbrio: aproximação das práticas escolares com a comunidade e entorno.

4 REFLEXÕES FINAIS

É importante ter consciência dessas diferentes correntes que envolvem o Movimento Maker e seus desdobramentos na sociedade para que o educador se posicione



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



adequadamente no momento de escolher utilizar este tipo de prática no contexto escolar.

Antes mesmo do Movimento Maker influenciar a educação, mas ainda no contexto da tecnologia, mais especificamente o computador, Freire (1992) já provocava a reflexão sobre os propósitos da inclusão do computador no ambiente escolar:

O indivíduo e a sociedade devem ser vistos na sua totalidade e nas suas possibilidades de “vir a ser”, o que contraria, sobremaneira, o conceito fragmentado e pragmático de aquisição de habilidades profissionais estanques. Neste sentido, uma sociedade informatizada está passando a exigir homens com potencial de assimilar a “novidade” e a criar o novo, o homem aberto para o mundo, no sentido que lhe confere a teoria piagetiana quando se refere às assimilações mentais majorantes; da mesma forma, exige a presença do cidadão crítico e comunitário, onde os artefatos tecnológicos, especificamente, o computador, possam ser ferramentas auxiliares para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. (FREIRE apud SÃO PAULO, 1992, p. 7).

Halverson e Sheridan (2014) acreditam que a grande promessa do Movimento Maker na educação é “democratizar o acesso aos discursos de poder que acompanha a produção de artefatos, especialmente os artefatos que utilizam das tecnologias do século XXI.”, ou seja, utilizar os espaços maker para promover uma educação que proporcione oportunidade de empoderamento através da construção de artefatos significativos, para todos.

Blikstein e Worsley (2016) entendem que vivenciamos uma oportunidade rara na qual temos: maior acesso às ferramentas tecnológicas, ideias e pesquisas progressistas bem estabelecidas e as pedagogias centradas no aluno fazendo sentido à sociedade. Essa rara convergência pode ser utilizada para simplesmente produzirmos mais profissionais nas áreas de ciências, engenharia e tecnologia, ou para formarmos cidadãos conscientes de seus processos de aprendizagem (metacognição), capacitados para enxergar e compreender a situação social e a partir de sua consciência crítica tomar as decisões necessárias para transformar as práticas sociais ao seu alcance e se auto responsabilizar por elas.

No contexto da educação básica, o Movimento Maker é a plataforma conceitual para a aprendizagem Construcionista desenvolvida por Seymour Papert. No entanto, a apropriação e aplicação da teoria Construcionista e dos princípios do Movimento Maker



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



não são triviais. Sua construção é complexa o que dificulta sua imediata acessibilidade conceitual e material a todos. Isso quer dizer que, apesar de os textos, projetos, softwares, hardwares estarem disponíveis, não se garante que os trabalhadores da área da educação tenham condições de utilizar esses recursos em sala de aula como prática didática progressista. É necessário investimento em professores, técnicos, instrutores, espaço físico com equipamentos, hardware, softwares, formação, revisão do currículo, da avaliação, enfim, uma série de elementos da educação escolar deve ser revisitada para que a apropriação seja realizada de forma efetiva e socialmente significativa. (SOSTER, 2018).

O que se apresenta neste artigo, dentro de uma breve perspectiva história, é destacar as potencialidades e o valor político-pedagógico que os ambientes maker trazem para a educação formal e as inovações em políticas públicas com o uso das TIC nos currículos escolares.

5 REFERÊNCIAS

ANDERSON, C. **Makers: A Nova Revolução Industrial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BEVAN, B. The promise and the promises of Making in science education. **Studies in Science Education**. v. 53, n.1, p. 75-103, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057267.2016.1275380>. Acesso em: 1 maio 2018.

BLIKSTEIN, P.; WORSLEY, M. Children are no Hackers: Building a Culture of Powerful Ideas, Deep Learning, and Equity in the Maker Movement. *In: PEPPLER, K.; HALVERSON, E.; KAFAL, Y. **Makeology: Makerspaces as Learning Environments**. New York: Routledge, 2016. p. 64-79.*

CAMPOS, F.; SOSTER; T. What's a makerspace for? Investigating the integration of makerspace into schools and communities. *In: **Proceedings of FabLearn Europe**, 2018, Trondheim. Proceedings of conference on Creativity and Making in Education. Trondheim. p. 106-107. Norway, 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3213837>. Acesso em: 25 jul. 2018.*

CAMPOS, F.; SOSTER; T.; BLIKSTEIN; P. Sorry, I Was in Teacher Mode Today:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Pivotal Tensions and Contradictory Discourses in Real-World Implementations of School Makerspaces. *In: Proceedings of FabLearn 2019*. USA, 2019. p. 96-103. Disponível em: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3311903&dl=ACM&coll=DL>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DOUGHERTY, D. **Free to Make**: How The Maker Movement is Changing our Schools, our Jobs, and our Minds. California: North Atlantic Books, 2016.

FABLAB, Foundation. Disponível em: <http://www.fabfoundation.org/index.php/what-is-a-fab-lab/index.html>. Acesso em: 8 jun. 2018.

FABLEARN. Disponível em: <http://fablearn.org/about/>. Acesso em: 8 jun. 2018.

HALVERSON, E.; SHERIDAN, K. The Maker Movement in Education. **Harvard Education Review**. Cambridge, v. 84, n. 4, p. 495-565. Winter 2014.

HATCH, M. Maker Movement Manifesto. *In: HATCH, M. The Maker Movement Manifesto: Rules for Innovation in the New World of Crafters, Hackers, and Tinkerers*. Estados Unidos: Mc Graw-Hill. 2014. p. 1-33. Disponível em: <http://techshop.ws/images/0071821139%20Maker%20Movement%20Manifesto%20Sample%20Chapter.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Gênese**: a informática chega ao aluno da escola pública municipal. São Paulo: SME, 1992.

SOSTER, T. **Revelando as essências da Educação Maker**: percepções das teorias e das práticas. 2018. 172 fls. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. São Paulo, 2018.

VOSSOUGH, S.; BEVAN, B. **Making and tinkering**: A review of the literature. National Research Council. Washington, DC. 2014. Disponível em: http://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_089888.pdf. Acesso em: 30 jun. 2017.

EIXO TEMÁTICO 1: Ética e responsabilidade digital em educação

PÔSTER



PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE FAKE NEWS: UMA PESQUISA-AÇÃO COM GRADUANDOS EM TECNOLOGIA

Roberto Cardoso Freire da Silva

Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA)
rcardosofreire@gmail.com

Jaciara de Sá Carvalho

Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA)
jsacarvalho@gmail.com

Palavras-chave: Fake News. Educação. Tecnologia. Educação crítica. Pesquisa-ação.

1 INTRODUÇÃO

A produção e disseminação de notícias falsas não são uma novidade, mas apresentam sofisticação e velocidade inéditas, suportadas pelas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação. Uma análise realizada pelo Atlantic Council¹ das vinte notícias sobre corrupção no país que provocaram maior engajamento² em 2018 apontou que os conteúdos, em sua maioria, eram inverídicos ou produzidos por fontes não confiáveis, o que também sugere a perda de espaço de veículos tradicionais para fontes de baixa credibilidade nas redes sociais (BANDEIRA, 2018).

As chamadas *fake news* podem se referir às notícias que são “intencionalmente e verificadamente falsas e que poderiam enganar os leitores”, segundo Allcot e Gentzkow (2017, p.4, tradução nossa), não podendo ser confundidas com erros de comunicação, declarações falsas, relatórios enganosos, rumores e sátiras (com exceção das que, isoladas

¹ Conselho formado por especialistas de diversos países. Iniciamos o pôster com esta pesquisa, realizada em parceria com A Sala de Democracia Digital (FGV DAPP), porque “corrupção” foi um tema determinante para as eleições de 2018 no país. Disponível em: <http://www.atlanticcouncil.org>. Acesso em: 27 nov. 2018.

² Engajamento pode ser compreendido como interação dos usuários através das postagens nas mídias sociais (RIBEIRO, 2016).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



em mídias sociais, podem ser interpretadas como fatos reais). Para Wardle (2017), no entanto, caracterizar as *fake news* apenas como notícias falsas não dá conta da dimensão e complexidade que estas notícias representam. As *fake news* fariam parte de um “ecossistema”, um sistema de informações que, para ser entendido, dependeria da compreensão de três elementos: “1) Os diferentes tipos de conteúdo que estão sendo criados e compartilhados; 2) As motivações de quem cria esse conteúdo; 3) As formas como este conteúdo está sendo divulgado” (WARDLE, 2017, tradução nossa).

Morosov, em entrevista à Rossi (2018), atribui o crescimento das *fake news* à combinação de interesses diversos, que delas se beneficiam de variadas maneiras, e chama atenção para a lógica de negócio em que mídias sociais estão inseridas, determinando quais informações devem ser mostradas aos usuários com base no engajamento, o que colabora com a difusão destas notícias. O pesquisador em política e tecnologia ainda enfatizou que as grandes mudanças na produção e consumo de informação colocam em perigo a democracia: “hoje, o debate público segue a lógica de negócios das empresas de tecnologia [...]. Isso deteriora a comunicação política, potencializa *fake news* e pode até manipular o eleitor”.

Um estudo realizado pela Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (RUEDIGER, 2018, p. 20-30), por exemplo, identificou a presença de diferentes tipos de “robôs” gerenciando falsos perfis de usuários em mídias sociais. Criados com o intuito de interferir nas discussões que transcorrem nesses espaços, estes mecanismos estariam sendo projetados para realizar interações automáticas ao identificar tópicos e discussões específicas de usuários, ampliando a relevância e disseminação de conteúdo a partir de interesses pré-determinados.

Este contexto apresenta grandes desafios para uma educação de caráter emancipatório (FREIRE, 1987) e comprometida com a formação de cidadãos críticos. Autores como Cortina (2009) apontam uma apatia cada vez maior dos indivíduos quanto às questões coletivas, prevalecendo a busca pela satisfação de interesses pessoais e pouco compromisso com a coletividade. Considere-se, também, um aparente crescimento no país de um ativismo acrítico, sectário, de raiz emocional, em redes digitais. A partir de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Freire (1979, 1987), compreendemos que seria papel da educação contribuir com “permanente processo de desenvolvimento da consciência crítica”, a fim de também promover uma cidadania “baseada em referenciais éticos e sociais que promovam mais vida a todos os seres e à Terra” (CARVALHO, 2018, p. 117).

Seria urgente aprofundarmos e ampliarmos as discussões sobre formação *com* e *para* tecnologias na atualidade, que considerem, por exemplo, produção e disseminação de *fake news* e questões éticas envolvidas. “Fundamentalmente, a ética tem como ponto de partida as perguntas que surgem diante das complexas situações da vida: Como devo agir? O que é uma ação correta? Que exigências devo cumprir?” (HERMANN, 2019, p. 17). Uma pesquisa sobre a formação de profissionais em áreas como a de tecnologias, responsável por grandes mudanças na contemporaneidade, pode ser um recorte para uma problematização neste sentido.

2 A PROPOSTA DE PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO

Como lembram Apple e Au (2015), entre as tarefas da pesquisa e da ação críticas em educação, o analista “deve” “testemunhar a negatividade” e “apontar contradições e possíveis espaços de ação”, entre outras ações (p.416). Neste sentido, será realizada, ao final de 2019, uma pesquisa-ação (COHEN; MANION; MORRISON, 2008) que problematize a produção de *fake news* com graduandos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Estudantes de uma unidade de ensino superior da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETERJ-Rio) serão convidados a participar de oficinas oferecidas pelos professores do curso. O pesquisador, também docente daquela graduação, aproveitará as oficinas para realizar uma pesquisa-ação *com* os estudantes para que, juntos, vivenciem a produção³ e/ou análise (a ser definido com os participantes) de *fake news*, discutindo o tipo de conteúdo, motivações e o que potencializa a disseminação, assim como eventuais consequências para a sociedade.

³ A pesquisa atenderá às Resoluções 466/2016 e 510/2016 que orientam os Comitê de Ética da Pesquisa e não serão produzidos conteúdos envolvendo pessoas.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



No momento desta submissão, o pesquisador realiza estudos referentes ao fenômeno *fake news*, desde questões políticas, econômicas e culturais que contribuem para sua produção, até características técnicas e de linguagem. Em um segundo momento, ainda que a literatura seja uma busca permanente, o esforço maior será a realização da pesquisa-ação, entendendo-a como uma metodologia apropriada para uma perspectiva emancipatória de educação.

Cohen, Manion e Morrison (2008) apontam a presença de três classes genéricas de pesquisa-ação: “técnica”, “prática” e “emancipatória”. A “pesquisa-ação emancipatória” orienta esta proposta de investigação a ser realizada com cerca de 15 graduandos. Antes do planejamento, pretende-se dialogar com os interessados em participar das oficinas, apresentando a proposta de realização de uma pesquisa-ação e perguntas que desencadeiam um diálogo inicial sobre *fake news*, sendo esta uma das formas possíveis de se iniciar o processo deste tipo de pesquisa. Em princípio, serão realizadas três oficinas previstas no calendário anual da FAETERJ-RIO, como em anos anteriores: *fotografia*, *produção de vídeos e mídias sociais*. Diferentemente dos outros anos, considerando que a pesquisa-ação torna os participantes parceiros de pesquisa, o conteúdo das oficinas e sua forma de desenvolvimento dependerá do diálogo inicial e envolvimento deles no desenho da pesquisa.

Para orientar e subsidiar as discussões nas oficinas e as análises após sua realização, pretende-se recorrer às contribuições teórico-metodológicas de Freire (1979, 1987), de autores que estudam *fake news* (WARDLE, 2017) e que discutem educação, mídias e tecnologias em uma perspectiva crítica, como Kellner e Kahn (2015) e Kellner e Share (2008), para quem a “alfabetização digital [...] integra análise e produção e visa a dar poderes aos alunos para que tenham plena participação em sua sociedade. Assim, essa visão promove a democracia radical e a justiça social”. Problematizar as *fake news* com graduandos em tecnologia pode ser uma ação nesta direção.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

3 AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à CAPES/PROSUP pelo financiamento da pesquisa.

4 REFERÊNCIAS

APPLE, M.; AU, W. Política, teoria e realidade na pedagogia crítica. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. **Educação Comparada**. Brasília: UNESCO/CAPES, 2015, p. 415-434.

ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social media and fake news in the 2016 election. **Journal of Economic Perspectives**, v. 29, 2017, p. 211-236.

BANDEIRA, L. #ElectionWatch: **Informação inverídica supera conteúdo factual**. Sala de Democracia Digital - FGV DAPP, 2018. Disponível em: <https://observa2018.com.br/posts/electionwatch-informacao-inveridica-supera-conteudo-factual-em-debate-sobre-corrupcao/>. Acesso em: 22 out. 2018.

CARVALHO, J. de S. Uma concepção de cidadania (planetária) para formação cidadã. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, jan./abr. 2017. p.105-121.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods**. Education. 6 ed. Londres: Routledge, 2008.

CORTINA, A. **Ciudadanos del Mundo**: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERMANN, N. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *In*: **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 17-22. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

KELLNER, D.; KAHN, R. Reconstruindo a tecnoliteracia: uma abordagem de múltiplas literacias. **Comunicação & Educação**, v. 20, n. 2, 2015.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, 2008, p. 687-715.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



RIBEIRO, L. **Glossário de Redes Sociais**: 176 termos que você precisa conhecer. Marketing de Conteúdo, 2016. Disponível em: <https://marketingdeconteudo.com/glossario-de-redes-sociais/>. Acesso em: 6 out. 2018.

ROSSI, A. **Empresas que permitem disseminação de fake news devem ser multadas, diz um dos principais teóricos sobre a relação entre política e tecnologia**. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46067403>. Acesso em: 3 nov. 2018.

RUEDIGER, M. A. **Robôs, redes sociais e política no Brasil**: casos de interferências ilegítimas no debate público por automação de perfis [Caderno de referência]. Vol. 2. Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2018.

WARDLE, C. **Fake news. It's complicated**. First Draft News, 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org:443/fake-news-complicated/>. Acesso em: 3 out. 2018.

EIXO TEMÁTICO 1: Ética e responsabilidade digital em educação

SEMINÁRIO DE PESQUISA



DIREITO DIGITAL NA EAD: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DO ESTADO DA ARTE

Vitor Hugo da Silva Alves

Universidade São Francisco (USF)

vitor_hugo099@hotmail.com

Luzia Bueno

Universidade São Francisco (USF)

luzia.bueno@usf.edu.br

Resumo: Este projeto de Iniciação Científica sobre direito digital na EAD está inserido no projeto maior “Trabalho docente, letramento e gêneros textuais”. O objetivo é verificar o estado da arte dos estudos sobre direito digital na EAD, averiguando em quais gêneros este tema tem sido mais abordado e sua respectiva normatização. Existe, atualmente, um descompasso entre as leis e a situação da produção de materiais para cursos EAD. A metodologia empregada na pesquisa será a denominada estado do conhecimento, buscando entender as abordagens do tema feitas até o momento para, a partir disso, avaliar as possibilidades de dar ou não continuidade na pesquisa. Espera-se com isso levantar os conhecimentos produzidos sobre direito digital e, assim, apontar caminhos que os professores possam seguir ao produzirem materiais didáticos, a fim de não o fazerem ilegalmente.

Palavras-chave: Direito Digital. Direitos Autorais. EAD. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de Iniciação Científica (IC) visa focar no estado da arte dos estudos sobre direito digital na Educação a Distância (EAD), a fim de verificar em quais gêneros textuais tal tema tem sido mais abordado e quais normatizações sobre o tema existe em maior consenso. Os resultados deste estudo poderão contribuir para a elaboração de prescrições que auxiliem os professores na elaboração de materiais didáticos, principalmente os voltados para contextos virtuais.

Com o advento da EAD, intensificam-se as discussões sobre letramento digital e sobre produções de materiais para desenvolvê-lo. A velocidade de desenvolvimento das ferramentas digitais faz com que haja um descompasso entre o que normatizam as leis



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



atuais sobre direitos autorais e as necessidades de reprodução / inserção de obras na elaboração de materiais didáticos. Apesar do descompasso, os materiais seguem sendo produzidos por professores dos diferentes níveis de ensino, que, muitas vezes, sem saber, acabam cometendo crimes ao levar certos materiais para seus ambientes virtuais.

Dessa forma, urge sabermos quais são as regras que deveriam ser seguidas e os gêneros que elas estão sendo construídas: em leis, doutrinas ou, ainda, em textos da mídia. É este o propósito do presente projeto de IC, que, articulado ao projeto maior de pesquisa “Trabalho docente, letramento e gêneros textuais”, tem como objetivo compreender as articulações possíveis entre o trabalho docente, as práticas de letramento e o ensino-aprendizagem de gêneros textuais, a partir de análises discursivas.

2 QUADRO TEÓRICO

A produção e a divulgação de conhecimento hoje, na era digital, está muito acentuada. É possível, em um *click*, ter acesso tanto a obras raras quanto a artigos recém-publicados. De um lado, isso garante uma dinamicidade e uma acessibilidade nunca vistas na história humana. Por outro, faz reacender debates sobre alguns temas antigos, como autoria e direitos autorais, conforme vemos em Dias (2006), Nigri (2006), Paesani (2006a, 2006b), entre outros.

Segundo Pinheiro (2013, p. 11):

Os direitos autorais são aqueles que dizem respeito às criações de caráter intelectual, artístico ou literário do espírito humano, tendo como principal atribuição a garantia de proteção aos autores de eventual uso incorreto ou irresponsável feito por terceiros de suas obras, além de permitir a estes explorar tais obras da maneira que achar mais conveniente.

Na era digital, os materiais estão ao acesso de todos, mas seria lícito copiá-los e/ou usá-los na divulgação ou na produção de materiais didáticos ou mesmo como recursos didáticos em um curso, por exemplo? De acordo a Associação Brasileira de Direito Reprográficos (ABDR), não!

O Código Civil – Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002 – traz no inciso X do artigo 20:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais.

Caso sejam comprovados tais crimes, poderá haver a aplicação de multas ou mesmo reclusão, conforme o artigo 184 do Código Penal, Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

Frente às leis, portanto, feriríamos aquela de direitos autorais ao proceder fazendo cópias ou usando materiais sem o consentimento dos autores, como ocorre frequentemente nos cursos das universidades, inclusive presenciais.

É correto haver leis para protegerem os direitos autorais e garantir que não seja feito o uso indevido de material alheio. Contudo, no contexto atual, será que as leis expostas anteriormente conseguem, realmente, proteger os direitos autorais e ainda garantir a acessibilidade ao conhecimento?

A existência das leis não tem gerado proteção e direitos aos autores. Entre outras razões, porque há grande quantidade de livros clássicos que não são mais encontrados na forma impressa, há outros cujos preços são caros para muitos alunos. Para realização de uma determinada atividade, como produzir materiais didáticos, por exemplo, é preciso ler, ouvir ou ter acesso a materiais que são importantes para a compreensão de um dado ou tema. Com o objetivo de atender essa necessidade, em muitas universidades é comum textos serem deixados em xérox para os alunos. Esta é uma constatação da realidade atual.

Há um descompasso entre as leis e as demandas da sociedade na atualidade. Sendo assim, se faz necessário realizar uma revisão delas com objetivo de regular, sem prejudicar, as exigências da cultura digital. Hoje, com o *moodle*, é muito mais fácil disponibilizar cópias de trechos de livros clássicos que são de difícil acesso para os alunos. As paráfrases seriam um meio de não ter problemas legais; todavia, a leitura na íntegra de certos capítulos é muito mais produtiva e formativa. Para não prejudicar os alunos e não ferir nenhum princípio legal, faz-se necessário rever as leis.

Mas, enquanto essa revisão não for feita, os professores continuam a desenvolver seus



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



trabalhos. Uma forma de evitar que crimes sejam cometidos seria conhecer bem os consensos já obtidos a partir das discussões sobre direito digital. Nesse sentido, fazer um estado da arte de tal tema pode nos ajudar a levantar um conjunto de ações que os professores podem seguir, a fim de não caírem na ilegalidade ao produzirem materiais didáticos.

3 METODOLOGIA

Este projeto terá como metodologia a pesquisa denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que tem como proposta o contato com as abordagens do tema feitas até o momento, conforme Nacarato (2018) e Ferreira (2002).

Terá como instrumento a busca de teses, dissertações e periódicos nas plataformas da CAPES e da *Scielo*. Já como procedimento o levantamento e a compilação do material no banco de dados e a análise dos textos levantados, conforme Bronckart (2009) e Bakhtin (2003).

4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se, com esta pesquisa, levantar os conhecimentos produzidos sobre direito autoral digital e, assim, reunir um conjunto de ações que os professores possam seguir a fim de não caírem na ilegalidade ao produzirem materiais didáticos. Dessa forma, esse projeto poderá contribuir para a formação dos professores e para o desenvolvimento legal do letramento digital.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Atualmente, o projeto encontra-se na fase de análise inicial prévia das leis, doutrinas, jurisprudência, bem como dissertações sobre o assunto pesquisado, a fim de identificar o movimento legislativo sob a ótica histórico-social. O projeto está subdividido em cinco



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



etapas, a serem desenvolvidas de agosto de 2019 a junho de 2020. São elas: 1. levantamentos bibliográficos sobre o tema; 2. resenhas teóricas; 3. levantamento dos textos que serão analisados; 4. análise de dados; e 5. produção do relatório final.

6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Institui o código penal e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Poder Legislativo, 1940.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o código civil e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Poder Legislativo, 2002.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

DIAS, M. C. **Direito autoral**. Coleção cadernos de políticas culturais, v.1. Brasília: Ministério da Cultura, 2006.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago/2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 9 maio 2019.

NACARATO, A. Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática e as Revisões Sistemáticas (GEPFPM). *In*: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (Orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2018 (no prelo).

NIGRI, D. F. **Direito Autoral e a Convergência de Mídias** – Cadernos de Direito da Internet, vol. II. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

PAESANI, L. M. **Direito e Internet: liberdade de informação, privacidade e responsabilidade civil**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006a.

PAESANI, L. M. **O Direito na Sociedade da Informação III**: 1. Sociedade de informação. 2. Sociedade de informação – aspectos jurídicos 3. Tecnologia e direito. São Paulo: Atlas, 2006b.

PINHEIRO, P. P. **Direito Digital**. 5 ed. São Paulo: Saraiva: 2013.

TRABALHOS COMPLETOS:

Comunicação Oral, Pôster e Seminário de Pesquisa

EIXO TEMÁTICO 2:

Currículo e tecnologias em
contextos emergentes

COMUNICAÇÃO ORAL



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURRÍCULO INTEGRADOR EM DIFERENTES CONTEXTOS

Cassiana da Silva Wasilewski

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
cassianawasilewski@gmail.com

Maria Medeiros Torquato da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
rosaliatorquato@hotmail.com

Neide de Aquino Noffs

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
nnoffs@pucsp.br

Resumo: Este artigo é um recorte de pesquisa em andamento que aborda o tema “formação de professores e as práticas pedagógicas” associado ao protagonismo de bebês e crianças a partir dos espaços da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental estruturados para isso. Implica, assim, em considerar os espaços escolares como ambientes de aprendizagens, a formação inicial dos professores voltada à tal perspectiva, sob o enfoque pedagógico de um currículo baseado nos documentos da Prefeitura Municipal de São Paulo, que considera bebês e crianças na sua integralidade, enquanto sujeitos sócio-histórico. Os estudos metodológicos se deram a partir de uma abordagem de pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Currículo Integrador. Alfabetização. Formação de Professores. Infância. Ambientes de aprendizagens.

1 INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisa em educação infantil traz para este artigo os estudos em andamento desenvolvidos na disciplina Seminários de Projetos Integrados para a Infância: desafios contemporâneos. Tendo como alicerce uma visão de educação integral que contemple o uso dos tempos e espaços da educação infantil em sua transição ao ensino fundamental, bem como o desenvolvimento de um currículo voltado para aspectos que permeiem os diversos contextos dessas fases escolares, o foco deste trabalho é apresentar questões que contribuam à educação no que diz respeito ao cotidiano das crianças sob a ótica da formação inicial dos professores alfabetizadores, na busca por compreender e embasar



quais os saberes pedagógicos são necessários para ressignificação das práticas pedagógicas na escola. Nesse sentido, buscar o que possibilita às crianças terem em seu cotidiano situações de aprendizagem nas quais possam fazer uso dos espaços da escola de forma a contribuir com o desenvolvimento necessário à vida em sociedade, respeitando e cuidando de si, do outro e do ambiente.

2 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PROTAGONISMO DE BEBÊS E CRIANÇAS A PARTIR DO CURRÍCULO INTEGRADOR

A educação infantil no Brasil muito tem avançado nos últimos anos, levando em conta a pedagogia que considera bebês e crianças como sujeitos históricos e sociais, produtores de cultura e cuja relações assumem um papel fundamental na construção do conhecimento. O Currículo Integrador da Infância Paulistana traz a importância de realizar um trabalho pedagógico para bebês e crianças voltado ao desenvolvimento das potencialidades de cada um. Assim, podemos destacar três pontos fundamentais, que se conectam entre si, para a construção do conhecimento por parte dos bebês e das crianças: as interações, as brincadeiras e o ambiente, considerado alicerce para os dois anteriores. As relações permeiam as diferentes conexões que a criança e o bebê constroem com as pessoas e com os objetos, no qual estão inseridos em ambientes que se constituem a partir de diferentes contextos. As brincadeiras envolvem as relações humanas e o ambiente no qual a criança se constitui como sujeito histórico.

Ao estudar a psicogenética de Wallon, Dantas (2016, p. 92) destaca que, para o autor, a mediação social está na base do desenvolvimento humano:

Assim, em poucas semanas, em função das respostas do meio humano, os movimentos impulsivos se tornam movimentos expressivos: a partir daí, até o final do primeiro ano, o principal tipo de relação que o bebê manterá com o ambiente será de natureza afetiva: é o período emocional, fase mais arcaica da vida humana.

Nesse sentido, a mediação social permeia o campo da afetividade e da sensibilidade na construção do conhecimento. Intrínseco a isso, o Currículo Integrador da Infância Paulistana evidencia a oportunidade de dar voz as crianças.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Isso porque é a partir do processo de escuta que se observa as pistas que crianças e bebês nos dão, a todo momento, envolvendo a afetividade e a sensibilidade, tão caras a essa fase da vida, como evidenciou Wallon. Ou seja, a observação e a escuta levam o educador a conhecer o contexto e as necessidades de cada bebê e criança. A conexão que se estabelece entre as relações, com as brincadeiras e o ambiente, acompanhadas da mediação social e da afetividade, são essenciais para permitirem oportunidades de fala e expressões das crianças e bebês. Pensar em um ambiente que seja carregado de significados para que cada bebê e criança possa se desenvolver de forma plena faz parte de um processo intenso de escuta e observação por parte do educador, a partir de saberes inerentes à prática. Nesse sentido, o Currículo Integrador da Infância Paulistana “se fundamenta no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças” (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

A partir da perspectiva do Currículo Integrador, é fundamental pensar em práticas pedagógicas que considerem o ambiente enquanto elemento que deve corroborar para instigar o bebê e a criança a explorarem os diferentes espaços, ou o mesmo espaço constituído de diferentes maneiras, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral: um ambiente que estimule a curiosidade e que os considere protagonistas e autores da construção do conhecimento, em qualquer fase da educação. Segundo Noffs (2014, p. 156),

As crianças ou usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, o que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos.

O espaço educativo surge para oportunizar a vivência de diferentes experiências, em diversos contextos. A escola, como um todo, se transforma em ambiente de aprendizagens. Indo além das paredes da sala de aula, o contato com elementos da natureza é fundamental para o pleno desenvolvimento dos bebês e das crianças. Vivenciar situações que envolvam estes elementos oportuniza o contato com o mundo e a experiências que estimulem a curiosidade e a sensibilidade de cada um.

John Dewey, em seu livro *Experiência e Educação*, revelava, já no começo do século



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



passado, a importância de se refletir sobre o processo educativo acontecer dentro de um espaço limitado e não ressignificado, podendo se tornar um elemento reducionista das possibilidades de interação com o meio.

A limitação posta à atividade de movimento pelos arranjos rígidos da típica sala de aula tradicional, com as suas fileiras de carteiras e a arregimentação militar dos alunos, que só podiam se mover por certos estabelecidos, representava uma grande restrição a liberdade intelectual e moral. (DEWEY, 1971, p. 59)

Nesse sentido, se faz necessário ressignificar os espaços educativos, de modo a contribuir positivamente na construção de identidades.

2.1 Ressignificando a formação dos professores iniciantes na alfabetização a partir de práticas pedagógicas em diferentes contextos

Ensinar a ler e a escrever é um dos desafios contemporâneos, assim como um compromisso da escola e dos professores que atuam em turmas de alfabetização. Segundo pesquisas e avaliações, é alto o índice de crianças não alfabetizadas no ensino fundamental. Uma possível resposta ao problema exposto é propor a formação inicial da criança, na fase da educação infantil, voltada à construção e ressignificação dos conhecimentos acerca do desenvolvimento integral, reconhecendo, assim, a criança como um ser completo, que ao ingressar na escola traz conhecimentos advindos da sua cultura, envolvendo o conhecimento de mundo. Implicitamente, as experiências vividas estão imbricadas em elaborações de conceitos por parte da criança, favorecendo seu desenvolvimento se aplicadas ao ensino.

O processo de transição das crianças pequenas ao ensino fundamental é uma etapa que precisa considerá-las nos mais diversos aspectos: cognitivo, social, cultural e emocional. Portanto, considerando que as infâncias são diversas, que as crianças vêm de diferentes contextos e que a escola é um espaço de ampliação das relações sociais, afetivas e educativas, as práticas dos professores alfabetizadores realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, voltadas ao aprendizado da leitura e escrita significativa e compreensiva e da alfabetização matemática e científica, devem priorizar, juntamente



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

com as questões expostas anteriormente, propostas que contemplem os espaços e tempos escolares.

Sabemos que o distanciamento entre as crianças e a natureza é uma questão da contemporaneidade e que isso traz, em si, consequências significativas. Segundo Barros,

especialmente no contexto urbano, independente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto. Além destas, diversas consequências menos reconhecidas também fazem parte desse cenário (BARROS, 2018, p. 16).

O convívio com a natureza contribui para o desenvolvimento da autoconfiança, da criatividade, da iniciativa, da ética, do senso de justiça, permite à criança ter escolhas baseadas em decisões próprias, bem como viabiliza a capacidade de solucionar problemas. Tais aspectos possibilitam que os alunos cheguem ao ensino fundamental com conhecimentos que irão alicerçar a alfabetização e ampliar seu desenvolvimento integral. Investir na formação dos professores alfabetizadores que iniciam na carreira é primordial para que tenham fundamentos e conhecimentos necessários ao saber pedagógico e que consigam fazer a transposição didática que considere o uso dos espaços e tempos da escola como parte do cotidiano e do planejamento. Segundo Garcia (1992, p. 66), “a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do aprender a ensinar (...) Esta fase compreende os primeiros anos da docência e denomina-se período de iniciação ao ensino”.

Nesse contexto, algumas práticas permitem que as crianças utilizem os espaços da escola para construir conhecimentos:

Bebês e crianças precisam de espaço e materiais diversificados para experimentar, explorar e expressar aquilo que vão aprendendo nas vivências dentro e fora da UE. Quanto mais diversificados, ricos em possibilidades de tato, bonitos, organizados e acessíveis forem o espaço e os materiais presentes na UE, tanto na área interna quanto na área externa, mais possibilidades de experimentação e de expressão os bebês e as crianças terão em sua experiência, pois quanto mais exploram o mundo ao seu redor, mais têm o que expressar por meio da fala, do corpo, do desenho, do faz de conta, da experimentação. O espaço bem organizado promove a atividade autônoma,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



já que não precisam esperar as orientações dos adultos para iniciar uma atividade, podendo escolher com autonomia o que fazer. (SÃO PAULO, 2017b, p. 109)

Uma prática valorizada é a de realizar algumas brincadeiras de roda ou de cantigas conhecidas pelas crianças no pátio da escola ou em alguma área externa. Com o intuito de registrar a experiência, usar o desenho e a escrita da música. A criança pode escrever de acordo com suas hipóteses de escrita e desenhar como foi a brincadeira, com quem brincou e se gostou ou não da atividade. Outra proposta são atividades acompanhadas de diferentes formas de registro pela criança, como o uso de folhas e pequenos objetos encontrados na natureza, que podem fazer parte do desenho, além dos materiais escolares.

Os jogos são considerados, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e estratégia para aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental, pois são potencialmente ricos para o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação e da argumentação, possibilitando a formação integral do estudante. (SÃO PAULO, 2017a, p. 79)

Os ambientes de aprendizagens, as brincadeiras e os jogos coletivos podem promover o desenvolvimento da identidade da criança, o registro da língua escrita, concepções matemáticas e a ampliação da noção de mundo.

3 CONSIDERAÇÕES

Este trabalho, mesmo em andamento, tem permitido vislumbrar a formação de professores a partir dos diferentes contextos previstos nos documentos Currículo Integrador da Infância Paulistana e Currículo da Educação Infantil, subsidiando a construção de saberes docentes, bem como o estudo acerca dos ambientes e das práticas atreladas a eles.

4 AGRADECIMENTOS

Este artigo conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no Brasil (CAPES).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5 REFERÊNCIAS

BARROS, M. I. A. (Org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza/ Alana, 2018.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: DANTAS, H.; LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias Psicogenéticas em discussão**. 27 ed. - São Paulo: Summus, 2016.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação Sobre o Pensamento do Professor. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOFFS, N. de A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. *In*: OLIVEIRA, V. B. de. (Org.). **O Brincar e a Criança do nascimento aos seis anos**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SÃO PAULO (SP). **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO (SP). **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2017.

SÃO PAULO (SP). **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental. Componente curricular: Matemática. São Paulo: SME / COPED, 2017.



A CULTURA MAKER NO JAPÃO: UM ESTUDO A PARTIR DAS INICIATIVAS FEITAS NOS FAB LAB JAPAN

Cláudia Akiko Arakawa Watanabe

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

claudiaarakawa@hotmail.com

Resumo: O presente texto buscou identificar a presença da cultura maker dentro do contexto escolar japonês. Para a sua fundamentação, utilizou-se blogs e artigos contidos no site Fab Lab Japan, que possui mais de 20 laboratórios espalhados pelo Japão. Para a produção deste texto, foram selecionadas as atividades com crianças em idade escolar. Estes dados foram analisados à luz dos referenciais que tratam da cultura maker e tecnologias digitais na educação. Os resultados preliminares indicam que, embora os Fab Labs tragam experiências exitosas no que se refere à construção de conhecimentos por meio da prática, há pouca aderência da cultura maker nas escolas japonesas atuais. Um dos possíveis obstáculos encontrados refere-se à pouca utilização da linguagem de programação nas escolas atuais.

Palavras-chave: Cultura maker. Fablab Japan. Linguagem de programação. Educação básica

1 INTRODUÇÃO

Numa sociedade demarcada pelo uso das tecnologias digitais, Blikstein (2016) urge para a necessidade da escola se adequar aos novos tempos com práticas visando o crescimento intelectual e cultural dos estudantes. Almeida (2019) também menciona a importância de se compreenderem as novas ferramentas digitais, como tablets, celulares, laptops, aplicativos, entre outros, que permitem novas formas de aprendizados em variados momentos e contextos, fomentando diferentes modos de construção de conhecimentos. Ademais, Shoji (2016) destaca a tecnologia da fabricação digital, que pode ampliar as experiências, aumentando a capacidade criativa.

Nesse ambiente de produção de artigos concretos e tangíveis associados aos recursos digitais, observou-se a instituição de Laboratórios de Fabricação (Fab Labs) entendidos como iniciativas que podem fomentar práticas auxiliando a educação escolar. Assim, o objetivo deste artigo é verificar possibilidades do movimento maker poder contribuir para a educação escolar no Japão.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 FAB LAB: FUNDAMENTOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

De acordo com Silva e Teixeira (2017), os Fab Labs são laboratórios que auxiliam a comunidade com produções materiais. Ligados ao Massachusetts Institute of Technology (MIT), eles impulsionam a inovação por meio da criação, execução e compartilhamento de informações. Os Fab Labs apresentam uma infraestrutura com equipamentos específicos e estão presentes em 40 países com cerca de 200 laboratórios registrados. Para a sua organização, possuem diretrizes que padronizam os serviços, facilitam a troca de conhecimentos e o alinhamento de compromissos. Seus idealizadores objetivam a melhoria na educação de jovens, acessibilidade à produção local/pessoal e o compartilhamento de conhecimentos tanto entre Fab Labs quanto entre outras instituições, comunidades e pessoas em geral.

O acesso ao serviço é feito por cidadãos de diferentes ocupações e idades. Apoiados em Blikstein (2013), Silva e Teixeira (2017) citam que estes espaços constituem-se de meios democráticos em que qualquer um consegue prototipar e testar suas ideias de modo autônomo, sobretudo os mais jovens, que podem associar conceitos educacionais com seus próprios interesses.

O aprendizado obtido por meio dos Fab Labs é denominado por Blikstein de Fab Learn, conceituado como uma modalidade de aprendizagem que associa computadores, tecnologias e a construção. Segundo Blikstein (2013) apud Silva (2017), no Fab Learn o aprendizado ocorre por meio do maker que abrange a projeção, construção e depuração, levando os estudantes a desenvolverem novas formas de trabalho, de expressão e de construção. Em se tratando da tecnologia computacional, com sua infinidade de possibilidades, esta poderia engendrar um ambiente rico capaz de concretizar as ideias de modo engajado, mantendo assim uma relação profunda entre o criador e o saber produzido. Blikstein (2013) também adota a literatura de Paulo Freire (1974, 1992, 2015) ao se referir às possibilidades do aluno trabalhar com novos interesses através da tecnologia, por meio de um estilo de aprendizado que associe o diálogo, seu subjetivo e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



o aprendizado por meio do fazer, levando-o a novas possibilidades e possíveis transformações de sua realidade.

Pela perspectiva histórica, Silva (2017) aponta que a cultura maker se disseminou de modo global devido a algumas questões. A primeira delas relacionada à linguagem Logo desenvolvida por Papert (1980, 1993), que trouxe a matemática complexa para dentro do alcance dos alunos. Em seguida, fez-se a associação com áreas como a engenharia e design. A partir dos anos 2000, os equipamentos de prototipação tiveram uma queda de preços e foram criados dispositivos cada vez mais eficazes, favorecendo sua popularização. Concomitantemente a isso, surge a ideia dos Fab Labs, laboratórios padronizados que possuem equipamentos próprios para a produção de artigos de acordo com os desejos de seus frequentadores.

Para a produção em nível escolar, a cultura maker envolve algumas etapas: a projeção com o uso das ferramentas, as plataformas sociais que visam a colaboração entre os pares, um espaço comunitário para a exposição dos trabalhos, contextos educacionais que relacionem a prática aos conceitos formais, e o incentivo da criatividade e da confiança a fim de que o ser se desenvolva individualmente e coletivamente.

Silva e Teixeira (2017) explicitam que os Fab Labs podem contribuir para a melhoria da educação escolar, visto que no laboratório os alunos podem criar suas ideias pelo computador, para em seguida aplicar numa forma concreta. Um processo que pode permear diversos conhecimentos educacionais aplicados na experimentação feita de modo reflexivo, sem a pressão do tempo, comum nas estruturas escolares, e com resultados precisos e autorais, possibilitando a elevação da autoestima dos alunos.

Em suma, entende-se que os laboratórios Fab Labs e o aprendizado com base no Fab Learn trazem ganhos para a educação escolar. Dentre eles, a compreensão de conceitos matemáticos, de computação, de engenharia, design, e o refinamento das habilidades afetivas, criativas e atitudinais. No Fab Lab também é possível o incremento da formação cultural e social através do trabalho feito de modo multidisciplinar, somado às constantes reformulações e ao respeito à individualidade dos alunos.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3 A REDE FABLAB JAPAN

O site Fab Lab Japan Network (FJN) traz a caracterização dos laboratórios, equipados com várias máquinas-ferramentas digitais e analógicas, os projetos desenvolvidos, principais notícias, objetivos e os canais de contato. O objetivo é expandir as possibilidades de manufatura de modo livre e fomentar uma cultura em que as pessoas possam exercer a autoria. Obedecendo aos princípios da Fab Foundation, os laboratórios japoneses são abertos ao público; operam de acordo com base nos princípios Fab Charter; possuem os equipamentos necessários, que incluem o cortador a laser, router CNC, fresadora, papel cortador de vinil, impressora 3D, ferramentas manuais e eletrônicas; e participam de redes internacionais visando o compartilhamento de saberes. São cerca de 20 laboratórios espalhados pelo Japão e quatro universidades conveniadas.

Numa pesquisa realizada em agosto de 2018 nos laboratórios Fablab de todo o país, percebeu-se que a faixa etária dos usuários situa-se entre 35 e 44 anos; a predominância é do gênero masculino; e frequentam o espaço pelo menos uma vez por mês. As atividades realizadas nos laboratórios centram-se nas áreas do comércio, negócios, educação e cultura. As experiências são financiadas por empresas, governo e de modo particular.

Quanto às atividades voltadas para crianças, o site apresentou poucas iniciativas, conforme segue:

- A produção de cadeiras em 2018, sob a tutela de duas donas de casa que criaram uma competição de confecção de assentos para uma estação de trem. O objetivo da prática era que as crianças pudessem, por meio da tentativa e erro, criar seus objetos de modo a se sentirem empoderados. O processo de produção incluiu o manuseio dos equipamentos, a elaboração de protótipos e os conhecimentos matemáticos e de computação, num processo de execução e reconsideração de design até chegar à forma final.
- Iniciativa realizada em 2017 que detalha a produção experimental de produtos ecológicos feitos por alunos do ensino fundamental. Em princípio foi realizado o concurso com alunos do Fundamental II, que reuniu ideias ecológicas para a



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



produção de energia. Em seguida, juntamente com seus responsáveis, as crianças colocaram a mão na massa, materializando suas ideias por meio dos equipamentos.

- Prática realizada em 2016 que contou com a participação de pais e filhos do ensino fundamental, que utilizaram materiais residuais provenientes de empresas japonesas e de atividades descartadas no laboratório, que foram reaproveitadas resultando em diferentes protótipos. Segundo os organizadores, tratou-se de um local natural de aprendizado com perguntas e respostas num ciclo de Learn Make Share. O evento também contou com a participação da comunidade, que aproveitou os artigos produzidos, incrementando seus lares e lojas.
- Oficina promovida pelo Fab Lab em Tottori em 2014, que reuniu cerca de 2.300 visitantes. Neste espaço, realizaram-se cursos visando treinar líderes a fim de conduzirem as crianças da região para a educação industrial. Nestas oficinas, alunos do ensino fundamental produziram chaveiros e bordados, carrinhos, entre outros objetos.

O site FabLabJapanNetwork também apresentou dois projetos. O primeiro deles, realizado em 2017, visou apoiar práticas relacionadas à linguagem de programação nas escolas elementares, visto que a sua inserção está prevista pelo MEXT para 2020. O Ministério reconhece a dificuldade de se ensinar programação, daí o desejo de que o Fab Lab pudesse fornecer suporte técnico para escolas e professores em cooperação com a comunidade. Neste projeto, dois Fab Labs trabalharam conjuntamente e, mediante a atuação de um diretor da escola primária, realizaram diversos cursos e oficinas de programação para crianças e professores. Embora o objeto fosse programar, a fabricação tornou-se elemento indispensável, possibilitando aos alunos prototiparem robôs.

O projeto ainda contou com a participação dos alunos da Faculdade de Educação da Universidade de Yamaguchi, que também aprenderam a desenvolver materiais didáticos e a compartilhar conhecimentos na web. Nessa experiência, o processo também foi alvo de reflexão, pela qual os responsáveis puderam depurar suas ações no que se refere aos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



métodos adotados, tipos de material e a forma organizacional de aprendizagem centrada no aluno.

Outro projeto está sendo desenvolvido pelo Fab Lab Setagaya. Tratam-se de oficinas em que os alunos do ensino fundamental são convidados a trabalhar com o aplicativo Scratch e Minecraft. Também desenvolvem práticas incluindo a prototipação e a movimentação de robôs.

De modo geral, os organizadores dos Fab Labs consideram que as atividades propostas com crianças foram exitosas, visto que houve engajamento, entusiasmo, aprendizado e empoderamento, sobretudo, quando as crianças vislumbravam os resultados materializados nos objetos produzidos. Ademais, os dados obtidos das oficinas ministradas pelos dois Fab Labs com a linguagem de programação transformaram-se em guias, que podem ser encontrados no site do Ministério da Educação e que serão implementados, em princípio, em 47 prefeituras espalhadas pelo Japão.

4 COMPILANDO OS RESULTADOS

De acordo com Shoji (2016), com o advento da tecnologia digital, a educação hoje necessita ser mais individualizada, respeitando as características peculiares de cada aluno. Nesse sentido, entende-se que a fabricação digital pode constituir-se em importante modo de aprendizado. Por meio da ação, torna-se possível não só o aprofundamento dos saberes educacionais, mas originar a sensação de empoderamento capaz de elevar a autoestima e a melhoria individual e coletiva.

Entretanto, de acordo com os documentos oficiais do MEXT para 2020, são poucas as diretrizes relacionadas à cultura maker. Nos materiais contidos no site do Ministério da Educação, percebeu-se que a preocupação para o ensino primário e secundário hoje é pela implementação da linguagem de programação e da introdução à robótica, sem se levar em consideração o potencial de produção de novos saberes advindos da interação entre aluno, TDIC e do conhecimento curricular.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Em se tratando dos Fab Labs do Japão, embora tenha havido um projeto que reuniu práticas com makers cujos dados foram aproveitados pelo MEXT, percebeu-se que não há uma comunicação efetiva entre os laboratórios e a educação escolar. Um dos possíveis motivos refere-se à linguagem de programação, que ainda não foi amplamente disseminada na educação básica do país. Assim, apesar de os Fab Labs poderem se constituir em importantes meios de aprendizado, por reunirem interesses pessoais, engajamento, equipamentos, conhecimentos formais e a cooperação, esta modalidade formativa ainda se encontra distante do universo escolar japonês.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à agência CAPES pelo financiamento da presente pesquisa.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Web Currículo e as possibilidades de inovação em contexto digital de aprendizagem. *In*: DIAS, P.; MOREIRA, D.; MENDES, A. Q. (Orgs.). **Inovar para a qualidade na educação digital**. Universidade Aberta. 2019.

BLIKSTEIN, P. Digital Fabrication and 'Making' in Education: The Democratization of Invention. *In*: J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), **FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors**. Bielefeld: Transcript Publishers. 2013. Disponível em: <https://tltlab.org/wp-content/uploads/2019/02/2013.Book-B.Digital.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BLIKSTEIN, P. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 837-856, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0837.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FABLABJAPAN. © 2019 FabLab Japan Network. Disponível em: <http://fablabjapan.org/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FABLABSETAGAYA. 2017. Disponível em: <http://fablabsetagaya.com/?project=ws%E3%83%AC%E3%83%9D%E3%83%BC%E3%83%88%EF%BC%9A%E3%83%95%E3%82%A1%E3%83%96%E3%83%A9%E3>



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

[%83%9C%E4%B8%96%E7%94%B0%E8%B0%B7%E8%A6%AA%E5%AD%90%E3%83%97%E3%83%AD%E3%82%B0%E3%83%A9%E3%83%9F%E3%83%B3%E3%82%B0](#). Acesso em: 10 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury, 1974

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Paz, 1992

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

MEXT. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Disponível em: <http://www.mext.go.jp/en/index.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PAPERT, S. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980

PAPERT, S. **The children's machine: rethinking school in the age of the computer**. New York: Basic Books, 1993

SHOJI, R. FabLearn Asia 2015. 2016. Disponível em: <https://risashoji.net/fab-learn-asia-2015-02/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, K.; TEIXEIRA, C. S. Movimento Maker: os labs e o contexto da educação. *In: Educação Fora da Caixa*, v.3, 2017. Disponível em: <http://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/movimento-maker-edu-fora-da-caixa.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, R. B. e. **Para além do movimento maker: Um contraste de diferentes tendências em espaços de construção digital na Educação**. Tese (Tecnologia e Sociedade). Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo_Barbosa_E_Silva/publication/322006564_Para_alem_do_movimento_maker_Um_contraste_de_diferentes_tendencias_em_espacos_de_construcao_digital_na_Educacao/links/5a3d0295458515f6b034af5b/Para-alem-do-movimento-maker-Um-contraste-de-diferentes-tendencias-em-espacos-de-construcao-digital-na-Educacao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.



**MAPEAMENTO DE ESTUDOS COM FOCO NO USO DE
SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS NO ENSINO DE QUÍMICA
(2008-2017)**

Elisângela Oliveira Santos

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
oliveira.elisangela66@gmail.com

Ivanderson Pereira da Silva

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ivanderson@gmail.com

Resumo: Esse trabalho investigou estudos que enfocaram o uso pedagógico de simulações computacionais no ensino de química. Para isso, foi realizado um mapeamento as revistas nacionais da área de Ensino de Ciências / Ensino de Química que disponibilizaram seu conteúdo online. O período escolhido para esse levantamento foi de 2007-2018 avaliadas no Qualis/Capes (quadriênio de 2013-2016) com estratos A1, A2 ou B1 na área de Ensino. Foram selecionadas 20 revistas. Nelas foram verificados 4636 artigos e desses, 19 abordavam simulações computacionais no ensino de Química. Esse material foi categorizado de acordo com o tipo de estudos (se aplicado ou teórico); o nível de ensino nos quais as simulações foram utilizadas; e por fim os principais autores.

Palavras-chave: Simulações. Levantamento. Ensino de Química.

1 INTRODUÇÃO

As simulações computacionais se apresentam no cenário contemporâneo como recursos que, por favorecem a visualização, exploração, investigação e análise de fenômenos naturais, podem auxiliar o ensino e o aprendizado de conceitos químicos. Diante dessa premissa, emergiu a seguinte indagação: O que os pesquisadores na área de ensino de química têm produzido acerca do uso pedagógico de simulações computacionais? Em face desse questionamento, esse trabalho investigou os estudos que enfocaram o uso pedagógico de simulações computacionais no ensino de química no período de 2008 a 2017. O percurso metodológico utilizado para responder a essa questão, os resultados e as análises estão dispostos nas seções seguintes.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

2 METODOLOGIA

Foi realizado um mapeamento de estudos que enfocam o uso pedagógico de simulações computacionais no ensino de química. O período escolhido foi de 2007-2018. As bases de dados consultadas foram as revistas nacionais da área de Ensino de Ciências / Ensino de Química que disponibilizaram seu conteúdo online. Trata-se de revistas avaliadas na quadrienal de 2013-2016 e que obtiveram estratos A1, A2 ou B1 no Qualis/Capes, na área de Ensino.

Foram selecionadas 20 revistas e na sequência foram consultados cada um dos números publicados por elas. Nesse momento, foi realizada uma busca por estudos que tivessem como foco o uso pedagógico de simulações computacionais no ensino de Química. Foram verificados 4636 artigos e desses, 49 abordavam simulações computacionais no ensino de Química. Essa metodologia de levantamento se baseou nos trabalhos de Silva e Mercado (2015); Nunes, Silva e Mercado (2016); Silva, I. P. e Silva, A. T. (2017), Silva e Mercado (2019).

Para esse mapeamento, inicialmente foi realizada uma seleção de revistas nacionais, avaliadas na área de Ensino e que tinham como foco a divulgação de Estudos do campo do Ensino de Ciências (Química, Física, Biologia e afins). A base a partir da qual essas revistas foram selecionadas foi o WebQualis, Plataforma Sucupira, da Capes <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>.

Para delimitação do corpus de dados, foram considerados os periódicos listados na avaliação quadrienal 2013-2016 e que obtiveram estratos A1, A2 e B1 na área de Ensino. Compõem o universo dessa pesquisa, 710 periódicos avaliados com estratos A1, A2 e B1. Desses, foram selecionadas 20 revistas nacionais que tinham como foco a divulgação de estudos do campo do Ensino de Ciências. Os critérios para seleção foram: a) o periódico ser editado por uma instituição brasileira; b) na descrição do escopo da revista estar explícito que esse periódico tem como objetivo divulgar estudos que enfoquem pesquisas/relatos de experiência sobre o Ensino de Ciências (Química, Física, Biologia e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



afins).

Após a seleção das revistas, foram consultados cada um dos números publicados por elas. Nesse momento, foi realizada uma busca por estudos que tivessem como foco o uso de simulações computacionais no ensino de Química. Foram verificados os títulos e, quando suscitada a dúvida, o resumo do artigo.

Nas 20 revistas foram encontrados 4636 estudos. Desses, 19 abordavam simulações computacionais no ensino de Química e haviam sido publicados no período 2008-2017. Para o levantamento desse material, inicialmente foram observados os títulos dos trabalhos. Quando os títulos suscitavam dúvidas, eram investigados seus resumos.

Ao selecionar os 19 artigos, esse material foi lido na íntegra e organizado nas seguintes categorias: classificação dos trabalhos em estudos teóricos e pesquisas aplicadas; distribuição de frequência por revista; distribuição temporal dos artigos levantados; nível de ensino no qual as pesquisas aplicadas desenvolveram as práticas com o uso de simulações computacionais; e os autores mais frequentes nesse tipo de estudo. Os resultados desse inventário estão organizados nas próximas seções.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

O material levantado foi categorizado em tabelas de frequência que evidenciam a origem dos artigos, sua tipologia (se pesquisa aplicada ou teórica), a distribuição de frequência em relação às revistas, os níveis de ensino em que os estudos mais incidiram e os autores que mais publicaram sobre esse tema.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Tabela 1: Artigos levantados no período (2008-2017)

Nome da Revista	ISSN	Instituição que Edita a Revista	Qualis (Ensino)	Artigos publicados	Artigos encontrados
Ciência e Educação	1980-850X	Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita (UNESP)	A1	543	1
Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências	1983-2117	Centro de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais (CECIMIG)	A1	257	0
ARETÉ- Revista Amazônica de Ensino de Ciências	1984-7505	Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	A2	330	3
Investigações em Ensino de Ciências	1518-8795	INSTITUTO DE FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IUF/UFRGS)	A2	296	0
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência	1984-2686	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)	A2	302	2
Acta Scientiae: Revista de Ensino de Ciências e Matemática	2178-7727	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	A2	348	1
Alexandria	1982-5153	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	A2	273	0
Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas	2317-5125	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA)	A2	145	0
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia	1982-873X	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGECT/UTFPR)	A2	313	0
Revista de Ensino de Ciências e Matemática (RENCIMA)	2179-426X	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul	A2	235	0

continua



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Tabela 1: Artigos levantados no período (2008-2017)

Nome da Revista	ISSN	Instituição que Edita a Revista	Qualis (Ensino)	Artigos publicados	conclusão Artigos encontrados
Ciências e Ensino	1980-8631	Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência & Ensino com apoio da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	B1	26	0
Ciência em Tela	1984-154X	Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ)	B1	162	1
Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista	2237-4450	Programa de Pós-em Ensino Científico e Tecnológico da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	B1	88	0
Experiências em Ensino de Ciências	1982-2413	Grupo de Ensino do Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil.	B1	390	1
Química Nova na Escola	2175-2699	Sociedade Brasileira de Química	B1	393	6
Revista Brasileira de Ensino de Química	1809-6158	Editora Átomo e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	B1	67	3
Revista Brasileira de História da Ciência	2176-3275	Sociedade Brasileira de História da Ciência	B1	151	0
Revista Ciências & Idéias	2176-1477	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PROPEC) do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	B1	92	1
Ábakos	2316-9451	Programas de Pós-graduação em Informática e de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).	B1	46	0
Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica	2236-2150	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	B1	179	0
Total				4636	19

Fonte: Organizado pelos autores, 2019.

Tabela 2: Nível de ensino no qual as simulações são utilizadas

Nível	Quantidade
Educação Infantil	0
Ensino Fundamental (Séries - 1º ao 5º ano)	0
Ensino Fundamental (Séries - 6º ao 9º ano)	1
Ensino Médio	8
Ensino Superior Formação de Professor	0
Ensino Superior outros cursos Bacharel ou Tecnologia	1
Especialização	0
Mestrado (Profissional ou Acadêmico)	0
Doutorado (Profissional ou Acadêmico)	2
Outros	0
Total	12

Fonte: Organizado pelos autores, 2019.

Observa-se que o número de artigos publicados no período de 2008-2017, e que tiveram como foco o uso de simulações computacionais no ensino de Química, foi baixo.

No geral o número de artigos por revista, referente ao tema, variou de zero a dois durante o período citado, destacando-se apenas três revistas que tiveram um número de artigos publicados mais considerável, que foram: “Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências” (três artigos), “Revista Química Nova na Escola” (seis artigos) e a “Revista Brasileira de Ensino de Química” (três artigos).

Dos 19 artigos encontrados, 12 relatos de estudos de campo (pesquisas aplicadas); e sete eram estudos teóricos.

As pesquisas aplicadas incidiram muito mais em turmas de Ensino Médio, o que demonstra que dispomos poucos artigos publicados sobre simulação computacional para o Ensino de Química na Educação Infantil, nas séries iniciais e finais do Nível Fundamental, no Ensino Superior, e em nível de Pós-graduação (lato-senso e stricto-senso).

Ao analisar os artigos que foram levantados, percebemos dos 43 nomes listados, apenas 5 apareceram em duplicata o que significa que, apenas cinco autores produziram mais de um dos trabalhos levantados. Foram eles: Agnaldo Arroio; Claudia Ayres; Katia Pedroso Silveira; Renato Eugênio da Silva Diniz; e Wanderlei Sebastião Gabini.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise realizada, foi possível observar que durante o período de 2008-2017, das 20 revistas selecionadas, 11 não publicaram nenhum artigo referente ao tema de pesquisa. Isso mostra que os pesquisadores na área de ensino de Química têm realizado poucas investigações relacionadas às simulações computacionais no ensino de Química.

Constatamos ainda que o maior número de estudos aplicados no campo do uso de simulações computacionais no ensino de química, se concentra em turmas de nível médio. Isso indica uma lacuna em estudos aplicados nos demais níveis da Educação Básica e no Ensino Superior. Em face das lacunas teóricas identificadas, lançamos aos pesquisadores interessados o desafio de investir suas energias para superá-las.

5 REFERÊNCIAS

ARROIO, A.; AYRES, C. Um estudo de Interações Intermoleculares com o auxílio de uma simulação computacional. **Revista Brasileira de Ensino de Química**, v. 5, n. 1/2 p.37-46, 2010.

AYRES, C.; ARROIO, A. Aplicação de uma sequência didática para o estudo de forças intermoleculares com uso de simulação computacional. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 2, p. 164-185, 2015.

BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; SILVA FILHO, S. M. Cibercultura em Ensino de Química: elaboração de um objeto virtual de aprendizagem para o ensino de modelos atômicos. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 2, p. 71-76, 2011.

FIGUEIREDO E PAULA, H. Fundamentos pedagógicos para o uso de simulações e laboratórios virtuais no ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 75-103, 2017.

FREAZA, V. G. Aplicação de recursos multimídia para o ensino de Modelos Atômicos em Química: impressões e receptividade dos alunos do curso de engenharia. **Revista Brasileira de Ensino de Química**, v. 5, n. 1/2 p.47-56,2010.

GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. S. Formação continuada de professores de química: uma proposta envolvendo a inserção da informática nas práticas de sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 2, 2009.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. S. Os professores de química e o uso do computador em sala de aula: discussão de um processo de formação continuada. **Ciência & Educação** (Bauru), p. 343-358, 2009.

GIORDAN, M. Análise e reflexões sobre os artigos de educação em química e multimídia publicados entre 2005 e 2014. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 2, p. 154-160, 2015.

HECKLER, V.; MOTTA, C.; GALIAZZI, M. C. Constituição da experimentação em ciências na modalidade EAD. **Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 7, n. 14, p. 144-158, 2014.

MACHADO, A. S. Uso de softwares educacionais, objetos de aprendizagem e simulações no ensino de química. **Revista Química Nova na Escola**, v. 38, n. 2, p. 104-111, 2016.

MENDES, A.; SANTANA, G.; JÚNIOR, E. P. O uso do software PhEt como ferramenta para o ensino de balanceamento de reação química. **Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 8, n. 16, p. 52-60, 2015.

NUNES, E. T.; SILVA, I. P.; MERCADO, L. P. L. Levantamento dos temas TIC e EaD nos periódicos Qualis. **Informática na Educação**, v. 19, p. 15-34, 2017.

OLIVEIRA, L. A.; GOMIDES, J. N. Desenvolvimento de um software educativo para o ensino experimental de Química. **Revista Brasileira de Ensino de Química**, v. 12, n. 1, 2017.

OLIVEIRA, S. F.; MELO, N. F.; SILVA, J. T.; VASCONCELOS, E. A. Softwares de simulação no ensino de atomística: experiências computacionais para evidenciar micromundos. **Revista Química Nova na Escola**, v. 35, n. 3, p. 147-151, 2013.

PAULA, A. C.; VERGARA, L.; LUZ, R. M.; VIALI, L.; LAHM, R. Softwares educacionais para o ensino de física, química e biologia. **Revista Ciências & Ideias**, v. 5, n. 1, p. 106-121, 2014.

PAULETTI, F.; CATELLI, F. Tecnologias digitais: possibilidades renovadas de representação da química abstrata. **Acta Scientiae**, v. 15, n. 2, p. 383-396, 2013.

SAMPAIO, F. F. Modelagem dinâmica computacional e o processo de ensino-aprendizagem: algumas questões para reflexão. **Revista Ciência em Tela**, v. 1, n. 2, 2009.

SILVA, G. R.; MACHADO, A. H.; SILVEIRA, K. P. Modelos para o Átomo:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

atividades com a utilização de recursos multimídia. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 2, p. 106-111, 2015.

SILVA, I. P.; MERCADO, L. P. L. Levantamento dos temas TIC e EAD na biblioteca virtual Educ@. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 45, p. 970-988, 2015.

SILVA, I. P.; MERCADO, L. P. L. Levantamento de dados acerca do tema “experimentação mediada por interfaces digitais” (2005 - 2015). **Paidéi@**, v. 10, p. 1-25, 2018.

SILVA, I. P.; SILVA, A. T. M. O tema experimentos virtuais nos anais dos eventos brasileiros de ensino de Física (2005 - 2014). **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, v. 8, p. 137-154, 2017.

SILVA, N. S.; FERREIRA, A. C.; SILVEIRA, K. P. Ensino de modelos para o Átomo por meio de recursos multimídia em uma abordagem investigativa. **Revista Química Nova na Escola**, v. 38, n. 2, p. 141-148, 2016.

SILVA, R. E.; SANTOS, E. Recursos didáticos no ensino de ciências: a utilização de multimídias. **Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 2, n. 3, 2009.



EAD DANÇA: REVISÃO SISTEMÁTICA

Everson Luiz Oliveira Motta

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

sonve@gmail.com.br

Resumo: Diante das transformações ocorridas no sistema educacional do mundo, reverberando suas interfaces na dança, este estudo tem o objetivo de identificar as nomenclaturas utilizadas na construção do corpo no formato EaD de ensino da linguagem dança nos indexadores das revistas eletrônicas Scielo e Periódicos CAPES/MEC. Como metodologia, de pesquisa qualitativa pôr meio da técnica de revisão sistemática de Vosgerau e Romanowski (2014), auxiliados pelos estudos de Pai et al. (2004), buscou-se, utilizando as palavras-chave “Dança e EaD”, “Dança e Educação à Distância” e “Dança Digital”, entre aspas, sem delimitação de temporalidade, e a versão em inglês “*dance e-learning*” e “*digital dance*”, suas atribuições em meio digital. Conclui-se que os estudos em diversos contextos falam de dança digital e não de dança na educação à distância. A dança digital auxilia e conduz, por meio de diversos formatos midiáticos, a possibilidade do ensino da dança à distância.

Palavras-chave: Dança. EaD. Dança e Educação à Distância. Curriculum. *Digital Dance*.

1 INTRODUÇÃO

Diante da pluralidade educacional, a qual envolve diversas e distintas áreas do conhecimento, em específico a do ensino da Arte/Dança, surge a inquietação e a demanda em uma curva ascendente na busca de profissionais que tenham um perfil caracterizado por seu potencial didático, pesquisador e performático necessários à profissão. Hoje, busca-se a partir da problemática e com desafios de amenizar o déficit desse profissional no mercado de trabalho (MATOS, 2016) diagnosticar a visão da dança e sua nomenclatura no formato EaD, como um contexto emergente.

Afim de melhorar a acessibilidade, equidade e aprendizagem do currículo da dança por meio de um formato digital, imersivo e à distância. Tendo como objetivo identificar as estratégias utilizadas na construção do corpo no formato EaD de ensino da dança no meio digital, a fim de reconhecer a nomenclatura mais utilizada para o tema.

Para tanto, far-se-á uma análise de periódicos em visualização *online* encontrados na base de dados Scielo e Periódicos CAPES/MEC. Por meio da revisão sistemática, a avaliação



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e a possibilidade de replicação do método de pesquisa tornam-se factíveis, visto que é considerado um método mais confiável pela sua abrangência e apresentação explícita dos meios e resultados obtidos em comparação com uma revisão tradicional.

No design metodológico, utilizar-se-á a pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2014), com a técnica de revisão sistemática, auxiliados pelos estudos de Vosgerau e Romanowski (2014) que, concomitante aos ensinamentos de Pai et al. (2004) sobre a análise dos indexadores, adota-se o método histórico observacional. Tal método, utilizado nas ciências sociais, parte do pressuposto da observação dos fatos ocorridos; partindo de um contexto histórico observacional da arte da dança e fundamentado na análise da contribuição que os estudos e costumes têm para a formação da vida social.

Foram realizadas aferições nos indexadores Scielo e Periódicos CAPES/MEC, que são bancos de dados *online* com inúmeros estudos científicos. As palavras-chave “dança e EaD”, “dança e educação à distância” e “dança digital”, entre aspas, sem delimitação de temporalidade, foram as pesquisadas, bem como suas respectivas traduções em inglês, “*dance e-learning*” e “*digital dance*”. Os conteúdos encontrados nas bases foram analisados a partir de seus critérios de leitura de título, resumo e palavras-chaves.

Para conduzir o processo metodológico, o presente trabalho está dividido em tópicos: no primeiro tópico, faz-se uma reflexão prévia sobre a revisão sistemática do (des) encontro da dança em EaD na teia digital de indexadores digitais: Scielo e Periódicos CAPES/MEC. No tópico seguinte, examina-se o que se entende por dança e educação à distância, bem como apresenta-se a base de dados pesquisada e os resultados encontrados.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DO (DES)ENCONTRO DA DANÇA EM EAD NA TEIA DOS INDEXADORES DIGITAIS

Como é sabido, a falta de professores e de investimentos na cultura e na educação reverberam nos traços históricos do contexto nacional da dança (MOTTA, 2018, 2019; SPOLADORE, 2011; WOSNIACK, 2006, 2015). De acordo com pesquisas recentes, observa-se a possibilidade da pluralização, em meios digitais, das formas sinestésicas da



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



dança, como videodança, aulas imersivas, avatar, desenho tridimensional e digitalização do corpo como exemplos transformadores da dança e de seu caráter presencial/sinestésico para o digital, sem perder a sua identidade terrena (PARRISH, 2007; PENROD, 2005; RISNER; ANDERSON, 2008; SÖÖT; VISKUS, 2013).

A jusante dessa situação – fazendo uma analogia com o sentido para onde corre a água do rio – foi observada nos dois periódicos; a possibilidade, em específico, de desmistificar a forma de ensino à distância e, por que não, da dança. Persequindo a problemática nos indexadores de acesso *online* em meio à rede de internet, busca-se saber se existem pesquisas relacionadas ao tema: de um lado, como se denomina a dança em EaD; de outro, se existem pesquisas basilares para a formação dos conceitos e estudos que possam clarificar os currículos que venham a surgir além do atual curso existente (UFBA, 2019) em nosso país.

2.1 Portal Scielo

Ao aplicar a metodologia no portal Scielo, inserindo as palavras-chave “dança e EaD”, “dança e educação à distância” e “dança digital”, entre aspas, sem demarcação de temporalidade, bem como as versões em inglês “*dance e-learning*” e “*digital dance*”, buscou-se observar o que surgia, e como essas palavras na sociedade em rede do agora (CASTELLS, 2018) surgem no cenário nacional brasileiro. Flexibilizando o design da pesquisa, quando necessário para aguçar mais o processo de pesquisa sistemática, ao mesmo tempo que apresenta tais mudanças ao longo do texto, fazendo surgir algo próximo à temática.

O processo de pesquisa inicia na base de dados Scielo. Nada foi encontrado para o tema “Dança e EaD”, com esse primeiro termo em específico. Com o termo ampliado de sua abreviatura, “dança e educação à distância”, também não há menção de dados. Por fim, quando colocado o termo “dança digital”, sem nenhum tipo de filtro e filtrado na seção ‘todos os índices’, aparecem dois artigos na plataforma: “Entre o relato e a paródia: Pina Bausch e suas re-leituras na pesquisa acadêmica brasileira” (PEREIRA, 2018), e “Performance como história: las Negritas Puloy en el Carnaval de Barranquilla”



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



(HÜBRECHT; MARGARITA, 2017). Observa-se que ambos não dão suporte ao problema principal da pesquisa, pois não se referem ao tema em questão.

Ao inserir os termos em inglês *dance e-learning* (sem aspas) obtém-se 25¹ artigos como resultado. Para tanto, diante dos critérios de leitura de título, resumo e palavras-chave, oito artigos fazem referência à linguagem da dança como arte, mas nenhum deles se refere à dança em seu formato digital (CORRÊA; DOS SANTOS, 2014; DALTRO; MATSUMOTO, 2016; FONSECA; VECCHI; GAMA, 2012; FREIRE, 2001; OSTETTO, 2009; SCARPATO, 2001; TREVISANI, 2016; SPESSATO; VALENTINI, 2013).

A falta de referência quando se especifica a dança em seu formato de ensino em EaD deixa a desejar. Esses estudos demonstram tanto na língua materna, o português, quanto em inglês, artigos que relacionam a performance da dança, da saúde e da sinestesia no ambiente de forma mais presencial, com temáticas do corpo, da dança na educação básica, da dança somática, auxílio à saúde e da dança como meio de comunicação. Entretanto, por meio deles, nota-se a possibilidade de abrir caminhos e construir conceitos e aproximações da dança em EaD para alicerçar a base na educação e em seus processos metodológicos e didáticos de ensino.

2.2 Periódico CAPES/MEC

Ao imputar o mesmo percurso de pesquisa no Periódico da CAPES/MEC, as inserções em aspas não nos dão resultado algum. Modificando, como curiosidade de pesquisador, ao colocar separado, por exemplo, “dança” e “educação à distância”, observa-se que o resultado traz 14 artigos, porém, depois de aplicadas as regras e lidos, conclui-se que nenhum se detém à temática. Ao inserir “dança digital”, aparece apenas um artigo: “Entre corpos reais e virtuais: reflexões da dança contemporânea para pensar o corpo na educação”, de Bezerra e Porpino (2007). Observa-se, após a leitura crítica desse artigo,

¹ <https://search.scielo.org/?q=dance+e-learning&lang=pt&count=15&from=16&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=2>. Acesso em: 15 jul. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



nuances que podem ser trazidas como transversalidade para o ensino da dança, que discorrem sobre as interconexões entre dança e tecnologia, junto à Educação Física.

Ao se buscar a mesma palavra-chave (dança digital) sem aspas, enumeram-se 417 possibilidades de acesso. Quando refinadas as buscas, aplicando o desenho metodológico do site, a partir da seleção de filtros do sistema escolhe-se “revisados por pares”, o que nos dá substâncias cegas à autenticidade dos textos, o número de artigos com essas palavras cai para 295. A visada nos títulos desses artigos recai sobre as possibilidades, meios, formas virtuais e sinestésicas de vivenciar o movimento da dança em seu formato digital, assumindo um conglomerado de ideias, composições que demonstram cada vez mais a inter-relação que a dança constrói em diversos acessos e textos quando envoltas de meios e processos digitais.

O acesso ao *hiperlink*² nas referências da pesquisa dá ao leitor a amplitude dessa teia digital, e faz com que ele pense os meios de como a dança pode vir a ser à distância, na colaboração de diversos dos estudos que foram selecionados pelos pares, combinando um com o outro, divergindo ou complementando-se, para pesquisas de futuros professores que irão trabalhar com a dança em sua modalidade EaD, sem deixar de perscrutar sua linguagem corporal e sinestésica também no digital.

Se refinarmos o escopo temporal de 2000 a 2019, temos ainda um número de 382 no total, com esse termo mais atual e, ainda, desses, 280 são revisados por pares. Nota-se que a maioria dessas publicações não são anteriores a 1987, que seria a data inicial padrão da plataforma CAPES de buscas. Entretanto, o mesmo descritivo [dança digital] sem aspas, nesse periódico, na sua versão em inglês, “*digital dance*”, encontram-se 54.172 resultados que mencionam o termo, mas o refinamento na revisão por pares no inglês corta quase que pela metade, chegando a 29.732. Nota-se, nesse caso, uma clara observância em tratar a dança digital, do corpo, cine-dança, videodança e dança avatar, entre outros, dentro dos estudos de “*digital dance*”.

² Acesse o link nas referências para ver o resultado encontrado.

3 RESULTADOS ENCONTRADOS

A dança digital a jusante do rio, sua nascente, demonstra-se ricas as possibilidades para se ter não só o meio, mas a presença sinestésica *online*. Junto, autores que foram exemplificados nas referências deste estudo. Denota-se nuances pedagógicas, relações diferenciadas e com qualidade pessoal podendo auxiliar, exemplificar, copiar e (re) significar propostas, a fim de servirem de substrato para a fundação da dança em seu ambiente virtual e sinestésico, sem perder a plasticidade dos gestos (PARRISH, 2007; PENROD, 2005; RISNER; ANDERSON, 2008; SÖÖT; VISKUS, 2013). Voltado ao corpo e aprendizagem em seu movimento constante, em seus tempos e espaços ubíquos, sencientes, plurais e profissionais (ROBATTO, 2012; TARDIF, 2014; SANTAELLA, 2003, 2013; GREINER, 2005).

Nesse sentido, Motta (2018, 2019) demonstra que algumas pesquisas podem fazer parte da dança como forma de aprendizagem no formato digital sem perder sua sinestesia, quando roteirizada, aplicada em um formato ubíquo, senciente e imersivo de aulas, com roteiros e formatos específicos de currículo para a formação desses profissionais que lecionam a arte da dança. Como Spoladore (2011), professor londrino que fórmula formas de corporificar e fruir artisticamente a dança em meio digital, junto com o conceito de ambientes de Johannes Birrigem.

Por fim, compreende-se que a dança em sua forma digital não está em muitos artigos científicos e que, a partir deste estudo, ela é denominada de *Digital Dance*. Para tanto, este estudo não para por aqui, mas já delineou um caminho auspicioso a fim de criar qualidade em diversos segmentos da educação da dança por meio de seus processos educacionais digitais para alicerçar as pesquisas em dança na modalidade EaD. A jovialidade da história da dança em EaD pode ganhar mais espaço, e forma, em currículos e contextos diversos espalhados aos mais longínquos lugares. Transformando e transdisciplinarizando seus formatos históricos.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

4 AGRADECIMENTOS

O autor agradece à CAPES e ao CNPQ pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

5 REFERÊNCIAS

BEZERRA, L. T. P.; PORPINO, K. de O. Entre corpos reais e virtuais: reflexões da dança contemporânea para pensar o corpo na Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 10, n. 2, p. 275-290, 2007. ISSN 1980-6183. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/1115/1673>. Acesso em: 3 mar. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhenkvbGlid2ViL2FjdGlubi9zZWZyY2guZG8%2FZHNjbnQ9MCZwY0F2YWlsYWJpbHR5TW9kZT1mYWxzZSZmcmJnPSZzY3Auc2Nwcz1wcmItb19jZW50cmFsX211bHRpcGxlX2ZlJnRhYj1kZWZhdWx0X3RhYiZjdD1zZWZyY2gmbW9kZT1CYXNpYyZkdW09dHJ1ZSZpbmR4PTEmZm49c2VhcmNoJnZpZD1DQVBFU19WMQ%3D%3D&buscaRapidaTermo=dan%C3%A7a+digital+.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 19ed, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. dos. Dança na educação básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [Brazilian Journal on Presence Studies], v. 4, n. 3, p. 509-526, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602014000300509&lang=pt. Acesso em: 3 mar. 2019.

DALTRO, E.; MATSUMOTO, R. K. Processos de composição/ensino/aprendizagem em dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [Brazilian Journal on Presence Studies], v. 6, n. 1, p. 147-172, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602016000100147&lang=pt. Acesso em: 3 jun. 2019.

FONSECA, C. C.; VECCHI, R. L.; GAMA, E. F. A influência da dança de salão na percepção corporal. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 200-207, 2012. Disponível em:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742012000100020&lang=pt. Acesso em: 3 jun. 2019.

FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100003&lang=pt. Acesso em: 3 jun. 2019.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HÜBRECHT, G.; MARGARITA, M. Performance como historia: las Negritas Puloy en el Carnaval de Barranquilla. **Memorias**: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe, n. 32, p. 149-177, 2017.

MATOS, L. **Mapeamento da dança**: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil. Salvador: UFBA, 2016. Disponível em: <http://www.mapeamentonacionaldadanca.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-Mapeamento-Resultado.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

MOTTA, E. L. O. **Dança e tecnologia**: entre ensino e prática docente. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/127>. Acesso em: 1 jan. 2019.

MOTTA, E. L. O. Dança em educação à distância: uma aprendizagem mediada pela formatação da dança no ambiente digital. 2019. In: SILVA, A. R. L. da (Org.). **Experiências significativas para a educação à distância 2** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/04/E-book-Experi%C3%Aancias-Significativas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-a-Dist%C3%A2ncia-2.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

OSTETTO, L. E. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 177-193, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100012&lang=pt. Acesso em: 03 jul. 2019.

PAI, M. et al. Systematic reviews and meta-analyses: an illustrated, step-by-step guide. **The National Medical Journal of India**, v. 17, n. 2, p. 86-95, 2004.

PARRISH, M. Technology in dance education. In: BRESLER, L. (Ed.) **International handbook of research in arts education**, p. 1381-1397. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

PENROD, J. W. Dancing with technology. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 76, n. 1, p. 6-7, 2005.

PEREIRA, M. de A. Entre o relato e a paródia: Pina Bausch e suas re-leituras na pesquisa acadêmica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [Brazilian Journal on Presence Studies], v. 8, n. 3, p. 441-468, 2018.

RISNER, D.; ANDERSON, J. Digital dance literacy: an integrated dance technology curriculum pilot project. **Research in Dance Education**, v. 9, n. 2, p. 113-128, 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ811823>. Acesso em: 01 jan. 2019.

ROBATTO, L. **A dança como via privilegiada da educação**: relato de uma experiência. Salvador: Editora EDUFBA, 2012.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: representações na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 53, p. 57-68, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100004&lang=pt. Acesso em: 03 jul. 2019.

SPESSATO, B. C.; VALENTINI, N. C. Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 24, n. 3, p. 475-487, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832013000300014&lang=pt. Acesso em: 03 jun. 2019.

SPOLADORE, B. A proposição do conceito de ambiente de Johannes Birringer para a dança contemporânea digital. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 8, p. 213-230, jul./dez. 2011.

SPOLADORE, B. Os ambientes de imagem digital transformam o processo coreográfico? The digital imaging environments transform the choreographic process? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2, 2011. **Anais** [...].

SÖÖT, A.; VISKUS, E. Teaching dance in the 21st century: a literature review. **The European Journal of Social & Behavioural Sciences**, v. 7, n. 4, p. 1193, 2013.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TREVISANI, P. et al. Educação e formação em dança: a inserção da expressão criativa nos cursos técnicos de dança na perspectiva de professores e bailarinos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 1, p. 185-206, 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000100009&lang=pt. Acesso em: 3 jun. 2019.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: http://www.danca.ufba.br/coord_grad.html. Acesso em: 3 jun. 2019.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

WOSNIACK, C. do R. **Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança: dança, tecnologia e comunicação**. Curitiba: UTP, 2006.

WOSNIACK, C. do R. **O documentário poético performático e a voz do corpo dançante como inter(trans)texto de si mesma: pas de deux wenders-bausch**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2015.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



OS NÚMEROS DA PESQUISA NACIONAL SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO (2000-2018)

Fernando José de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
fernandoalmeida43@gmail.com

Alvaro Martins Fernandes Junior

Centro Universitário Internacional (UNINTER)
alvarojunior777@gmail.com

Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Centro Universitário Internacional (UNINTER)
siderly.c@gmail.com

Resumo: O objetivo do presente trabalho foi verificar se o tema “uso de tecnologias educacionais no ensino médio” faz parte do escopo de teses e dissertações em âmbito nacional. Nesse sentido apresenta os resultados quantitativos referente aos trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para realizar o estudo, os pesquisadores fizeram o uso dos descritores “tecnologias na educação” e “ensino médio” e encontraram 325 trabalhos com foco nesta temática. Os títulos dos trabalhos, assim como suas palavras-chave e resumo foram lidos e analisados, tendo como estratégia a análise de conteúdos de Bardin (2011). Os números apontam um crescimento nas publicações acerca do tema, bem como, uma ausência de pesquisas sobre tais aspectos especialmente na região norte do país. Entre os autores que fundamentam este estudo estão Debord (2000), Hilbert; Lopez (2011), Jenkins (2009), Levy (1993, 2000, 2003), McLuhan (1977) e Negroponte (2001).

Palavras-chave: Tecnologias na educação. Ensino Médio. Pesquisa nacional. Strictu Sensu

1 INTRODUÇÃO

O ciberespaço (LEVY, 1993; 2000; 2003) é o local por onde tramita significativa parte do conhecimento humano que foi codificado em bits de informação (NEGROPONTE, 2001). É no ciberespaço que a aldeia global sugerida por McLuhan, em sua obra a Galáxia de Gutenberg (1972) na década de 60 do século passado, se concretiza, interconectando e tornando disponível tais informações por meio das redes.

O ciberespaço possui uma arquitetura aberta, o que permite que ele cresça



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



indefinidamente. Estudos conduzidos por Hilbert e López (2011) chegaram à conclusão de que em 2007 a humanidade tinha armazenado 295 exabytes de informação, e, conectado à internet se tem acesso a toda essa infinidade de conhecimentos, hipertextos, animações, games, textos, imagens, sites, músicas e qualquer outra informação que se deseja.

Como o texto se refere ao tema “tecnologias na educação” Importante apresentar algumas questões pontuadas por Almeida e Silva

A educação escolar formal acompanhou as mudanças e o desenvolvimento tecnológico sempre refletindo: qual seu significado para a aprendizagem? Que exigências devem trazer para os processos de ensino e aprendizagem? O que mudará na escola seu advento maciço? Qual o papel do educador? Que currículo trabalhará com as tecnologias?

Uma armadilha sempre montada para os educadores – que precisam ter diagnósticos claros sobre a educação brasileira – é a defesa ingênua do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação formal como forma privilegiada de inovar ou alterar os currículos para adaptá-los à contemporaneidade (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1236).

Os autores afirmam que esta visão apresenta 3 equívocos: crer que as tecnologias em si contribuem com o conceito de currículo, afirmar que as tecnologias demandam a construção de um novo currículo e desconsiderar que o currículo se constitui em uma construção social permanente, não sendo apenas um “utilitarismo imediatista” (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1236).

2 O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO E A PESQUISA NACIONAL

Nesse mundo hiperconectado e do espetáculo (DEBORD, 2000), todos que possuem acesso à rede mundial de computadores têm espaço para pesquisar, produzir, postar e disseminar conteúdo, alimentando o ciberespaço, para o bem e para o mal, com a sua refeição favorita: tempo e informação (JENKINS, 2009).

Essa pesquisa é um recorte quantitativo da pesquisa de doutorado em Educação: Currículo de um dos autores. Na tese serão apresentados dados qualitativos e aqui, os aspectos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



quantitativos.

Os números foram extraídos do banco de teses e dissertações da CAPES utilizando como descritores de busca os termos “ensino médio” e “tecnologias na educação”. O resultado da busca é de 5.879 trabalhos.

Como o banco não concilia os descritores, o que faz aparecer trabalhos que contêm os dois ou apenas um destes termos ou no resumo, ou no título ou nas palavras-chaves, faz-se necessário uma análise posterior para chegar aos trabalhos que realmente privilegiem os dois descritores concomitantemente.

Na análise para encontrar os trabalhos que realmente auxiliariam os pesquisadores a atingirem o seu objetivo, ficou decidido que os trabalhos seriam analisados por meio do seu título, e os que efetivamente não tivessem relação com a pesquisa, seriam excluídos. Foi delimitado também que se faria a busca apenas pelo ensino médio propedêutico, ou seja, ensino médio profissionalizante, técnico e integrado, educação profissional, educação do campo e educação de jovens e adultos (EJA) não fariam parte do estudo. Essa decisão foi tomada no intuito de concentrar a base de análise no escopo da pesquisa e por haver no ensino médio propedêutico o maior número de matrículas, segundo o Censo da Educação Básica de 2018.

No que tange ao conceito de tecnologia nas pesquisas investigadas, a busca foi realizada visando encontrar as tecnologias digitais, excluindo ações em que o termo tecnologia fosse utilizado para se referir a artefatos tecnológicos não-digitais, como um livro didático, por exemplo.

Com esta análise criteriosa dos títulos chegou-se ao número de 759 teses e dissertações. Foi, então, realizado download de todos os trabalhos para observação mais aprofundada nos resumos e nas palavras-chave. Neste momento, termos considerados dúbios foram mantidos para que se pudesse realizar uma análise posterior. Nesta fase, 98 trabalhos não foram disponibilizados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para download e nem mesmo encontrados em outros sítios da internet, resultando numa base de 661 trabalhos para serem examinados.

Após verificação de resumo e palavras-chave dos 661 trabalhos na busca pela reafirmação da presença da tecnologia digital nestes, restaram 325 estudos que fizeram parte o corpus inicial desta pesquisa.

Com uma leitura flutuante (BARDIN, 2011) nestas pesquisas foi possível notar que os resultados apresentados pela base são de trabalhos que abordam diversos assuntos e metodologias, e estão à disposição no ciberespaço para serem lidos e disseminados.

Os 325 trabalhos que compõem o corpus da pesquisa, foram agrupados em dimensões temáticas, e o resultado está expresso na Tabela 1.

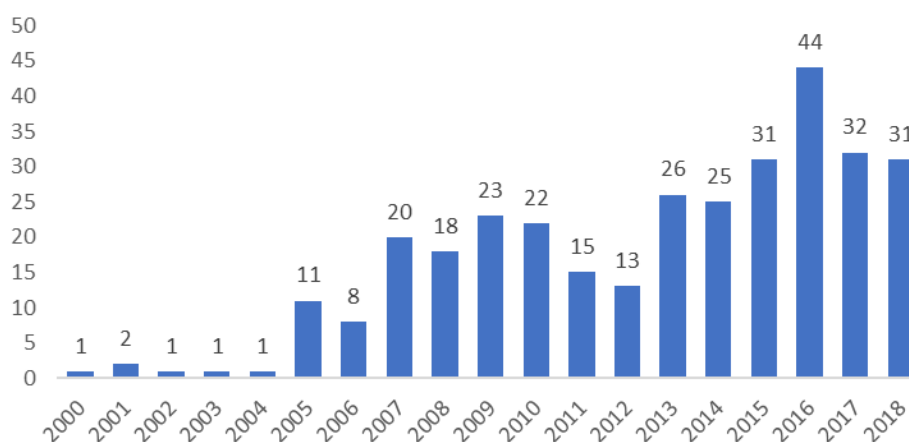
Tabela 1: Dimensionamento e quantidade de trabalhos em ordem alfabética

Dimensões dos temas	Qtde.
Audiovisual	36
Cibercultura e ciberespaço	60
Educação a distância	17
Hardware	39
Mídias	44
Políticas públicas	16
Software	44
TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação)	69
Total Geral	325

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes 2019, tabela elaborada pelo autor.

Como não foi utilizado filtro de data no refinamento das buscas, os trabalhos datam de 2000 até 2018 e são provenientes de variadas instituições do país. O Gráfico 1 apresenta a produção geral das teses e dissertações no desenvolver dos anos.

Gráfico 1. Quantidade de trabalhos por ano



Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes 2019, tabela elaborada pelos autores.

O gráfico apresenta um crescimento no interesse pela pesquisa sobre o uso de tecnologias no ensino médio a partir de 2005, e que embora em 2006 os números não cresçam, a tendência é de crescimento, tendo o ano de 2016 como ápice. Os motivos para esse ápice em 2016 bem como pelo crescimento a partir de 2005 não constituem no objetivo do presente trabalho.

Estas pesquisas sobre as quais este estudo se debruça estão distribuídas em 47 teses de doutorado e 278 dissertações de mestrado (236 produções de mestrado acadêmico e 43 de mestrado profissional).

As instituições que realizam as pesquisas na área, embora sejam muitas, noventa e duas, a maioria dos trabalhos é assinada por aquelas que estão espalhadas pelo estado de São Paulo, conforme o mapa gráfico exposto na Figura 1:



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Tabela 2: Penetração do termo tecnologia nos trabalhos

Dimensões	Média de penetração
políticas públicas	0,48%
TDICs	0,40%
Hardware	0,29%
cibercultura e ciberespaço	0,16%
Educação a distância	0,15%
Software	0,13%
mídias	0,08%
audiovisual	0,06%
Total Geral	0,22%

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes 2019, tabela elaborada pelos autores.

Conforme a Tabela 2 apresenta, a maior penetração do termo tecnologia acontece nos trabalhos da dimensão políticas públicas, porém os trabalhos que apresenta maior quantidade de incidência do termo tecnologias são as pesquisas da dimensão TDICs, com 15.278 aparições, somando 40,12% do total de vezes de todas as categorias, que juntas somam 38.074 vezes.

De um total de mais de um milhão de trabalhos presente no Banco de Teses e Dissertações da Capes, 116.210 são apresentados quando faz-se o uso do descritor “educação”, quando este é substituído por “educação básica” passam a restar 13.518 trabalhos, quando se usa os termos “ensino médio” e “tecnologias na educação”, e na área de conhecimento aplicou-se o filtro “Educação”, o banco retorna com 5.879 trabalhos. Destes, apenas 325 realmente realizam a interlocução dos dois descritores, ensino médio e tecnologias, é pouco, considerando a relevância do tema.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa que teve por objetivo verificar se o tema “uso de tecnologias educacionais no ensino médio” faz parte do escopo de teses e dissertações em âmbito nacional. A questão do uso de tecnologias na educação é pauta das discussões nos programas de educação desde fins do século



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



passado, porém, muito se fala sobre o ensino fundamental e a questão era verificar se o olhar dos pesquisadores também se volta para o ensino médio, etapa tão importante da educação básica.

Os números que embasam esta pesquisa foram extraídos do catálogo de teses e dissertações da Capes, utilizando como descritores de busca os termos “ensino médio” e “tecnologias na educação”. O primeiro resultado da busca é de 5.879 trabalhos. De modo a sistematizar esta pesquisa, foi realizado um recorte de tempo, contabilizando apenas trabalhos publicados neste século e que contivessem em seus resumos os termos apresentados. Foram então selecionados 325 trabalhos escritos no período entre 2000 a 2018, de distintas instituições do país. Destes, 84 são de instituições localizadas em São Paulo, concentrando-se em temas como tecnologias digitais de informação e de comunicação, softwares e mídias. Observou-se um crescimento no interesse pelo tema “tecnologias no ensino médio” a partir de 2005.

Por meio do software Nvivo Pro 2011, foi possível perceber a quantidade de vezes que o termo tecnologia (e tecnologias) aparece nos trabalhos, avaliando-se que há maior penetração do termo em pesquisas que abordam temas pertinentes a políticas públicas e maior quantidade de incidência do termo em pesquisas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação. Já com relação ao entrelaçamento dos termos “ensino médio” e “tecnologias na educação”, apenas 325 fazem a interlocução entre ambos os temas, apontando-se para uma lacuna a ser suprida com pesquisas neste sentido.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. de; SILVA, M. da G. M. O currículo como direito e a cultura digital. **Revista E-curriculum**, São Paulo, n.12, v. 02, maio/out. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/20229/15391>. Acesso em: 23 set. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

HILBERT, M.; LOPEZ, P. The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information. *Science*, v. 332, n. 6025, p.60-65, 10 fev.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2011. **American Association for the Advancement of Science (AAAS)**. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1126/science.1200970>. Acesso em: 23 set. 2019.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na Era da Informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LEVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2003.

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Nacional, 1977.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. 2. ed. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PROJETO LIVE: NOVAS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVESP – UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Flavio Augusto Custódio

Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)
flavio.custodio@univesp.br

Simone Telles Martins Ramos

Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)
simone.telles@univesp.br

Mônica Cristina Garbin

Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)
monica.garbin@univesp.br

Édison Trombeta de Oliveira

Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)
edison.trombeta@univesp.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o Projeto Live realizado no primeiro semestre na Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Tal projeto buscou aproximar os facilitadores e alunos, criando um ambiente interativo para a resolução de problemas no campo das ciências exatas. O projeto piloto foi desenvolvido nas disciplinas Cálculo II, Expressão Gráfica, Química e Mecânica Geral. A construção das lives foi realizada pela equipe de mediação utilizando a ferramenta Google Agenda. Cada disciplina possui uma agenda com os eventos (data e horário), da qual pelo menos um facilitador participa. Cada evento gerava um link para o aluno acessar a ferramenta de videoconferência Google Meet. A data, horário e o link da reunião ficavam disponíveis para o aluno no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Foi possível notar que o projeto proporcionou maior interação entre facilitador e aluno, bem como, os alunos se sentiram mais confiantes nas respostas recebidas.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino superior. Webconferência. Resolução de problemas.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm promovido novas possibilidades de comunicação, interação e ensino, principalmente quando se trata de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ensino a distância. As interações sociais articulam-se a partir de novas organizações discursivas que se constituem pela multimodalidade (ROJO; BARBOSA, 2015), ou seja, enunciados híbridos construídos a partir de textos escritos, imagens estáticas e em movimento e sons de textos orais.

Portanto, estamos diante de novos desafios educacionais, com possibilidades de compreender os limites e o uso das TIDCs no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente na elaboração de material didático para educação a distância (RAMOS; RAMOS; ASEGA, 2017). Moran (2007) ressalta que as tecnologias digitais desafiam professores e instituições na elaboração de atividades on-line que criem vínculos pessoais e afetivos entre professores e alunos, a partir de novas formas de comunicação e interação proporcionadas pelas TIDCs.

Segundo Valente (2003, p. 141), é possível criar proximidade entre os atores do processo educacional por meio de uma abordagem chamada “estar junto virtual”. Para o autor, “a implantação de situações que permitem a construção de conhecimento envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando”. O foco, portanto, precisa ser a construção do conhecimento.

Com base nestes pressupostos e na experiência de oferta de cursos de graduação a distância, a UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) iniciou no primeiro semestre de 2019 o projeto “Live” que tem como objetivo a oferta de aulas síncronas aos alunos de graduação a partir da utilização da ferramenta Google Meet. Portanto, este artigo tem como objetivo compartilhar os resultados preliminares desta experiência com alunos do curso de Engenharia da Computação e da Produção da UNIVESP.

2 O PROJETO LIVE NA UNIVESP

A UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) é uma instituição pública de educação a distância que atualmente oferta cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Letras, de Tecnólogo em Gestão Pública e de Engenharias da Computação e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de Produção. Os cursos de Engenharia têm sido ofertados desde 2014 e apresentam uma demanda grande referente à elaboração e oferta de materiais que possam desenvolver habilidades de raciocínio lógico para resolução de problemas e inovação. Trata-se, portanto, de um curso que tem como objetivo a formação de engenheiros para resolver problemas concretos, modelando situações reais, promovendo abstrações e adequando-se a novas situações, demandando, portanto, atividades de cunho prático.

Neste cenário, as disciplinas do curso são ofertadas na modalidade a distância, como por exemplo, Cálculo II, Expressão Gráfica, Química e Mecânica Geral, foco do presente artigo, e que demandam diferentes tipos de interação no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento. No ensino mediado por tecnologia digital, conforme menciona Moore (1989), as interações podem ocorrer entre aluno-aluno, professor-aluno e aluno-conteúdo, aluno-material externo e alunos-outros (RAMOS, 2009).

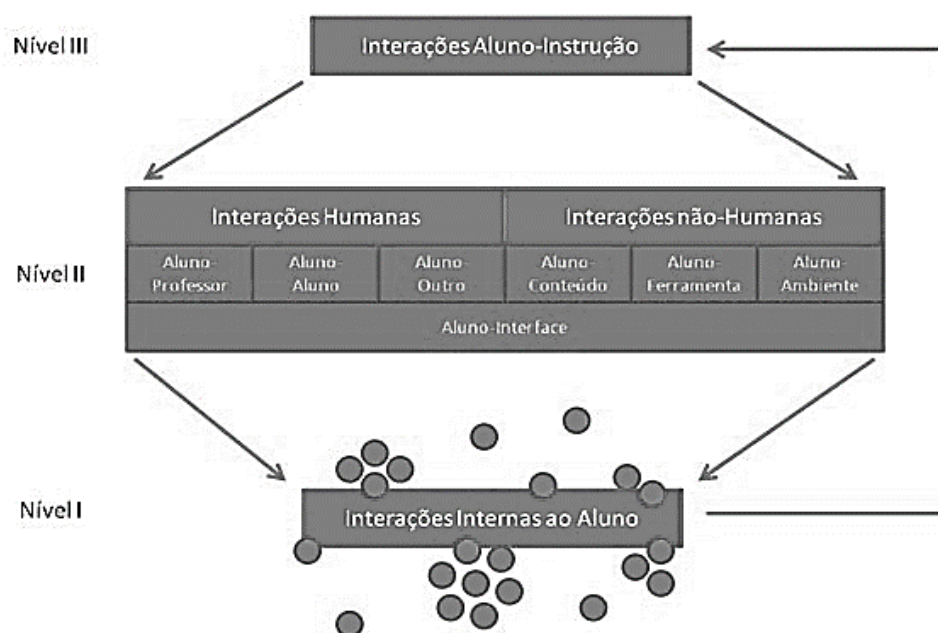
O modelo Pedagógico da UNIVESP pressupõe o uso de diversos recursos, que objetivam proporcionar interações que aliam os objetivos de ensino-aprendizagem ao uso de ferramentas digitais que facilitem a co-construção de conhecimento dos envolvidos nesse processo (VYGOTSKY, 1989). Todavia, as interações síncronas entre professor-aluno, a despeito de serem planejadas com ofertas esporádicas, acabavam ocupando lugar de coadjuvante no modelo metodológico atual.

Com base nas dificuldades dos alunos e no percentual significativo de reprovação nas disciplinas mencionadas, a equipe acadêmica da UNIVESP buscou formas de aproximar alunos, professores e conteúdos a partir do Projeto Live, ou seja, a partir de aulas síncronas, agendadas semanalmente em diversos horários com o objetivo propiciar aos alunos a oportunidade, não somente de rever conteúdos ministrados, mas de construir junto com o professor da disciplina o raciocínio lógico para o desenvolvimento da aprendizagem.

Tendo como base Hirumi (2013), o Projeto Live tem como objetivo alinhar os três níveis de interação. Tal proposta apresenta alguns detalhes que vêm ao encontro desta discussão, uma vez que ilustra modos mais claros de operacionalizar esse componente no

design. Um deles apresenta níveis de interação específicos para ensino mediado por tecnologia digital e o outro uma divisão das interações em humanas e não humanas, trazendo em seu bojo uma subdivisão que engloba as interações mencionadas pelos autores anteriores, conforme ilustrado na figura 1, a seguir:

Figura 1: Três níveis de interações planejadas em e-learning



Fonte: Hirumi (2013, p.10)

3 O FUNCIONAMENTO DO PROJETO LIVE

O projeto piloto das Lives foi desenvolvido no segundo bimestre de 2019 para os cursos de Licenciatura em Matemática, Engenharia de Produção e Engenharia da Computação, envolvendo as disciplinas: Cálculo II, Expressão Gráfica, Química e Mecânica Geral. Tais disciplina foram escolhidas por apresentarem maior possibilidade de participação dos alunos na resolução de exercícios envolvendo cálculo e lógica, bem como, terem seus conteúdos como alvo de dificuldade dos estudantes.

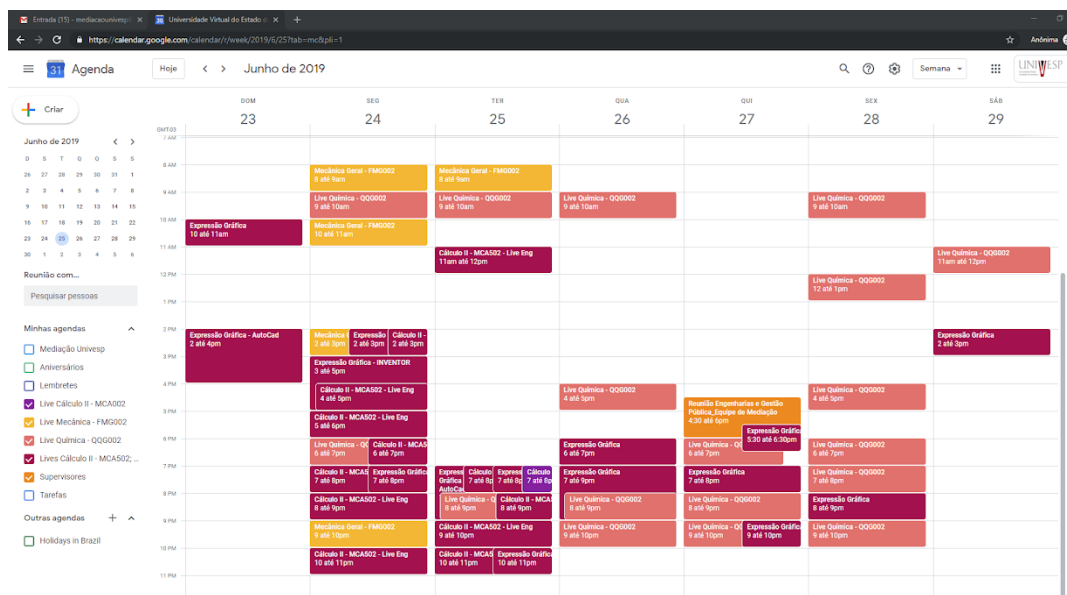
A equipe de apoio pedagógico denominada de "facilitadores" foi escolhida como responsável pela interação com os alunos durante as videoconferências. Os facilitadores

são alunos de pós-graduação das universidades estaduais paulistas, participantes de programa de formação para atuação docente na educação a distância, oferecido no âmbito de um convênio estabelecido entre as universidades.

A construção das lives foi concebida pela equipe técnica de mediação da UNIVESP, utilizando a ferramenta Google Agenda. Para tanto, foi criada uma agenda para cada disciplina e nela foram inseridos os eventos (data e horário) a qual pelo menos um facilitador poderia participar. Cada evento gerava um link para que o aluno tivesse acesso uma ferramenta de videoconferência chamada de Google Meet. A data, horário e o link da reunião ficavam disponíveis para o aluno no Ambiente Virtual de Aprendizagem, conforme Figura 2.

Os alunos têm acesso a agenda dos eventos no menu lateral direito do AVA podendo escolher a disciplina de interesse para acompanhar.

Figura 2: Agenda do Projeto Lives - Google Agenda



Fonte: institucional

Cada evento realizado no Google Meet poderia ter a participação de no máximo de 50 alunos. Os alunos entravam nas lives, conforme a disponibilização da agenda e participavam da videoconferência com um facilitador.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O facilitador orientado por um supervisor tinha a autonomia de elaborar o conteúdo da live podendo ser uma apresentação expositiva, resolução de exercícios, resolução de dúvidas dos alunos ou apresentar algum software pertinente ao conteúdo da disciplina.

4 MÉTODO

Após a finalização dos eventos, os facilitadores relataram o andamento da atividade aos supervisores, bem como elaboram relatórios que visavam essencialmente identificar:

- a) Conteúdos abordados
- b) Maior quantidade de alunos online simultaneamente
- c) Dificuldades encontradas.

Os relatórios foram encaminhados à equipe coordenadora da atividade, pelos facilitadores, para uma análise quanto aos pontos, bem como uma avaliação dos procedimentos utilizados.

Ao todo, foram 374 facilitadores participantes do projeto piloto, atendendo aproximadamente 4 mil estudantes.

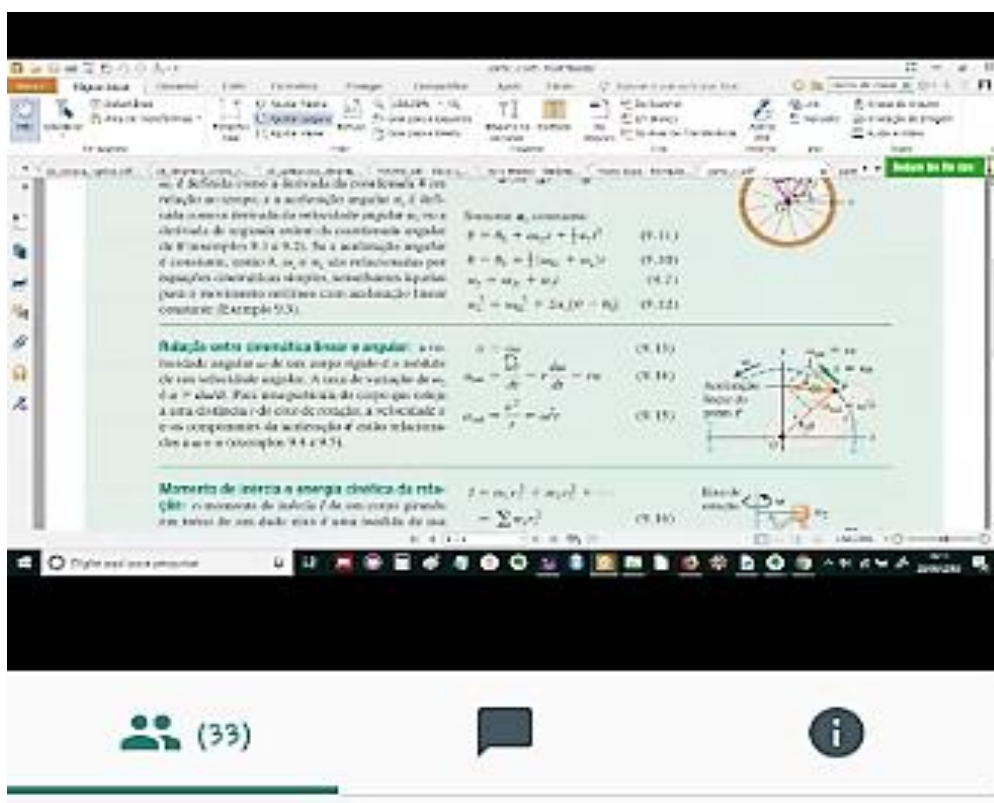
5 RESULTADOS

A partir dos dados coletados nos relatórios encaminhados, foi possível realizar a seguinte análise:

- a) Quanto ao conteúdo abordado: os facilitadores preparavam um material relacionado ao estudo da semana para os estudantes, que além de assistirem, podiam interagir, fazendo perguntas.
- b) Maior quantidade de alunos online simultaneamente: em algumas sessões foram registrados o número máximo de 50 participantes na sala.
- c) Dificuldades encontradas: a maior parte das dificuldades notadas foram técnicas, quanto ao uso da ferramenta, por exemplo, em alguns casos, o som ecoava por

múltiplos microfones ligados simultaneamente e não permitiam som adequado aos participantes.

Figura 3: Exemplo de live realizada com alunos da Univesp



Fonte: institucional

Além desses pontos, de forma geral foi possível notar que:

1. comunicação síncrona facilitou a interação aluno e facilitador, estabelecendo maior confiança na relação.
2. Os alunos passaram a se comunicar com maior frequência com seus facilitadores.
3. Tanto a preparação das lives, quanto o seu desenvolvimento, auxiliou na formação dos facilitadores para a atuação na educação a distância.
4. O desenvolvimento das lives proporcionou maior atendimento dos estudantes, solucionando dúvidas pendentes quanto ao conteúdo disposto no Ambiente Virtual de Aprendizagem.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5. O público atendido pela Univesp é composto, em sua maioria, por alunos adultos, fato que justifica maior demanda de participação na atividade no período noturno, cujo horário mais acessado foi entre 20h00 e 22h00.

Tais resultados indicam que as dúvidas dos alunos foram majoritariamente sanadas devido a facilidade da interação entre aluno e facilitador, permitindo um maior aprendizado dos estudantes quanto ao conteúdo, bem como do facilitador em formação para a atuação na docência em educação a distância.

Outro ponto que deve ser destacado é em relação ao uso da ferramenta do chat no Google Meet, pois quando havia muitas interações dos alunos no evento, era necessário maior concentração do facilitador para resolver todas as dúvidas. Além disso, o período de maior participação ficou restrito a noite e em alguns momentos, tal como ocorre presencialmente, notou-se o desvio da finalidade da proposta, com alunos tentando realizar atividades que não condizem com a finalidade proposta.

Finalmente, foram considerados positivos os resultados obtidos no piloto e no semestre seguinte, as lives serão estendidas à todas as disciplinas oferecidas nos cursos de graduação da instituição.

6 CONSIDERAÇÕES

O presente artigo teve como objetivo demonstrar os resultados obtidos num projeto piloto realizado na Universidade Virtual do Estado de São Paulo, que objetiva uma maior aproximação dos estudantes de graduação e dos facilitadores que atuam na instituição, facilitando seu contato na solução de dúvidas sobre conteúdos específicos das disciplinas ofertadas.

Os resultados obtidos foram considerados positivos pela instituição, que passará a adotar a realização de webconferências para todas as disciplinas ofertadas.

Para tanto, é importante que a instituição realize um processo de capacitação criando orientações de como utilizar a ferramenta de videoconferência, como também usar



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

softwares que permitam que o facilitador faça uma descrição da atividade realizada para os alunos acompanharem.

Além disso, para seu melhor funcionamento, recomenda-se a criação de um guia de orientação pedagógica para melhorar a qualidade do atendimento principalmente quando envolver o resumo das semanas ou a resolução das atividades avaliativas e de apoio, com exceção para as dúvidas pontuais dos alunos.

7 REFERÊNCIAS

HIRUMI, A. Aplicando Estratégias Fundamentadas para Projetar e Sequenciar Interações em E-learning. Tradução João Mattar. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro; vol. 31, no 200, Janeiro-Março, 2013, p. 6-41.

MOORE, M. G. Three types of interaction. **American Journal of Distance Education**, 3(2), 1–7, 1989. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08923648909526659>. Acesso em: 17 set. 2019.

MORAN, J. M. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3a ed. São Paulo: Paulinas, p.10-15, 2007.

RAMOS, R. de C. G.; RAMOS, S. T. M.; ASEGA, F. K. Google drive: potencialidades para o design de material educacional digital (MED) para o ensino de línguas. **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, Vol. 38 No. 1 jan-jul 2017.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface**, v. 7, n. 12, p. 139-148, fev. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



BLOGAR: UM *CURRICULARIZAR CONECTADO*

Gabriela Silveira Meireles

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
gabrielasilveirameireles@gmail.com

Marlucy Alves Paraíso

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
marlucyparaiso@gmail.com

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo mapear o currículo dos blogs educativos sobre alfabetização criados por professoras-alfabetizadoras. Foram estudados 31 blogs, utilizando conceitos e elementos de análise dos Estudos Culturais, da perspectiva pós-crítica de currículo e dos estudos foucaultianos. A metodologia adotada articulou elementos da netnografia e da análise do discurso de inspiração foucaultiana. O argumento desenvolvido é o de que *blogar é um curricularizar conectado*, porque traz marcas de qualquer currículo, ao mesmo tempo em que traz marcas da cibercultura. Mostramos que os blogs investigados se constituem em um currículo que é interativo, borra as fronteiras entre autor/a e leitor/a, produz uma comunidade colaborativa e apresenta um caráter hipertextual da linguagem.

Palavras-chave: Currículo. Blogs de alfabetização. Estudos Foucaultianos.

1 INTRODUÇÃO

Estudos educacionais que trabalham com a abordagem dos Estudos Culturais têm reivindicado a necessidade de ampliar as análises das pedagogias e dos currículos para além do contexto escolar (SABAT, 2001; GREEN & BIGUM, 2012; GIROUX, 2012; PARAÍSO, 2004; 2007). Isso porque se considera, nessa perspectiva, que “as instâncias culturais mais amplas também têm um currículo” (SILVA, 2013, p. 139), também possuem uma pedagogia; também ensinam. A noção de “currículo cultural” tem sido desenvolvida em diferentes estudos do campo do currículo para ampliar e alargar a concepção de currículo. O currículo é, assim, compreendido como “parte de uma ‘pedagogia cultural’”, que “ensina comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes, considerados adequados e desejáveis” (PARAÍSO, 2001, p. 144).

Tendo como base a vertente pós-crítica dos Estudos Culturais, trabalhamos aqui com o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



pressuposto de que os blogs investigados são um “currículo cultural”, que “inventa coisas”, divulga saberes e está “sempre envolvido com relações de poder” (PARAÍSO, 2010b, p. 30). Nesse currículo, define-se “os saberes que devem ser ensinados e aprendidos” (PARAÍSO, 2010a, p. 11) e “produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2010b, p. 30). O currículo dos blogs investigados como um “currículo cultural” apresenta “determinadas formas de pensar e de estar no mundo como verdadeiras e válidas e outras como não válidas” (PARAÍSO, 2004, p. 60). Compreendemos, assim, o currículo dos blogs sobre alfabetização como uma “prática cultural” que “ensina e forma”, que “governa condutas” (PARAÍSO, 2010b, p. 30). Ao divulgar “significados sobre o mundo e as coisas do mundo”, o currículo dos blogs se torna um “espaço privilegiado de contestação, conflitos e negociações culturais”, um campo em que “os diferentes grupos culturais” disputam espaço.

2 CARACTERÍSTICAS DO BLOG: UM *CURRÍCULO CONECTADO*

A noção de cibercultura aqui desenvolvida, entendida como uma associação entre a “cultura contemporânea” e “as tecnologias digitais” (LEMOS, 2015, p. 15), é importante para a ideia de um *currículo conectado*. Afinal, o *currículo conectado* é um currículo “digital, fluido, em constante mutação” e “desprovido de uma essência estável” (LÉVY, 1999, p. 27). Esse currículo se caracteriza pela dinamicidade na divulgação de seus materiais, pelo compartilhamento de experiências e pela exposição de diferentes pontos de vista (MANTOVANI, 2008). Destacamos a seguir quatro elementos que são constitutivos desse *blogar como um currículo conectado*. São eles: 1) A interatividade; 2) O borramento das fronteiras entre autor/a e leitor/a; 3) A comunidade colaborativa; 4) A linguagem hipertextual.

2.1 A interatividade

O princípio da interatividade envolve a criação de uma matriz ampliada de informações, em um modelo que é “capaz de gerar uma quantidade quase infinita de ‘partidas’ ou de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

percursos diferentes” (LÉVY, 1999, p. 82). O “espaço a ser ocupado” pela internet “é infinito” (KOMESU, 2010, p. 144) e a questão da interatividade amplia a “possibilidade de contato” entre os usuários (KOMESU, 2010, p. 144), ampliando ainda mais o “modo de circulação” (KOMESU, 2010, p. 144) das informações ali produzidas. Para que a interatividade ocorra, é necessária a “participação ativa de todos” (GONÇALVES, 2011, p. 62), isto é, é preciso que tanto as professoras-blogueiras quanto os/as visitantes/as de seu blog estejam envolvidos/as com suas postagens. Essa participação pode comumente ser traduzida pelo ato da “publicação”, já que, nas redes de interação, publicar pode significar, muitas vezes, “participar, isto é, compartilhar” informações (SPADARO, 2013). Uma das propostas dessa rede interativa é justamente a de que o “espaço para comentários” seja utilizado por todos/as (PIMENTEL, 2010, p. 2455), construindo uma cultura participativa. Vale ressaltar que há aqueles que participam apenas porque “seguem” o blog, sem se envolver por meio de postagens ou comentários. Todos eles estão inseridos em uma “cultura participativa”, em que há uma “distribuição” maior das informações, que, por sua vez, contribui para criar uma “cultura da conexão” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014).

Nesse modelo interativo e participativo, o espaço dos comentários é um indicativo importante de que *blogar é um curricularizar conectado*. Ao mobilizar as “interações entre as pessoas” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 25), os comentários contribuem para a divulgação instantânea e ampla das informações e materiais, com um retorno imediato, mas também cria uma “rede de contatos” (SPADARO, 2013, p. 25) ou uma “rede de pessoas” (PEDREIRA, 2006), a partir da qual é possível divulgar materiais para as pessoas que tem interesse. Ao “romper com as barreiras do tempo/espaço”, os blogs passam a “conectar culturas e línguas diversas e viabilizar a comunicação numa escala global” (MOMESSO, 2009, p. 67). Com isso, blogs de vários lugares do país podem se encontrar por meio da conexão à internet. Cria-se “uma rede de comunicação” (PIMENTEL, 2010, p. 2455) capaz de oferecer um retorno imediato sobre o material divulgado, incluindo opiniões e impressões acerca do produto ou do conteúdo publicado, o que não seria possível no caso de um livro impresso.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2.2 Borramento das fronteiras entre autor/a e leitor/a

As características dos blogs investigados evidenciam um “borramento das fronteiras” entre autor/a e leitor/a (MANTOVANI, 2008, p. 329). Com essa característica, queremos destacar que, diante dos “elos virtuais”, o “‘contato’ supostamente firmado entre autor e leitor” (XAVIER, 2010, p. 216) é diluído, de modo que os caminhos a serem percorridos por cada leitor/a ou visitante do blog poderá sempre seguir por caminhos diferentes daqueles organizados por seu/sua autor/a. Com isso, há uma “dessacralização” da ideia do/a autor/a como um indivíduo “portador de todo crédito científico ou literário” (XAVIER, 2010, p. 217).

Os blogs sobre alfabetização investigados são um exemplo da existência dessas novas modalidades de escrita, que permitem, segundo algumas condições, que alguns discursos apareçam nesses espaços. O autor aparece, pois, como “instaurador de discursividade”, de modo que “não apenas ele lhe restitui a sua obra, mas também a dos outros” (FOUCAULT, 2001, p. 291). Essa lógica visa “substituir o sujeito individual por um sujeito coletivo ou transindividual” (FOUCAULT, 2001, p. 292). A professora-blogueira, vista sob essa perspectiva, não é sozinha a autora de seu blog, já que os blogs educativos sobre alfabetização são o produto de uma “obra coletiva” (FOUCAULT, 2001, p. 293), de um conjunto de professoras-alfabetizadoras-blogueiras que disponibilizam um conjunto discursivo diverso.

2.3 Comunidade colaborativa

O blogar também produz uma “conversação” entre um grupo de pessoas “cujo objetivo comum é o conhecimento compartilhado” (ORIHUELA, 2007, p. 9). A ideia é de uma comunidade que pode ser descrita como “um laço social imanente” que emerge da “relação de cada um com todos” (LÉVY, 2015, p. 59). É por meio dela que se constrói a noção de uma “inteligência coletiva”, entendida como uma produção coletiva de saberes alimentada por um “circuito de trocas” (LÉVY, 2015, p. 27). A criação de comunidades de aprendizado coletivo nos blogs investigados altera a lógica transmissiva e diretiva do



conhecimento. Nessa perspectiva, “ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa” (LÉVY, 2015, p. 29). Assim, a informação encontra-se “distribuída por toda parte” (LÉVY, 2015, p. 31) e a colaboração se torna “livre, ampla e aberta”, já que cada blog propõe “ligações para outras páginas web ou para outros blogs de outros amigos” (SPADARO, 2013, p. 13).

Ao compor uma comunidade colaborativa, o currículo dos blogs sobre alfabetização investigados também produz uma aprendizagem cooperativa, que resulta da “reciprocidade entre grupos de participantes” que reconhecem “a importância de se aprender mais no grupo do que se aprenderia individualmente” (GONÇALVES, 2011, p. 73). Essa “reciprocidade entre emissores e receptores” (GONÇALVES, 2011, p. 62) faz com que todos/as tenham um papel ativo na produção das informações, já que quem comenta um post de uma blogueira é tão ativo quanto a própria blogueira quando publicou o post. Isso muda também a lógica de formação dessas professoras-blogueiras. De acordo com a lógica da reciprocidade, “você recebe” a informação, mas “você também dá” (NICOLACI-DA-COSTA, 2006, p. 43).

2.4 Linguagem hipertextual

A linguagem hipertextual é aquela capaz de “conectar o texto a outros documentos” (LÉVY, 1996, p. 37). Os blogs aqui investigados, por exemplo, apresentam esse caráter hipertextual quando “publicam posts reenviando a outros blogs” ou quando disponibilizam conteúdos que estão “abertos para cópia gratuita” (SPADARO, 2013, p. 34-35). “No paradigma hipertextual, o saber deixa de estar fechado, trancafiado como um tesouro” e “insere-se em toda parte, difunde-se, mediatiza-se, semeia em todos os lugares” (LÉVY, 2015, p. 181). Com isso, o saber “incha e viaja em uma vasta rede móvel” (LÉVY, 2015, p. 181). Desse modo, o hipertexto demanda uma “leitura self-service”, conforme denominou Xavier (2010), que consiste em explorar “os hiperlinks dispostos na superfície semiótica da tela”. Nesse caso, é o/a leitor/a quem “folheia o cardápio disponível naqueles sítios digitais, seleciona o que vai querer e, em seguida, serve-se das ‘iguarias’ dos hiperlinks que mais lhe apetercerem” (XAVIER, 2010, p. 212).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A linguagem hipertextual divulgada nos blogs sobre alfabetização é reconhecida também pela sua “natureza não linear” (XAVIER, 2010, p. 211). Nessa lógica, o hipertexto “não impõe ao leitor uma ordem hierárquica de partes e seções a serem necessariamente seguidas” (XAVIER, 2010, p. 211). O que a tela do computador apresenta é “um esboço com caminhos sugestivos, totalmente ‘violáveis’”, já que um dos princípios fundamentais do hipertexto é oportunizar o máximo de escolhas possíveis de “trilhas no ciberespaço” (XAVIER, 2010, p. 211). Nesse caso, os links funcionam como “portas virtuais que abrem caminhos para outras informações”, sendo o hipertexto percebido como “uma obra com várias entradas, onde o[a] leitor[a]/navegador[a] escolhe seu percurso pelos links” (LEMOS, 2015, p. 122). Assim, os links promovem “ligações entre blocos informacionais (outros textos, fragmentos de informação, palavra, parágrafo, endereçamento etc.)” e apontam para “textos diversos, mas finitos, passíveis de circulação” (CAVALCANTE, 2010 p. 202- 203). Esses links apontam para “o lugar da exterioridade textual” (CAVALCANTE, 2010, p. 204) e das possibilidades de conexão que podem ser estabelecidas no próprio texto e também fora dele.

3 CONCLUINDO

Buscamos mostrar no presente artigo que *o blogar é um curricularizar conectado* porque o currículo dos blogs investigados traz as marcas da cibercultura que fazem dele um currículo bastante diferente de outros currículos existentes. Em um *curricularizar conectado*, os saberes divulgados serão sempre o resultado de um trabalho coletivo. A comunidade colaborativa, terceira característica do *curricularizar conectado*, envolve o compartilhamento de informações e materiais por pessoas que apresentam um interesse em comum – no caso desta tese, o interesse pela temática da alfabetização. Em comunidades como essas, a aprendizagem é cooperativa, as opiniões e as experiências dos/as outros/as é relevante. Como um *currículo conectado*, o blogar passa a estabelecer “pontos de encontro”, a questionar a lógica curricular existente, a propor um outro modo de se formarem professoras alfabetizadoras, que envolva uma linguagem hipertextual capaz de conectar textos, imagens, vídeos, músicas, etc. Essa é a quarta característica do



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

curricularizar conectado dos blogs sobre alfabetização investigados. Assim, o blogar se assume como um *curricularizar conectado* porque se apresenta imbuído dessa lógica não-linear, transversal, recíproca, colaborativa, de caminhos múltiplos e aleatórios, muito própria da cibercultura.

4 REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, R. F.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Revista Pró-posições**, v. 19, n. 2 (56), mai./ago., 2008.

FOUCAULT, M. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**, vol III. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a, p. 264- 298.

GIROUX, H. A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In*: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONÇALVES, M. I. R. **Educação na cibercultura**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HEWITT, H. **Blog**: entenda a revolução que vai mudar o seu mundo. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2007.

JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2014.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEMONS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LÉVY, P. **O que é o virtual?**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



MANTOVANI, A. M. **Blogs na Educação**: construindo novos espaços de autoria na prática pedagógica, 2008. Disponível em: educivica.com.sapo.pt/blognaeduca.pdf. Acesso em: 4 mar. 2016.

MOMESSO, M. R. Diário de classe virtual: práticas educacionais transtextuais e transdiscursivas. **Revista Linha D'água**. Universidade Estadual de São Paulo, n. 22, 2009.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Internet: uma nova plataforma de vida. *In*: NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (Org.). **Cabeças digitais**: o cotidiano na era da informação. São Paulo: Loyola, 2006.

ORIHUELA, J. L. Blogs e blogosfera: o meio e a comunidade. *In*: ORDUÑA, O. R. et al. **Blogs**: revolucionando os meios de comunicação. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PARAÍSO, M. A. Contribuições dos Estudos Culturais para a educação. **Presença Pedagógica**, v. 10, n. 55, jan./fev., 2004.

PARAÍSO, M. A. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, M. A. **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010a.

PARAÍSO, M. A. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. *In*: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 132-152, 2010b.

PEDREIRA, J. Rede de pessoas. *In*: NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (Org.). **Cabeças digitais**: o cotidiano na era da informação. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTEL, C. Blogs na escola: uma alternativa. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIV, Nº 4, t. 3, 2010.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos feministas**, v. 1, ano 9, 2º semestre, 2001, p. 9-21.

SPADARO, A. Blog: “Diário na rede”. *In*: SPADARO, A. **Web 2.0**: redes sociais. São Paulo: Paulinas, 2013.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.



INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS EM UM CURSO AGROTÉCNICO COM MUDANÇAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Gerlane Romão Fonseca Perrier

Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI-UFRPE)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

gerlaneperrier@gmail.com

Resumo: Neste artigo buscamos apresentar uma breve discussão sobre achados de uma pesquisa piloto em uma instituição pública federal, a respeito de mudanças curriculares a partir da incorporação das tecnologias móveis sem fio em Curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, como forma de ampliar as possibilidades de aprendizagem com desenvolvimento de habilidades e competências para a inserção e permanência dos futuros profissionais na sociedade da informação. Para tanto foram implementadas mudanças em um componente curricular utilizando-se de metodologias ativas com o objetivo de estimular a aprendizagem colaborativa, o engajamento e participação dos alunos, a autonomia e a criatividade para a solução de problemas utilizando-se dos recursos tecnológicos acessíveis em celulares e *smartphones*.

Palavras-chave: Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas. CODAI. Tecnologias Digitais de informação e comunicação. Metodologias ativas. Seminários digitais.

1 INTRODUÇÃO

Desde os anos iniciais da introdução dos computadores no ambiente escolar, tem havido investimentos em equipamentos, infraestrutura e capacitação, todavia apesar dos esforços empreendidos, não tem sido possível acompanhar a velocidade das inovações tecnológicas, tornando rapidamente obsoletos os equipamentos, programas, infraestrutura e recursos humanos, implicando numa corrida contínua atrás do prejuízo.

Apesar das dificuldades, é imperativo que a instituição escolar possibilite ao aluno sua inserção na “sociedade *onlife*”¹. Para atingir este objetivo, a escola estaria convidada a fazer grandes e contínuos investimentos sem a certeza da efetividade das ações.

¹O neologismo “*onlife*” foi cunhado por Luciano Floridi (2015), para referir-se à nova experiência da realidade hiperconectada em que não é mais sensato distinguir as interações face a face das virtuais.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Nesse sentido, esta comunicação apresenta resultados sobre o uso de metodologias ativas, associado à aprendizagem colaborativa, para promover a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e o currículo.

Para tanto foi estimulado o uso de celulares ou *smartphones*, em grupos, para a pesquisa, produção e recuperação dos registros digitais (informações, documentos, imagens, sons, vídeos, hipermídias, entre outros), incentivando a criatividade, a autonomia, o trabalho coletivo e colaborativo, para a produção de conhecimentos.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao longo do tempo, que vai desde os primeiros computadores na escola até os dias de hoje, observou-se a revolução ocorrida em relação aos dispositivos de comunicação pessoal, que passaram de meros aparelhos de conversação, para pequenas centrais multimídia, cuja capacidade de processamento de dados em muito supera os primeiros equipamentos a entrarem no ambiente escolar.

Por este motivo, atualmente é difícil encontrar instituição de ensino em que não esteja presente alguma TDIC, pois a presença destas na sociedade se dá de forma praticamente onipresente, principalmente na forma de celulares e *smartphones* de uso comum para grande parte da sociedade, incluindo aqueles mais desprovidos de recursos, que fazem uso de seus aparelhos como único recurso de acesso ao mundo da internet e das redes sociais digitais.

É importante destacar que nos primeiros anos de desenvolvimento e disseminação da telefonia celular, foram elaboradas leis restritivas ao uso dos mesmos, no ambiente escolar, a exemplo da Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015, da Assembleia Legislativa de Pernambuco.

Apesar das restrições, o celular se faz presente, seja nas mãos dos docentes, ou nas mãos dos discentes, mesmo que sua presença não seja aproveitada nos processos de ensino e de aprendizagem.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3 TDIC E METODOLOGIAS ATIVAS: INCORPORANDO AO ENSINO AGROTÉCNICO

À medida que as TDIC vão sendo incorporados às práticas educacionais, deixando de ser apenas instrumentos de apoio à prática docente, estas assumem um caráter transformador, potencializado quando utilizadas em processos baseados em metodologias ativas, favorecendo o engajamento e o empoderamento dos sujeitos.

Com o uso das metodologias ativas, suportadas pelas TDIC, novas funcionalidades vão emergindo naturalmente, num processo espontâneo que, embora promovendo significativas mudanças, passam despercebidas nos processos de ensino e de aprendizagem, como meio para atingir os objetivos, instrumentos de apoio, à semelhança de um livro didático, de uma calculadora, de um transferidor ou esquadros, utilizados durante atividades acadêmicas, servindo apenas de suporte para se chegar ao fim estabelecido.

Pesquisa desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2019, no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (CODAI-UFRPE), a semelhança da desenvolvida ao longo de 2017 e 2018 no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da Universidade Federal da Paraíba (CAVN/UFPB) (PERRIER, 2019), buscou analisar as repercussões da incorporação do uso das TDIC por meio de metodologias ativas em atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas em uma turma do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, suas consequências curriculares e sobre as práticas pedagógicas.

A integração das TDIC no contexto do ensino agrotécnico e em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...] foi concebida de modo a contribuir com a emancipação do formando para que forneça os instrumentos para sua atuação profissional, mas com uma formação crítica, que permita compreender, nas contradições presentes na sociedade atual, o seu papel de sujeito da transformação, que possa vir a colaborar com as formações no meio rural. (PERRIER, 2019, p. 90)

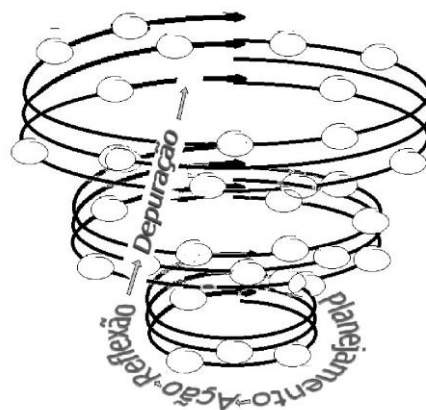
Ao se pensar em promover as mudanças curriculares para se ajustar às reformas do ensino técnico, no âmbito de uma escola agrotécnica, era necessário romper com a visão

disciplinar que ainda hoje se faz presente no ensino técnico, e propor alternativas que, à medida do possível, possam contribuir com a transdisciplinaridade.

Optamos pela pesquisa-ação (Coughlan; Coughlan, 2002; Dick, 2000; Elliot, 1998; Franco, 2005; Tripp, 2005; Thiollent, 2011), caracterizada pela intervenção nas práticas curriculares, a serem construídas de forma colaborativa desde sua concepção até a avaliação, num processo que observa as etapas de planejamento, ação, reflexão e depuração (DICK, 2000; COUGHLAN; COUGHLAN, 2002).

Essas etapas se repetem em ciclos sucessivos de ações (Figura 1) que levam de um nível inicial de planejamento a um nível posterior refinado por meio de *feedback*, que conduzem à depuração do que fora planejado, à medida que são incorporadas contribuições submetidas à reflexão conjunta (professora e grupos) ao longo do desenvolvimento do ciclo.

Figura 1. Espirais multiciclos da pesquisa-ação



Fonte: Perrier (2019, p. 43)

A Figura 1 ilustra a espiral da pesquisa-ação, que mostra a ocorrência de microciclos que se desenvolvem simultaneamente, ao longo dos processos colaborativos de planejamento, execução, reflexão crítica e depuração, como parte do processo de desenvolvimento das ações.

Esse processo cíclico foi introduzido no domínio da informática, desde seus primórdios, como forma estruturada para o desenvolvimento de programas, sendo usual em cursos



específicos de formação de programadores.

4 O ENSINO DA INFORMÁTICA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

O ensino da informática em cursos de natureza não finalísticas, ao longo dos anos se consolidou como disciplina específica, seja como informática básica ou como informática aplicada, todavia ficando limitado em sua componente curricular. No entanto, para promover a inserção efetiva das TDIC no processo educacional foi necessário romper com esta limitação, tornando a informática tema transversal do domínio geral da formação tecnológica.

Nesse sentido, apesar das limitações de infraestrutura, incluindo falta de equipamentos em quantidade suficiente para todos e rede lógica de uso limitado e restrito, e aproveitando-se da disponibilidade de celulares nas mãos dos alunos, buscou-se conciliar o desejo de promover mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem e o hábito dos discentes em estar conectado, para que estes pudessem fazer uso de seus equipamentos para fins acadêmicos.

A fim de contribuir para a mudança na realidade vivenciada no CODAI, buscamos trazer, para as atividades da disciplina de informática básica conteúdos que deveriam ser abordados em componentes curriculares do domínio da agropecuária aplicada, de modo a incorporar o uso das TDIC como meio de consecução dos objetivos estabelecidos para a formação profissional, e não como fim.

A mediação pedagógica apoiada pelas TDIC abre inúmeras possibilidades para as metodologias ativas, que se referem a abordagens educacionais que buscam engajar os estudantes no processo de aprendizagem, evitando a postura passiva de mero receptor de conhecimentos e conduzindo a uma posição de construtor do próprio conhecimento. (PERRIER, 2019, p. 151).

Observe-se que a ementa da disciplina informática básica previa, como conteúdo a ser trabalhado, basicamente a formação para o uso de programas de escritório, todavia sem fazer vinculação ao domínio agropecuário. Desse modo dentre as mudanças propostas,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



foi incorporado o uso de aplicativos voltados ao domínio da agropecuária.

5 METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DO DOMÍNIO AGROPECUÁRIO

Para que a aprendizagem tenha significância é necessário que o aprendiz perceba a importância dela para sua vida. No caso específico da informática no domínio da agropecuária, era necessário que os conteúdos trabalhados estimulassem o interesse pela pesquisa e aprendizagem que pudessem ser considerados aplicáveis na vida profissional, e preferencialmente que demonstrassem a potencialidade da aprendizagem da informática como algo que incorporasse vantagens competitivas no que diz respeito ao desempenho profissional.

Para tanto, estimulamos a pesquisa na internet; o uso de aplicativos para o planejamento e gerenciamento da atividade a ser desenvolvida; o gerenciador de apresentações *Impress*, para a elaboração do Seminário digital; e do *WhatsApp* e *e-mail*, para trocas de mensagens entre os sujeitos.

Desse modo foram propostas ações a serem desenvolvidas que necessariamente remetiam à pesquisa de aplicativos e conhecimentos no domínio específico da agropecuária, além daqueles relacionados com o domínio da informática.

Para a integração curricular das TDIC, optou-se, de comum acordo com os sujeitos, pela adoção da produção de seminários digitais autorais, incorporando relatórios técnicos, planilhas, imagens, gráficos, vídeos, entre outros, produzidos com os conhecimentos adquiridos em pesquisas na *web* e nas aulas de editores de textos, planilhas eletrônicas e gerenciadores de apresentação. Tal procedimento possibilitou a articulação entre as atividades práticas e as teorias que as suportam, promovendo experiências imbricadas com o processo de construção do conhecimento “[...] que valorizem tanto a lógica de participação na sociedade da aprendizagem quanto a lógica de utilização da informação como processo de construção do conhecimento”. (PACHECO, 2003, p. 35).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Os sujeitos participantes, agrupados em equipes, tinham total liberdade para escolher as ferramentas e forma de produção dos materiais a serem entregues, em meio digital, podendo fazer uso dos computadores disponibilizados pela instituição, e/ou de celulares, para a pesquisa, compartilhamento e execução dos trabalhos.

No primeiro ciclo da pesquisa-ação, os produtos iniciais foram levados à discussão em um processo colaborativo, cujos conhecimentos das experiências pessoais da pesquisadora e dos sujeitos somaram-se aos conhecimentos trazidos à reflexão, a partir dos dados levantados, que forneceram subsídios teóricos para as propostas de refinamento e melhoria do seminário digital.

O processo de aprendizagem considerou, também, a troca de experiências entre a pesquisadora e os sujeitos, por meio de conversas informais, mensagens instantâneas (*WhatsApp*) e correio eletrônico (*email*).

Nesse processo de trocas, característico da construção colaborativa, se desenvolviam microciclos de ação, para cada tarefa em desenvolvimento, pois as informações produzidas remetiam a um *feedback* na forma de discussão sobre os achados, o que permitia o refinamento do planejado e executado, que seria posteriormente aprimorado ou descartado em função da reflexão, em termos de viabilidade, efetividade e eficácia.

6 CONSIDERAÇÕES

Na pesquisa realizada buscou-se incorporar a cultura digital de modo a assegurar que os discentes pudessem manusear seus dispositivos móveis durante as aulas, mantendo-se o foco no conteúdo a ser trabalhado no componente curricular.

O currículo tem vários significados, mas todos associados a “um ato intencional comprometido com o conhecimento” (ALMEIDA, 2014, p. 22). Desse modo, ao incorporar as TDIC por meio de metodologias ativas, foram promovidas mudanças curriculares, mesmo que estas não tenham sido formalizadas nos registros curriculares oficiais (PERRIER, 2019).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Ao promover a utilização de Tecnologias Móveis sem Fio (TMSF) no desenvolvimento das ações da pesquisa para a elaboração das atividades propostas, constatou-se nos caminhos percorridos pelos discentes, a potencialidade das metodologias ativas enquanto estratégia para integrar as TDIC aos processos de ensino e de aprendizagem. De modo semelhante à pesquisa realizada no CAVN/UFPB (PERRIER, 2019), a escolha pelo uso dos seminários digitais contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem, no qual houve estímulo à autoria, à criatividade, à interação, ao engajamento e à colaboração nas atividades realizadas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências de caráter mais humanista, relacionado com os aspectos de sociabilidade dos futuros profissionais, dentre elas a afetividade, autonomia, colaboração, comunicação, pensamento crítico, psicomotricidade, reflexão e fluência tecnológica.

Ressalte-se, por fim, que é preciso superar a visão da informática como disciplina limitada a seu domínio específico, devendo os docentes dos demais componentes curriculares incorporar o uso das TDIC em suas disciplinas para consecução dos objetivos propostos de forma mais eficiente.

7 REFERÊNCIAS

ALEPE. **Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015**. Regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4207>. Acesso em: 25 jul. 2019.

ALMEIDA, M. E. B. de. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículos. In: ALMEIDA, M. E. B. de; ALVES, D. R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2014. p. 29-38.

COUGHLAN, P.; COUGHLAN, D. Action research for operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 220-240, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1108/01443570210417515>. Acesso em: 20 maio 2017.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

DICK, B. **A beginner's guide to action research** [online]. 2000. Disponível em: <http://158.132.155.107/posh97/private/research/methods-action-research/guide.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

ELLIOT, J. Recolocando a investigação-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998. p. 137-152.

FLORIDI, L. **The onlife Manifesto: Being human in a hyperconnected Era**. Londres. Springer Open, 2015.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Investigação-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

PACHECO, J. A. Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Conferência realizada no âmbito do **Seminário “O Currículo Regional”**, Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PERRIER, G. R. F. **Integração das tecnologias digitais de informação e comunicação em cursos de natureza agrotécnica por meio de metodologias ativas**. 2019. 243p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22054/2/Gerlane%20Rom%c3%a3o%20Fonseca%20Perrier.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da investigação-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 5 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



POR UM NOVO CURRÍCULO PARA A ERA DA INFORMAÇÃO

Gerlane Romão Fonseca Perrier

Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI-UFRPE)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

gerlaneperrier@gmail.com

Resumo: O currículo mostrou-se importante ferramenta para o desenvolvimento do processo educacional levando a humanidade do obscurantismo ao conhecimento num tempo relativamente curto dentro da história. A expressão escolar foi disseminada e conduziu os principais processos revolucionários da história moderna, o que estimulou o seu estudo ao longo do século passado. Todavia dentre as revoluções, a revolução das tecnologias da informação e comunicação, que expandiu as possibilidades de desenvolvimento da humanidade, exige uma revisão das práticas curriculares, que precisam considerar as múltiplas possibilidades de trajetória formacional, sepultando o currículo tradicional fundamentalmente linear.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. TDIC. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo buscam-se os significados de currículo como expressão escolar e como área do conhecimento, e apontar mudanças curriculares necessárias para a construção da escola na Era da Informação.

O conceito de currículo e sua história estão relacionados com as transformações sociais que marcaram a humanidade nos últimos séculos, tendo relação direta com a formação dos Estados Nacionais, e com processos relacionados às Revoluções Francesa, Industrial e Tecnológica.

Durante muito tempo, o currículo esteve refém de um enfoque disciplinar unidimensional, com apenas uma direção formativa, por meio do qual os conhecimentos iam se apresentando e internalizando de forma bastante linear, de acordo com um planejamento prévio que definia o percurso a ser seguido e seu objetivo final. Podemos afirmar que o currículo assumia uma dimensão linear, vinculada a uma metodologia de natureza disciplinar e bastante fragmentária. Entretanto, apesar da fragmentação disciplinar e do currículo linear, ocorreram avanços socioculturais que nos conduziram à sociedade do



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



conhecimento.

Com a revolução tecnológica e comunicacional, vivenciamos uma nova realidade complexa de múltiplas dimensões, em que a multidisciplinaridade exige novas estratégias curriculares, não voltadas para um sistema linear, com um único horizonte e com uma única trajetória, e sim múltiplos horizontes possíveis em diferentes realidades e mundos, incluindo os virtuais.

Nesse contexto, torna-se necessário que o currículo incorpore o uso das tecnologias de modo a manter-se como expressão escolar, num processo de permanente (re)construção de percursos formativos.

2 PERCURSO DO CURRÍCULO

Na busca de uma definição para o currículo, Gimeno Sacristán (2013) apresenta uma breve revisão do percurso histórico que permitiu avaliar a potencialidade reguladora do currículo, pela possibilidade de ordenar os conteúdos a ensinar, proporcionando coerência vertical ao desenvolvimento da organização do ensino, possibilitando os elementos do desenvolvimento escolar e do progresso dos sujeitos durante a escolaridade.

Hamilton (1990) observa que a aparição mais remota do termo "curriculum" foi na *Professio Regia* (RAMUS, 1576), uma compilação de escritos sobre o "ramismo" publicado por Thomas Fregius, um dos discípulos de Petrus Ramus (Petri Rami, 1515-1572) a quem são atribuídos os originais. Ainda segundo Hamilton, constava na Universidade de Leiden (1582), que "tendo completado o curriculum de seus estudos" o certificado era concedido ao aluno. Já na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o curriculum referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992).

Durante a transição do regime feudal para o capitalismo era necessário massificar a educação promovendo a reestruturação do sistema educacional e o surgimento das classes



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



escolares, as quais deveriam passar pelo mesmo caminho ou percurso no processo formativo, no que resultou na apropriação do termo *curriculum* para o domínio pedagógico. Somente os alunos que conseguissem percorrer todo o caminho poderiam receber o diploma, que significava a responsabilidade da escola atestando que os diplomados atendiam às exigências da sociedade (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

A influência da estruturação dos sistemas escolares como forma de determinação de currículos é citada por Chizzotti e Ponce (2012):

Remontar à origem histórica dos sistemas escolares e dos conteúdos prevalentes do ensino permite identificar duas tradições históricas: a de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado, desenvolvido sobretudo na Alemanha, França, Holanda e Suíça, na primeira metade do século XIX, que influenciou sistemas de educação contemporâneos europeus, latino-americanos e, particularmente, o sistema brasileiro; e a outra tradição, a de um sistema descentralizado, que, ainda que supervisionado pelo Estado, tem a sua organização dependente da iniciativa privada. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 26).

Estes autores observam que o currículo

1) na prática escolar, na sua origem, foi um processo que pressupôs vigilância, controle e poder de uns sobre outros; e 2) como área de conhecimento não cultivou, inicialmente, estudos acerca da compreensão do papel da escola, preocupando-se apenas em buscar racionalmente formas de atender demandas econômicas imediatas e produzir um pensamento único homogêneo pretensamente neutro. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 27).

O desenvolvimento do currículo possibilitou uma nova organicidade para o processo educacional que foi útil e essencial nos processos de transformações sociais pelos quais passamos em decorrência das revoluções que marcaram a transição da sociedade feudal, com um sistema educacional restrito a pequenos grupos privilegiados, de característica essencialmente linear.

Na atual sociedade do conhecimento, com um sistema de acesso universal à informação e à escolarização, não mais cabe a linearidade curricular, pois a aquisição de conhecimentos e o percurso formativo adquiriram possibilidades e caminhos diversificados, que rompem com os limites disciplinares que caracterizam a organização escolar, além de romper com os limites temporais e espaciais.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3 O CURRÍCULO NA ERA DO CONHECIMENTO

Ao se questionar o papel do currículo na era do conhecimento, surge a dúvida sobre como concebê-lo, em situações novas que emergem a cada dia de maneira cada vez mais intensa, alterando consideravelmente a relação dos aprendizes com os conhecimentos, não dando tempo para se ajustar os currículos, principalmente levando-se em consideração que a maioria destes possui uma estrutura basicamente linear e rígida, ou muito pouco flexível para adaptar-se simultaneamente às perspectivas de trajetórias de formações multidimensionais e cada vez mais complexas.

De acordo com Silva (2006), o currículo é a expressão da função socializadora e cultural da educação, cujas funções são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Para a autora, é preciso o reconhecimento das conexões sócio-político-culturais históricas “para se avançar em direção a elaboração de propostas curriculares e a construção de instituições mais sensíveis aos apelos de emancipação humana”. (SILVA, 2006, p. 4828).

Em razão da não-linearidade e indeterminismo, Moraes (2010) demonstra a necessidade de flexibilidade curricular, para que se adeque às emergências, às bifurcações e às mudanças ocorrentes nos ambientes de aprendizagem, que podem exigir ajustes à medida que novos elementos surgem ao longo do desenvolvimento das ações planejadas.

Com o crescente desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tem sido observada uma rápida transformação nas relações sociais, mediatizadas pelos recursos tecnológicos cada vez mais presentes no dia a dia. A computação ubíqua exige uma mudança na organização curricular em razão das novas possibilidades de uso das TDIC nas práticas educativas.

A internet que surgiu como uma fonte de informações, na primeira fase (Web 1.0) não oferecia ao usuário possibilidade de interação e criação de conteúdo, permanecendo um processo de aquisição de conhecimentos unidirecional, ainda compatível com um currículo linear. Já em sua segunda fase (Web 2.0) com o surgimento dos sites de relacionamento, iniciou-se um processo de ruptura da estrutura de aprendizagem



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



unidirecional. A partir desse momento, os usuários deixaram de ser meros receptores passivos dos conteúdos disponibilizados, passando a participar de forma mais ativa da produção. Já em sua terceira fase (Web 3.0), ampliaram-se as possibilidades de aquisição de conhecimentos de maneira multidirecional, nos diversos caminhos possíveis a partir de informações disponibilizadas de forma semântica, adequadas aos perfis dos usuários. Estamos vivenciando a quarta fase da internet (Web 4.0) caracterizada pela mobilidade e pela ubiquidade que impõe um currículo dinâmico, adequado a uma realidade de hiperconectividade, característico da indústria 4.0 e da Internet das Coisas.

A estratégia curricular a ser adotada para essa nova realidade de hiperconectividade deve prever a formação do aprendiz levando em consideração as competências que permitam a inserção e permanência deles na sociedade *onlife*¹ (FLORIDI, 2015), as quais devem contemplar a capacidade de trabalho autônomo e em equipe, a criatividade, criticidade e reflexividade necessários, e úteis, à análise e resolução de problemas dos mais simples aos mais complexos.

Se num passado recente o uso das TDIC no ambiente educacional era apenas uma possibilidade, com severas restrições de uso, dependente do interesse pessoal de alguns docentes, hoje não há como ignorar que as TDIC invadiram o ambiente escolar, mesmo sem que tenha havido a necessária adequação curricular para a recepção delas, sendo responsáveis por transformações na forma de acesso ao conhecimento que não mais admite uma concepção de aprendizagem linear.

Torres Santomé (2013) ao considerar os impactos da revolução nas TDIC evidencia a necessidade da alfabetização digital que, junto a outras exigências a serem contempladas nos planejamentos curriculares, permitirá tornar realidade uma educação humanística, científica, tecnológica e social. Este autor chama a atenção para o risco de uma apropriação injusta das TDIC, as quais deverão ser incorporadas à sala de aula de uma maneira crítica e ativa, alertando para a necessidade de adaptar as tecnologias aos

¹ O neologismo “*onlife*” foi cunhado por Luciano Floridi (2015), para referir-se à nova experiência da realidade hiperconectada em que não é mais sensato distinguir as interações face a face das virtuais.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



processos de ensino e de aprendizagem, e não estes às tecnologias.

De acordo com o autor, a revolução tecnológica está obrigando que seja repensado por completo não somente os conteúdos do currículo escolar, mas também as maneiras de trabalhar, as capacidades, os hábitos, as habilidades e os valores a serem promovidos, incluindo a espacialidade e temporalidade dos processos de ensino e de aprendizagem (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Nesse sentido, Almeida e Valente destacam

a concepção de web currículo como a relação que envolve distintas linguagens e sistemas de signos mobilizados na prática social mediatizada pelas TDIC, e configurados de acordo com as propriedades e funcionalidades intrínsecas das tecnologias e mídias digitais, que suportam e estruturam os modos de produção do currículo, sendo este produtor de transformações e reconfigurações das TDIC. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 61).

É, pois, necessário redefinir qual conhecimento deve ser ensinado, bem como quando e onde; definir os espaços de aprendizagem, se formais, informais ou não formais; estabelecer o que os alunos devem saber, qual conhecimento ou saber é considerado necessários para merecer ser parte do currículo; quais as possíveis modalidades de ensino poderão ser apropriadas de modo a otimizar toda a potencialidade de uso das TDIC.

A busca de respostas e essas questões são fundamentais para que o currículo, enquanto expressão escolar, possa continuar contribuindo com a formação dos cidadãos para o trabalho e para a vida, um currículo que incorpore os aspectos de múltiplas possibilidades e recursos tecnológicos como meio para o estabelecimento das trajetórias formativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de currículo, enquanto expressão escolar, é um fato relativamente novo na história da humanidade, todavia a temporalidade com o advento da revolução das TDIC passou a ter outro significado, pois o passado pode estar muito bem caracterizado numa tecnologia lançada há apenas um ano, ou menos.

Enquanto área do conhecimento, podemos afirmar que o currículo merece maiores



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



estudos, principalmente em razão da necessidade de adaptação a uma realidade bastante dinâmica do acesso ao conhecimento e das transformações decorrentes da ubiquidade computacional. A incorporação das teorizações complexas no planejamento curricular precisa ser uma realidade frente aos desafios da Web 4.0 com a ubiquidade computacional e todas as multipossibilidades de aquisição do conhecimento em trocas interativas, rompendo com os limites geográficos e temporais, no qual “o mundo está aqui” e o “futuro é agora”.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.3, p. 57-82 set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. São Paulo. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

FLORIDI, L. (Ed.). **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era.** [online] London: Springer Open, 2015. Disponível em: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-04093-6>. Acesso em: 2 jul. 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e Incertezas do Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

HAMILTON, D. From curriculum to Bildung (Some preliminary considerations). Presented at the **12th International Standing Conference for the History of Education**, Charles University, Prague. 1990. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339620.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

HAMILTON, D. **Sobre as origens do termo classe e curriculum.** Teoria e Educação, n. 6, 1992.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, Volume 9, n. 25, 2010, p. 289-311. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art17.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



RAMUS, P. **Professio Regia**: h.e. septem artes liberales. Editora: Basilea, 1576.
Disponível em: <https://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10142572.html>. Acesso em: 6 ago. 2019.

SILVA, M. A. da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. **Anais ...** MG: UFU, 2006, p. 4819 - 4828. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: O cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013. 335 p. Tradução: Alexandre Salvaterra.



PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DO USO DO FACEBOOK PARA FINS EDUCACIONAIS: UMA POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO CURRICULAR?

Irene R. Santana Rodrigues

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
irene.raquels2@gmail.com

Gisele Ferreira Machado

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
gisele.mestradoec@gmail.com

Jéssica Santos Valério

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
jessvalerio3@gmail.com

Alessandra Rodrigues

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
letras.ale@hotmail.com

Resumo: Este artigo, de caráter qualitativo, teve como objetivo analisar as percepções de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular, localizada no Vale do Paraíba, SP, acerca do uso da rede social *Facebook* para fins educativos. A coleta de dados se deu por meio do desenvolvimento de uma atividade para os 24 alunos participantes, com idades entre 17 e 18 anos, que já tivessem algum contato com a rede social em questão. Após a leitura de uma situação hipotética, os alunos deveriam expressar, em um pequeno texto, suas opiniões a respeito do uso do *Facebook* no contexto escolar. Os resultados demonstraram que, de modo geral, as percepções dos alunos a respeito do uso do *Facebook* para fins educativos mostram-se positivas, indicando que se trata de um recurso versátil e viável de ser utilizado no contexto escolar, mas que, como qualquer outra metodologia, exige um objetivo pedagógico bem delineado.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Educação Básica. Redes sociais. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A esfera tecnológica tem cada vez mais se estendido ao campo educacional, uma vez que o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se tornou possível a um maior número de pessoas, fazendo parte também do cotidiano da escola.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Nesse contexto, a necessidade da inclusão tecnológica e digital dos educadores é também inevitável (ALMEIDA; VALENTE, 2016).

Dentre as ferramentas para integração das TDIC às aulas, pode-se mencionar as redes sociais on-line. Por se tornar um ambiente favorável às relações sociais entre os jovens, seu uso, em especial o *Facebook*, tem crescido significativamente nessa etapa da vida (RIBEIRO, 2017).

O *Facebook* possui muitas funcionalidades e dispositivos que permitem a interação e o compartilhamento/discussão de informações. Seus mecanismos podem ser usados para potencializar a aprendizagem e despertar o interesse pelos conhecimentos curriculares e promover, nos estudantes, posturas ativas e críticas (TELLES, 2011). Em função disso, essa rede social tornou-se objeto de estudo e interesse (JULIANI et al., 2012; SANTOS, 2012; RIBEIRO, 2017; ARAGÃO et al., 2018).

Nesse cenário, este artigo analisa as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre o uso do *Facebook* para fins educacionais.

2 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As redes sociais caracterizam-se como um ambiente de entretenimento e compartilhamento de informações, de acordo com os interesses comuns, consolidando uma teia de relações à medida que se estabelece o constante diálogo entre inúmeras pessoas (SÁ, 2016). Essas redes têm, assim, potencial de uso pedagógico, e o *Facebook*, especificamente, possui mecanismos que podem ser usados para potencializar a aprendizagem, despertar interesses e contribuir para a construção de conhecimentos (TELLES, 2011) por meio de abordagens curriculares que podem ser inovadoras. Minhoto (2012) descreve que a proximidade dos indivíduos com essa rede social pode modificar os rumos das disciplinas, permitindo a relação ativa do aluno com o conhecimento, favorecendo as trocas e a construção cognitiva.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Nesse contexto, esta breve investigação está pautada na análise das percepções de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular do Vale do Paraíba (SP), acerca do uso da rede social *Facebook* no currículo escolar. A pesquisa tem caráter exploratório (GIL, 2008) e qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Foram, ao todo, 24 alunos participantes, com idades entre 17 e 18 anos, que conhecem a rede social *Facebook*. Os sujeitos desta pesquisa foram convidados a analisar uma determinada situação pedagógica que representava o uso do *Facebook* como ambiente de compartilhamento de informações e dúvidas na disciplina de Matemática. Após a leitura e discussão sobre situação, os sujeitos deveriam expressar, em um pequeno texto, suas opiniões a respeito do uso do *Facebook* para fins educacionais em disciplinas curriculares.

A partir dos dados, foram estabelecidas categorias emergentes: *Facebook como uma rede social amplamente utilizada pelos jovens; Facebook como possibilidade para a aprendizagem; Obstáculos no uso de uma rede social no contexto escolar*. Para apresentação das análises, o *corpus* foi organizado em excertos identificados por siglas, contendo a letra A seguida de um número, que varia de 1 a 24 (A1, A2, A3...), para identificação de cada discente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises serão apresentadas conforme as categorias emergentes dos dados.

Na categoria ***Facebook como uma rede social amplamente utilizada pelos jovens***, fica evidenciado que os alunos percebem que o público jovem se destaca como maior usuário dessa rede social, estando sempre conectado – o que corrobora os estudos de Ribeiro (2017) –, e associam isso a aspectos positivos para o uso educacional do *Facebook*. Essa percepção fica anunciada nos seguintes trechos:

“Acho muito importante, [...] e ainda mais jovens, que mexem e tem curiosidade de aprender jogos e aplicativos.” (A1)

“[...] os jovens passam grande parte do tempo acessando as redes sociais.” (A3)



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



“[...]a maioria dos adolescentes tem o acesso à internet e possui o Facebook.” (A6)

“[...] creio que o uso para fins educativos é uma coisa maravilhosa, pois os jovens estão cada vez mais conectados nas redes sociais [...]” (A11)

A tecnologia tem marcado fortemente a juventude nos dias atuais, para a qual a comunicação e as informações tornam-se mais ágeis e instantâneas, flexíveis e de longo alcance, com diversos conteúdos produzidos e disponibilizados (ASSUNÇÃO; MATOS, 2014). Para os sujeitos da pesquisa, incorporar o *Facebook* às atividades curriculares é uma perspectiva interessante e atraente para a aprendizagem justamente pela rede estar associada ao cotidiano:

“[...] usar o Facebook para fins educativos, é uma opção interessante pois praticamente todos os jovens hoje possuem uma conta no site, o que possibilita o acesso mais fácil por todos” (A2).

“[...] atualmente o Facebook (dentre outras redes sociais) é a maior influenciadora de jovens e adultos, e acredito que a maior e melhor situação que podemos tirar disso é o ensino [...]” (A5).

“[...] os jovens passam muito tempo da sua vida na internet, e utilizando para fins educativos é algo que iria agregar na vida dos alunos” (A14).

Essa influência na vida social dos jovens abre caminhos para que o professor, ao utilizar o *Facebook* como estratégia pedagógica, estenda o aprendizado de dentro para fora de sala de aula, promovendo uma espécie de alargamento do currículo escolar e a expansão dos tempos de aprender, aproveitando as potencialidades desse espaço, que pode servir para esclarecimento das dúvidas, investigação e debates. Nesse sentido, os contextos de aprendizagem se ampliam e tornam-se mais permeáveis – o que, para esses jovens, parece ser interessante.

Na categoria ***Facebook* como possibilidade para a aprendizagem** notou-se que na percepção dos estudantes essa rede social tem potencial para se tornar um ambiente próprio para sanar dúvidas e incentivar a continuação dos estudos fora da escola, funcionando como um suporte para os processos de ensino e de aprendizagem. Tais aspectos são observados nos discursos a seguir:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



“[...] seria ótimo, pois muitos iriam aprender mais, além da escola” (A4).

“[...] os alunos acabam tendo uma atividade diversificada para que tirem as dúvidas fora da sala de aula” (A6).

“[...] Às vezes durante a realização de uma tarefa, surge uma dúvida, e com uso do Facebook através de um grupo, ela pode ser esclarecida com mais facilidade” (A7).

“[...] torna muito mais fácil esclarecer algumas dúvidas, já que todos podem ter acesso fácil à plataforma por meio do celular” (A8).

Os excertos indicam percepções dos estudantes sobre as TDIC oferecerem novas possibilidades para complementar o ensino formal e o *Facebook* atuar como catalizador de diálogos e colaborações. Nesse sentido, Costa e Ferreira (2012) evidenciam que os *sites* de redes sociais possibilitam diversas oportunidades para a criação de um ambiente de aprendizagem cooperativo e colaborativo. Além disso, o *mobile learning* aparece como outra possibilidade da rede social.

Os sujeitos pesquisados também reconhecem que, nos dias atuais, não é possível pensar em um ensino desvinculado dos avanços tecnológicos e que o *Facebook* contribui para a dinamicidade e a ampliação da situação de aprendizagem para além da sala de aula. Mencionaram, inclusive, a possibilidade da participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos:

“Essa iniciativa é algo que chama atenção até para os pais, que poderiam aprender com isso para ajudar os filhos também” (A12).

“[...] sendo mais prático para tirar dúvidas de atividades extraclasse, e também lembraria os alunos que a internet também foi feita para educar” (A14).

“[...] além de estudar a matéria da escola, pode abranger um maior conhecimento [...]. Assim com certeza o aluno mostrará uma grande evolução em sala de aula, tornando a aula mais dinâmica” (A15).

Como destacam Phillips (2011) e Minhoto (2012), a proximidade dos alunos com a rede social *Facebook* pode possibilitar a relação ativa do estudante com o conhecimento, favorecendo as trocas, a construção cognitiva e, conseqüentemente, a aprendizagem, além de tornar os conteúdos curriculares mais atraentes.

A categoria **obstáculos no uso de uma rede social no contexto escolar** indica, por si só (já que é emergente dos dados), uma visão crítica dos discentes e abarcou suas percepções acerca das dificuldades existentes na adoção de uma rede social com fins educacionais no currículo escolar. Dentre os possíveis obstáculos salientados pelos estudantes estão as informações falsas, a falta de segurança e privacidade na rede, além da possibilidade de distração dos alunos:

“[...] as crianças que se cadastram também tem acesso a outros tipos de informações, o que pode não ser tão bom” (A3).

“[...] facebook é muito usado para fins de divulgação de notícias falsas, muitas pessoas são alvos de comentários maldosos e maliciosos” (A4).

“[...] o facebook é uma rede de entretenimento, então pode ser que fique cada vez mais fácil a dispersão para futilidades” (A9).

“O facebook não deveria ser utilizado para fins educativos, pois seria mais difícil fazer um controle dos alunos e também os alunos se distrairiam mais facilmente” (A13).

“[...] as redes sociais vem crescendo e atualmente alienando quem usa, muitas vezes sobre coisas fúteis e com a educação nessas redes ajudaria os estudante a terem mais interesses em estudar e menos tempo para se alienar” (A17).

Como já anunciado, os excertos indicam posturas mais críticas dos estudantes, o que salienta, para os docentes, a importância de delinear objetivos didáticos claros, além de capacitação para lidar com a complexa relação que as TDIC possuem com os conteúdos curriculares (ALMEIDA; VALENTE, 2016). Para impedir qualquer tipo de entrave no uso do *Facebook* para o ensino e para a aprendizagem, e para que se possa usufruir desta ferramenta de modo a otimizar o ensino, é preciso de um planejamento de uso criterioso, com ética e responsabilidade (JULIANI et al., 2012).

Alguns alunos chegaram a discordar do uso do *Facebook* para fins educacionais. Por se tratar de uma rede para entretenimento, afirmaram que poderia atrapalhar; além de forçar o discente que não possui uma conta no site a criá-la contra sua vontade:

“Não concordo, pois na minha opinião não teria um desempenho esperado, já que o facebook é uma rede social muito interativa, com grande entretenimento que poderia fazer com que o aluno se dispersasse da aula, perder o foco” (A20).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



“Eu não concordo com o uso do facebook para fins educativos, pois compreendo que as redes sociais devem ser utilizadas com um “passa-tempo”. [...] Um outro motivo para eu não concordar com esse uso é o fato de que não são todas as pessoas que gostam das redes sociais, dessa maneira a pessoa seria “forçada” a criar uma rede social” (A23).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os sujeitos deste estudo, o *Facebook* mostra-se como um potencial recurso pedagógico no sentido de promover um ambiente próprio para sanar dúvidas e ampliar o contexto da sala de aula, funcionando como um suporte para os processos de ensino e aprendizagem e como possível ferramenta de apoio à construção curricular no cotidiano da escola. Nessa direção, o aluno poderia desenvolver autoria diante dos próprios conhecimentos e o professor teria a oportunidade de tornar os conteúdos curriculares mais atraentes e com abordagens mais colaborativas.

Assim como levantaram as potencialidades do uso do *Facebook* para fins educativos, os alunos também salientaram os possíveis obstáculos. Ao considerar esses aspectos, cabe ao professor buscar estratégias que permitam a flexibilização de contextos de aprendizagem, individuais e cooperativos; mas sem impor redes sociais específicas, ou qualquer outra tecnologia, como possibilidades salvadoras ou soluções simplistas.

De modo geral, foi possível inferir que as percepções dos sujeitos a respeito do uso do *Facebook* para fins educativos mostram-se positivas, demonstrando que se trata de um recurso viável de ser utilizado no contexto escolar. Mas, como qualquer outra metodologia, exige um objetivo pedagógico bem delineado, com critérios, ética e responsabilidade.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira** - Histórico, Lições Aprendidas e Recomendações. Estudos 4 - Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Novembro 2016. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB-Estudos-4->



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

[Políticas-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira-v.-22dez2016.pdf](#). Acesso em: 27 jun. 2019.

ARAGÃO, J. M. N.; GUBERT, F. A.; TORRES, R. A. M.; SILVA, A. S. R.; VIEIRA, N. F. C. O uso do Facebook na aprendizagem em saúde: percepções de adolescentes escolares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 2, p. 265-71, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3011>. Acesso em: 5 jul. 2019.

ASSUNÇÃO, R. S.; MATOS, P. M. Perspectiva dos adolescentes sobre o uso do Facebook: um estudo qualitativo. **Psicologia em Estudo**, v.19, n.3, p. 539-547, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000300018. Acesso em: 5 jul. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

COSTA, A. M. S. N.; FERREIRA, A. L. A. Novas possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem mediados pelas redes sociais Twitter e Facebook. **REnCiMa**, v. 3, n. 2, p.136–147, 2012. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/494/413>. Acesso em: 5 jul. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JULIANI, D. P.; JULIANI, J. P.; SOUZA, J. A.; BETTIO, R.W. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, p. 1-11, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/36434>. Acesso em: 5 jul. 2019.

MINHOTO, P. M. L. V. **A utilização do Facebook como suporte à aprendizagem da Biologia**: estudo de caso numa turma do 12º ano. Bragança: Escola Superior de Educação (Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências), 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6864>. Acesso em: 27 jun. 2019.

PHILLIPS, L. F.; BAIRD, D.; FOGG, B. J. **Facebook para Educadores**. 2011. Disponível em: <http://www.lantec.fe.unicamp.br/ed88/Xconteudosdigitais/arquivos/facebook-para-educadores-guia-PT.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

RIBEIRO, C. U. **O uso do facebook e suas interfaces com o processo ensino-aprendizagem em uma escola mineira de Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2017.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Disponível em:

<https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/DISSERTACAO%20COMPLETA.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SÁ, D. B. de. S. **Do grunhido ao whatsapp**: A Evolução da comunicação e sua importância para o homem. Disponível em:

<http://evidosol.textolivre.org/papers/2016/upload/119.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

TELLES, E. **A revolução das mídias sociais**. 2. ed. São Paulo: M. books, 2011.



LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: A COMUNICAÇÃO ORAL E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Juliana Bacan Zani

Universidade São Francisco (USF)
zani.julianabacan@gmail.com

Luzia Bueno

Universidade São Francisco (USF)
luzia_bueno@uol.com.br

Resumo: Esta comunicação tem por objetivo apresentar os resultados de análises de vídeos de comunicações orais, produzidos por alunos de mestrado e doutorado, como parte avaliativa de uma disciplina intitulada “Estudos sobre Letramento” e discutir a importância de aliar o domínio de ferramentas tecnológicas ao processo de ensino-aprendizagem sobre o gênero em questão, por meio de cursos online. Neste trabalho, assumimos a perspectiva histórico-cultural de Vygostky (1987) e adotamos, como referenciais, o quadro interdisciplinar do Interacionismo Sociodiscursivo desenvolvido por Bronckart (1999, 2006, 2008) e as discussões sobre letramento conforme Kleiman (1995, 2005, 2016) e Street (2010, 2014), além de Mill e Batista (2013).

Palavras-chave: Comunicação oral. Letramento acadêmico. Letramento digital.

1 INTRODUÇÃO

É cada vez maior o número de cursos ofertados na internet para os mais variados temas e, nos últimos anos, começamos a encontrar também aqueles voltados ao ensino de gêneros acadêmicos, sobretudo os escritos, como artigos científicos ou resenhas. Contudo, com relação aos gêneros orais, como a comunicação oral para eventos acadêmicos, quase nada é oferecido.

A comunicação oral em eventos científicos é um exemplo de gênero textual público, relativamente formal, materializado na interface escrito-oral, ou seja, que parte de uma escrita, mas se concretiza ao ser oralizado. Revela-se na esfera acadêmica, envolvendo, de um lado, o expositor (orador) que se dirige ao destinatário, veiculando informações referentes a um determinado conteúdo e, de outro, o auditório (destinatário) disposto a ouvir sobre algo. É um gênero muito importante para a participação na vida acadêmica e,



por isso, demanda atenção.

Em recente pesquisa de doutorado (ZANI, 2018), analisamos minicursos presenciais para o ensino da comunicação oral mas, com o crescimento dos cursos na internet, vemos a necessidade de aprimorarmos o nosso trabalho para podermos desenvolver oficinas virtuais sobre este mesmo gênero para alunos de graduação, mestrado e doutorado. Visando esse aprimoramento, realizamos uma primeira intervenção, em uma disciplina de curso de pós-graduação em Educação, oferecendo oficinas presenciais sobre a comunicação oral e solicitando como produção final um vídeo com a apresentação dos alunos, seja individualmente, seja reunido em duplas ou trios.

Dessa forma, podemos dizer que o letramento digital se faz necessário pois devemos saber usar tecnologias para acessar o conhecimento, buscar e discutir diferentes temas, comunicar e interagir, sendo ele um aliado para o letramento acadêmico. Para Mill e Santiago (2016, p. 12),

o fato de estarmos imersos nesse contexto de cibercultura, indica-nos que educadores e estudantes devem estar conscientes da importância dessas tecnologias para a aprendizagem e do seu potencial para mudanças de mentalidade dos cidadãos.

Logo, nesta comunicação pretendemos discutir alguns pontos que merecem ser considerados na elaboração de um curso online sobre a comunicação oral.

2 QUADRO TEÓRICO

Neste trabalho, assumimos a perspectiva histórico-cultural de Vygostky (1987) e adotamos, como referenciais, o quadro interdisciplinar do Interacionismo Sociodiscursivo desenvolvido por Bronckart (1999, 2006, 2008) e as discussões sobre letramento, conforme Kleiman (1995, 2006, 2007) e Street (2010, 2014), além dos trabalhos de Mill e Batista (2013) sobre letramento digital e Ensino a Distância (EAD).

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) é uma corrente da psicologia da linguagem que se inscreve no Interacionismo Social de Vygotsky e assume como problema principal de seus estudos interpretar o funcionamento e o desenvolvimento



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



humano. O ISD pode ser visto como uma continuação do Interacionismo Social, ao seguir os mesmos princípios, mas avança na compreensão do papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento consciente humano (BRONCKART, 2006).

Nesse sentido, o ISD desenvolve uma teoria sobre o funcionamento e desenvolvimento humano em que o agir e a linguagem a ele associada desempenham um papel fundamental, ao mesmo tempo em que nos fornece procedimentos de análise para textos. Para Bronckart (2006), o texto corresponde a uma unidade comunicativa ou interativa global e pode ser definido como uma unidade de agir linguageiro, que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em um determinado espaço e num determinado tempo.

Para analisar textos pertencentes a diferentes gêneros, Bronckart (1999, 2006, 2008) propõe um modelo de organização da arquitetura interna dos textos que se concentra na análise do folhado textual, composto: pela infraestrutura global do texto, dividida, por sua vez, em plano geral/global do texto, tipos de discurso e eventuais sequências; pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, que são constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto. Além disso, antes de qualquer análise textual, é preciso compreender o contexto de produção do texto (quem produz, para quem, qual é o objetivo, onde esse texto circula).

Agregando às discussões, destacamos os estudos sobre o letramento de Kleiman (1995, 2006, 2007) e Street (2010, 2014), possibilitando aprofundar nas questões sobre como a universidade pode levar os alunos a se inserirem em práticas sociais que fazem parte deste universo acadêmico.

Assumimos o conceito de letramento que aponta para os mais diversos usos sociais da escrita em práticas sociais específicas, considerando que algumas práticas de letramento são habituais em determinadas esferas de atividade, padronizadas por instituições sociais, que estabelecem relações de poder, num determinado contexto sócio-histórico (KLEIMAN, 1995). Logo, é evidente que na esfera acadêmica/ universitária, os alunos

estarão em contato com diversas práticas de letramento (resumo, resenha, artigos científicos, dissertações, teses, seminários, conferências, comunicações orais, pôster, entre outros) que são exigidos nos cursos.

Porém, os estudantes em nível superior, muitas vezes, não estão familiarizados com a linguagem acadêmica. Portanto, é necessário projetar um conjunto de práticas de letramento adequadas a um determinado contexto, lidando com os sentidos sociais e identidades que cada prática evoca (LEA; STREET, 2014).

Paralelamente ao letramento acadêmico, será necessário considerarmos, também, o letramento digital, ao propormos os cursos online. De acordo com Soares (2002) e Mill e Santiago (2016), o letramento digital compreende tanto o domínio dos recursos tecnológicos quanto a percepção dos aspectos sociais mais amplos relacionados a essas ferramentas.

Assim, o letramento acadêmico, aliado ao letramento digital, demandam do aluno novos posicionamentos, tais como podem ser vistos na figura a seguir, elaborada por Mill e Batista (2013, p. 100):

Figura 1. Categorias para o bom desempenho acadêmico em estudos pela educação virtual.



Fonte: Mill e Batista (2013)



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

3 METODOLOGIA

Os 10 vídeos analisados neste trabalho foram constituídos em uma disciplina intitulada “Estudos sobre Letramento”, ministrada em um programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. O objetivo da disciplina era compreender o conceito de letramento e, simultaneamente, inserir os alunos no letramento acadêmico por meio do estudo de gêneros e práticas necessárias a esse meio (pesquisa em revistas, produção de seminários, comunicação oral individual, resumo e artigos científicos). Como procedimento de avaliação, um dos trabalhos finais da disciplina foi a produção de vídeos de comunicação oral sobre uma dissertação ou tese sobre letramento. As apresentações dos alunos foram registradas em vídeo, por um aparelho de celular, e utilizado como recurso visual durante a apresentação notebook ou televisão.

A fim de proceder à análise dos dados, utilizamos uma grade de avaliação para a comunicação oral, produzido por Zani (2018). Essa grade contempla o quadro de análise de textos proposto por Bronckart (1999, 2008): o contexto de produção, a planificação (conteúdo temático e arquitetura interna, com uma infraestrutura textual), o mecanismo de textualização (conexão e coesão nominal e verbal), além dos aspectos que foram complementados pelas autoras por se tratar de um gênero de texto oral. Dessa forma, ainda nos mecanismos de textualização, tratamos das características do texto falado e do uso de marcadores conversacionais.

Analisamos, também, os meios paralinguísticos, considerando a qualidade da voz, melodia, pausas, gestos corporais e faciais, postura corporal, troca de olhares entre outros, considerados como aspectos não-linguísticos. E, por fim, investigamos a utilização e estruturação do suporte escrito, gênero de texto imbricado no gênero oral, bem como o uso de recurso tecnológicos.

4 RESULTADOS

No conjunto, os alunos foram capazes de representar a situação de produção da



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Comunicação Oral ao produzirem o vídeo, evidenciando o real objetivo da comunicação. Em relação a planificação, há uma maior mobilização na abertura e no encadeamento dos diferentes temas apresentados, como: problematização, metodologia, análises, resultados e conclusões. Em algumas apresentações, identificou-se a dificuldade de sintetizar as informações.

Na textualização, podemos observar que a maior mobilização dos participantes se refere aos marcadores de estruturação e de ligação, garantindo um texto coeso e coerente, sabendo articular bem as diferentes partes. Por outro lado, percebemos uma média mobilização nos usos de inserções explicativas ou ilustrativas, bem como no uso da linguagem técnica e de reformulações retóricas ou saneadoras. Nos meios paralinguísticos, constatamos que há uma maior mobilização na qualidade da voz, elocução e pausas, além de uma conscientização da postura e movimentação do corpo, bem como a posição de lugares.

Mas, além da apropriação das características específicas do gênero, nota-se a importância dos recursos tecnológicos e de seu domínio, para que a comunicação oral em vídeo saia muito boa. Um dos pontos de obstáculos para o desenvolvimento do vídeo foi em relação ao planejamento do ambiente a compor o vídeo, inclusive em relação a luminosidade e que, em muitos casos, dificultou a visualização.

Em relação ao suporte, nas apresentações 1, 2, 6 e uma das participantes da 7 e 9 fizeram uso da televisão; as outras apresentações utilizaram o notebook. A utilização do suporte foi um dos pontos que precisaria ser melhor planejada, pois esse foi, de modo geral, o recurso que mais dificultou a apresentação. Por exemplo, em uma apresentação não foi possível ler o texto, em outra a tela do computador ficava em movimento contínuo. Na apresentação 7, uma das participantes utilizou o celular para filmagem com tela invertida e o PowerPoint, utilizado como recurso visual, aparece espelhado. Todos esses detalhes roubaram a cena durante a comunicação.

Outro aspecto evidenciado foi o tempo. Para uma comunicação oral em vídeo, o tempo máximo de concentração de quem assiste é de 10 minutos; após esse tempo, qualquer outro detalhe (visual, sonoro) se faz mais importante, dispersando o público.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A dificuldade em utilizar os recursos tecnológicos também foi outro fator apontado pelos alunos. Questões como “Que recursos utilizar? Como gravar o vídeo e depois enviar para o grupo? Como editar o vídeo? Como garantir a qualidade do som?” foram levantadas durante o processo.

5 CONSIDERAÇÕES

Atualmente existem diferentes possibilidades de comunicação e interação entre as pessoas e a comunicação oral, em congressos ou por meio de vídeos, se faz presente no meio acadêmico. As tecnologias possibilitam experimentar tempos e espaços diferentes, servindo como suporte para propostas pedagógicas. Esse foi o sentido do nosso trabalho e a análise dos vídeos nos permitiu identificar alguns pontos que precisam ser considerados para a preparação de uma comunicação oral em vídeo.

Para a proposta de um curso *online* sobre a comunicação oral, além de garantir os aspectos discursivos, linguístico-discursivos e paralinguísticos, é preciso disponibilizar uma unidade que apresente a configuração mais geral do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso, indicando ao estudante a dinâmica de funcionamento das unidades, a disposição dos materiais e a proposição de ferramentas para a produção e postagem dos vídeos. A filmagem pode ser feita com o próprio celular e a postagem mais segura, que garante a circulação do vídeo, pode ser feita pelo *youtube*, que disponibiliza dicas e recursos para gravações. Sendo assim, é preciso reservar um tempo para que o aluno utilize as ferramentas. Com base no que foi exposto, nota-se a relevância de articular o letramento digital ao acadêmico.

6 REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Mercado de Letras: São Paulo, 2006.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Brasília: MEC, 2005.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez. 2014.

MILL, D.; BATISTA, V. L. L. Estratégias de organização dos estudos na educação virtual pela visão dos estudantes. In: MILL, D.; MACIEL, C. (Orgs.). **Educação a Distância**: Elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 241-268.

MILL, D.; SANTIAGO, G. **Ambientação e letramento digital**. São Carlos: Pixel, 2016.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos**: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.



**LETRAMENTO DIGITAL E O DESENVOLVIMENTO DAS
CAPACIDADES MULTIMODAIS EM GÊNEROS
TEXTUAIS ORAIS**

Juliana Bacan Zani

Universidade São Francisco (USF)
zani.julianabacan@gmail.com

Joaquim Dolz

Universidade de Genebra (UNIGE)
Joaquim.Dolz-Mestre@unige.ch

Resumo: Esta comunicação tem por objetivo refletir sobre as capacidades multimodais a serem desenvolvidas na produção de um gênero textual oral em cursos online e a relação destas para o desenvolvimento do letramento digital. O curso online faz parte de um projeto maior de pós-doutoramento, porém, neste trabalho nosso foco será em relação aos aspectos multimodais. Para nossas discussões houve a articulação dos estudos sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004/2013), aos estudos sobre o letramento digital e o EaD (MILL, 2013; MILL e SANTIAGO, 2016), bem como as questões sobre multiletramento e multimodalidade conforme Rojo (2012, 2017).

Palavras-chave: Gêneros textuais orais. Letramento digital. Multimodalidade

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, em qualquer esfera da atividade humana, estamos conectados e inseridos em um mundo digital, no qual, “palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19). Dessa forma, no ambiente escolar é preciso valorizar e incluir as práticas de leitura, escrita e oralidade às ferramentas do mundo digital.

Como já evidenciado em diferentes pesquisas e até mesmo nas prescrições dos PCN’s (1997) e da BNCC (2017), o domínio dos gêneros textuais é um requisito básico para a



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



formação de um cidadão e para a efetiva participação social. Centrar-se nos gêneros textuais contribui para o trabalho didático do professor e para o processo de aprendizado e desenvolvimento do aluno (SCHNEUWLY, 2004). Logo, ensinar os gêneros orais também se faz necessário e a BNCC destaca a importância de explorar diversas práticas de linguagem, compreendendo e utilizando as tecnologias digitais.

A BNCC (2017) procura contemplar os novos multiletramentos, explorando os aspectos multimodais, entretanto, não há uma definição, apenas as relacionam a novas formas de interação e a ampliação dos letramentos. O referido documento apresenta alguns gêneros digitais, como: blogs, gif, meme, fanfic, vlogs variados, vídeos-minuto, fanzine, fanvídeo, trailer honesto, entre outros. Consideramos o conceito de multiletramento como “práticas de letramento da atualidade: a multiplicidade de linguagens ou semioses presentes, cada vez com maior intensidade, devido às tecnologias digitais”. (ROJO, 2017, p. 194)

Mas como garantir o ensino dos gêneros textuais e os aspectos multimodais? E para o ensino dos gêneros orais, o que explorar? Muitos são os questionamentos, no entanto, para esta comunicação pretendemos refletir sobre as capacidades multimodais a serem desenvolvidas na produção do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos por meio de vídeo” em cursos online e a relação destas para o desenvolvimento do letramento digital.

2 A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS POR MEIO DE VÍDEO

Atualmente, temos observado a utilização de gravações de comunicação oral em vídeo para serem apresentados em congressos, simpósios, encontros científicos, entre outros e como apresentado e defendido em trabalhos anteriores (ZANI, 2018), a importância de ensinar o gênero no ambiente universitário, por meio de um dispositivo didático (a sequência didática), o nosso propósito, nesta comunicação, é refletir sobre as possíveis capacidades multimodais a serem desenvolvidas em um curso online sobre o gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos por meio de vídeo”.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos” é um exemplo de gênero textual público, relativamente formal, materializado na interface escrito-oral, ou seja, que parte de uma escrita, mas se concretiza ao ser oralizado. Revela-se na esfera acadêmica, envolvendo, de um lado, o expositor (orador) que se dirige ao destinatário, veiculando informações referentes a um determinado conteúdo e, de outro, o auditório (destinatário) disposto a ouvir sobre algo.

A comunicação oral, também, é multimodal, pois ela interage, simultaneamente, com escrita, imagem, gesto, som, entre outros, para o estabelecimento de uma situação comunicacional. Consideramos o conceito de multimodalidade de acordo com Lebrun, Lacelle, Boutin (2012, p. 5) que “para ser multimodal, uma linguagem precisa sempre envolver duas ou mais modalidades de comunicação e é exigido do seu receptor o reconhecimento da junção entre esses diferentes modos de leitura”.

Em recente pesquisa de doutorado (ZANI, 2018), buscamos elaborar uma ferramenta didática, por meio de uma sequência didática, para o ensino do gênero comunicação oral em eventos científicos e para isso, foi necessário levantar as principais características e as dimensões ensináveis do texto, ou seja, elaborar o modelo didático do gênero.

Com base nas análises dos estudos teóricos existentes sobre o gênero, nas práticas sociais de referência, nas práticas de linguagem dos alunos e nas práticas de ensino, pudemos identificar que o contexto de produção ao qual os alunos são submetidos influencia a organização de suas apresentações. A comunicação oral em eventos científicos tem por objetivo, em um pequeno espaço de tempo, divulgar no meio acadêmico a pesquisa que está em andamento ou já foi concluída, apresentando os resultados obtidos e devendo ser compreensível para o público especializado ou não no tema particular da comunicação, possibilitando posteriormente o debate.

Ao longo do trabalho identificamos as dimensões ensináveis do gênero em relação ao contexto de produção, aos aspectos discursivos, linguístico-discursivos, não-linguísticos e suportes, e percebemos que há a necessidade dessas especificidades serem apresentadas aos alunos, devido ao fato da complexidade do gênero: articular fala, corpo e escrita,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



produzindo sentido e atingindo o real objetivo de uma comunicação oral em eventos científicos.

O nosso foco e objetivo geral da pesquisa de pós-doutoramento será levar este objeto de ensino para o ambiente virtual. Porém, neste trabalho, não apresentaremos os resultados, pois ainda estamos em processo de elaboração do curso online a ser ofertado para os alunos de pós-graduação, mas queremos destacar os principais pontos a serem considerados para garantir o desenvolvimento das capacidades multimodais.

3 CURSO ONLINE E MULTILETRAMENTO

Com a inserção de diferentes tecnologias no dia a dia das pessoas, vemos que a sociedade muda, e conseqüentemente o perfil dos alunos também. Estamos cada vez mais dependentes dos meios digitais, principalmente aos vinculados à internet. Logo, a utilização das novas tecnologias afeta todos os campos educacionais.

Muitos programas de formação inicial e continuada têm sido propostos em ambientes virtuais, dentre tantas outras, pesquisas relacionadas ao uso de ferramentas tecnológicas, e o ensino a distância tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Embora, nas últimas quatro décadas a EaD é crescente e possui algumas potencialidades, ainda é pouco explorada.

Nesse contexto podemos dizer que o EaD e o letramento tecnológico se fazem necessário, pois devemos saber usar tecnologias para acessar o conhecimento, discutir temas, comunicar e interagir (MILL E SANTIAGO, 2016). O letramento digital compreende tanto o domínio dos recursos tecnológicos quanto a percepção dos aspectos sociais mais amplos relacionados a essas ferramentas, ou seja, o letramento digital não é apenas conhecer o uso do computador e de seus programas, mas, como defende Buzato (2009) é necessário construir sentido a partir de textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais).

Para o processo de ensino-aprendizagem de um gênero oral e digital é necessário o



desenvolvimento das capacidades de linguagem multimodais para a leitura dessas várias linguagens em que estamos diariamente conectados. Em suma, o grande desafio é usar as novas tecnologias como objeto de ensino-aprendizagem, porém, não apenas de maneira instrumental, mas para que desenvolvam multiletramentos (ROJO, 2017), ou seja, possibilitar aos alunos um desenvolvimento das capacidades de linguagem para agir e interagir por meio dos diferentes gêneros textuais.

4 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MULTIMODAL

A noção de capacidades de linguagem evoca os conhecimentos de um aprendiz para a produção de um gênero, na qual há numa situação de interação determinada, “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.52).

Essas capacidades de linguagem funcionam de forma articulada e interligada, contribuindo, assim, para a apropriação de um gênero textual escrito ou oral de forma global. Logo, a análise das produções iniciais dos alunos participantes do curso online permitirá a identificação das capacidades de linguagem que os alunos/participantes possuem para desenvolver uma comunicação oral e contribuirá para o direcionamento dos módulos necessários a serem trabalhados.

Partido da experiência anterior (ZANI, 2018), o curso online para o ensino do gênero “a comunicação oral em eventos científicos por meio de vídeo, será organizado em diferentes módulos. Para trabalhar com as questões multimodais, os módulos precisam ser flexíveis e serem adequados às necessidades de cada aluno. Desta forma, é preciso sempre partir dos obstáculos encontrados pelos alunos para a produção de uma comunicação oral em vídeo e coloca-los em contato com os pares, para juntos refletir sobre as reais necessidades e traçar o processo, ou seja, o itinerário para o aprendizado do gênero textual.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Pensando nisso, temos como propósito elaborar módulos de atividades que, primeiramente os alunos farão a gravação do vídeo, como uma produção inicial, para identificar os obstáculos, em seguida, é preciso reservar alguns módulos para que os alunos conheçam o ambiente virtual, as ferramentas disponíveis, para depois colocá-los diretamente em contato com os módulos que irão ajudá-los a vencer os obstáculos identificados e desenvolver as possíveis capacidades de linguagem.

Quanto as capacidades multimodais orais alguns módulos estarão direcionados ao trabalho com a fala e os gestos que são produzidos, buscando compreender os sentidos que estes podem transmitir ao público em geral. Outro aspecto a ser considerado é em relação ao conteúdo trabalhado, sendo relacionado com a entonação de voz e as escolhas de imagens ou textos que poderão ajudar o expositor a transmitir uma temática para o seu público alvo.

Dessa forma, serão necessárias várias gravações de vídeos e de compartilhamento com o grupo e professor, para que o conhecimento do gênero possa ser construído coletivamente. Esse compartilhamento poderá ser por meio de chat ou fórum. Para cada atividade desenvolvida nos diferentes módulos construiremos uma grade de avaliação que ajudará os alunos a avaliar o seu próprio material e do grupo.

Ao tratar do gênero “a comunicação oral em eventos científicos por meio de vídeo” três partes deverão ser articuladas e indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, algumas atividades levarão ao aluno a compreender e assumir o seu papel social diante da esfera acadêmica e identificar os objetivos da comunicação oral nos eventos científicos, desenvolvendo, assim, a capacidade de ação.

Em seguida, outros módulos de atividades levarão o aprendiz a alinhar o título da sua apresentação aos conteúdos temáticos e sua estruturação durante a comunicação oral. Neste momento fazer as escolhas dos recursos que irão compor a comunicação (PowerPoint) e como organizá-los (edição do vídeo) também se faz necessário, pois é preciso pensar no efeito que se pretende com o objetivo da comunicação. Assim, além de desenvolver a capacidade discursiva, estamos também desenvolvendo a capacidade



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



multimodal.

Num terceiro momento, os módulos de atividades também precisarão estar bem articulados, explorando os diferentes organizadores do discurso que irão garantir a coerência e a coesão temática. Neste módulo precisamos garantir que o aluno domine os léxicos e a linguagem científica do oral e a utilização e domínio do suporte (PowerPoint) que acompanham a comunicação, desenvolvendo as capacidades linguísticas-discursivas.

5 CONSIDERAÇÕES

Embora este trabalho esteja em desenvolvimento e o curso online encontra-se em preparação, já é possível perceber as possibilidades de desenvolvimento e formação para os alunos e até mesmo aos professores quanto as propostas de atividades. Elaborar uma ferramenta de ensino de um gênero textual é pensar em todas as possibilidades de desenvolvimento das capacidades de linguagem, uma vez que diversas semioses e sentidos se fazem presentes.

Introduzir uma ferramenta para o ensino do oral não é unicamente trabalhar com as questões multimodais do gênero, mas também explorar as potencialidades do processo de formação online, que também apresenta suas particularidades multimodais.

Sendo assim, este trabalho, evidencia a necessidade de um letramento crítico e ao mesmo tempo digital, contribuindo para as discussões sobre os novos multiletramentos. Estamos preparando um material com vídeos, imagens, textos escritos, chat, fórum entre outros recursos, que possibilitarão ao aprendiz a escolha de seu modo de agir, diante de cada situação de comunicação.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.
– Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUZATO, M. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA**, v. 25, n. 1, 2009, p. 1-38. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 12 jul. 2019.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. (Org.). Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

LEBRUN, M. (Coord.), LACELLE, N.; BOUTIN, J-F. **La littératie médiatique multimodale**: de nouvelles approches en lecture. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

MILL, D.; SANTIAGO, G. **Ambientação e letramento digital**. (Coleção Educação e Tecnologia). USFCar: Universidade Federal de São Carlos, Editora Pixel, 2016.

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-curriculo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes, 2017.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos**: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.



O CURRÍCULO DA ESCÓCIA E O MAKER: POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Leandro Wendel Martins

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

leandro.martinsbc@gmail.com

Resumo: O estudo do currículo escolar escocês com recorte no *maker* como ação para criação pautada em valores compôs o objetivo deste trabalho, analisado com base nas pesquisas de Almeida (2019), Moran (2018) e Vickery (2016). A análise documental das publicações no portal *Education Scotland*, posto como órgão nacional para a qualidade da educação, foi pautada nos estudos de Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009). O contexto estudado, em relação às políticas públicas e o significado das tecnologias educacionais em planos e caminhos já constituídos, se revelou na proposta de construção de sociedade escocesa e em situações que partem da gestão democrática das escolas públicas. Para além, apresenta ações que partem do cotidiano e valorizam a solução de problemas para atender ao bem comum, como o relatório de construção de sociedade. Por fim, as considerações sobre a importância de formar construtores que contribuam para um mundo melhor, apresentados desde os documentos oficiais.

Palavras-chave: Cultura Maker. Web Currículo. Currículo e Tecnologia. Gestão Escolar Democrática. Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

As aproximações do currículo da Escócia se deram em duas frentes: a primeira relacionada com a pesquisa *iPad Scotland Evaluation*, de Burden (2012), e a segunda com uma proposta de investigação de currículo e tecnologias que envolvessem o *maker*.

A pesquisa *iPad Scotland Evaluation* compreendeu nove escolas escocesas para a utilização de *mobiles* em três disposições, com a tutoria integral dos equipamentos pelos estudantes, nas utilizações durante o dia de estudos na escola e com momentos de usos planejados pela equipe pedagógica. Todas as disposições mostraram resultados importantes em relação aos ganhos de autonomia, construções e pesquisa.

O contexto do *maker* se formou em disciplina do doutorado, com o estudo sobre *Artificial Intelligence (AI)* e a denominada ‘Cultura Maker’ nos currículos escolares. Nesse sentido, ao visitarmos um núcleo de informática aplicada à educação, a observação das



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



construções dos estudantes com robótica estavam relacionadas ao contexto local, tratando, por vezes, de soluções para melhorar a vida do coletivo, o que se aproximou das leituras iniciais da legislação escocesa e da pesquisa com o *mobilities*.

Por fim, antes das definições necessárias, partir de narrativas é uma parte do criar, uma vez que o pensamento e os valores humanos são essenciais ao contexto de aproximação com significado.

No cenário de metodologias ativas, segundo Moran (2018), *maker* é uma expressão desse contexto, ou seja, a associação entre refletir para construir com significado e da compreensão de todos os processos envolvidos no caminho. Logo, currículo, por significar caminho no estudo de Hamilton (1993), conta a história de um percurso que, para o bem e para o mal, existiu.

Os estudos de Gimeno Sacristán (2017) tratam das dimensões do currículo escolar, que perpassam por interesses sociais, econômicos e políticos, e Arroyo (2013) aponta o currículo como território de disputa, ou seja, dos interesses das dimensões que o cercam e o modelam. Nesse sentido, o ponto de partida do caminho de um estudo que trata de currículo deve se pautar em políticas públicas, ou seja, nas leis e dispositivos que permitem ou não **o refletir para criar** situações que possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, o currículo, para antes da ação, se forma na intenção de um plano e os estudos de Almeida (2019) relatam que o plano envolve os saberes da experiência dos planejadores: as atitudes, crenças, relações e os valores, pois é repleto de humanidade em seu contexto. No tratamento do significado de web currículo, entre outros significados do termo, Almeida (2019) perpassa pelos movimentos sociais que fazem a escola, como o advento da tecnologia digital, os cenários de multiletramentos e as questões hipermodais, ou seja, os artefatos e maneiras de interação que mudaram a forma de construir e de ser da sociedade humana.

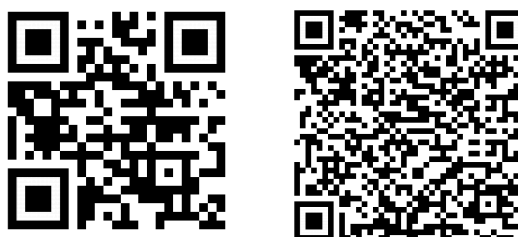
Diante da necessidade, sempre existente, de refletir sobre os caminhos e da verificação de construções, e evitando o sentido de educação comparada, este estudo se ateve ao

contexto das políticas públicas postas pelo governo da Escócia em relação ao *maker*, como ação para criação pautada em valores, posto como objetivo deste estudo a análise da legislação e das publicações oficiais do governo escocês.

2 O CENÁRIO DAS POLÍTICA PÚBLICAS CURRICULARES NA ESCÓCIA

Apresentados os caminhos de aproximação do currículo escocês, a busca inicial resultou no portal *Education Scotland* (2019), denominado como órgão nacional para a qualidade da educação do país. Para além, notícias como a inclusão das questões LGBTQ+ no currículo escolar aproximaram ainda mais o contexto de integração de valores e estudo.

Figura 1 – *Education Scotland* e Notícia do Jornal Folha de São Paulo¹



Fonte: <https://education.gov.scot/> e <https://www1.folha.uol.com.br>

A educação básica é oferecida nos níveis pré-escolar, primário e secundário nas escolas regulares e especiais. De acordo com a Lei de Educação (Escócia) de 1980, a prestação de educação é de responsabilidade das autoridades locais, que desempenham a função de autoridade educativa. A educação deve ser flexível para atender às necessidades individuais, ser adaptada à “idade, capacidade e aptidão” e visar desenvolver a “personalidade, talentos e habilidades físicas e mentais de crianças e jovens, ao máximo” (ESCÓCIA, 1980).

O levantamento da legislação mostrou que as políticas públicas preveem de forma objetiva a descentralização, com o desenvolvimento de *Community Learning and*

¹ Os hiperlinks foram gerados e conferidos no momento da produção do artigo, caso o acesso não esteja disponível no momento da leitura, por favor, confira os endereços dispostos nas referências.

Development (CLD) (Comunidade de Aprendizagem e Desenvolvimento), orientadas pela autoridade local. Já o relatório *Building Society (2014)* (Construção de Sociedade) foi o documento pesquisado com o objetivo de localizar o desenvolvimento de tecnologias no currículo.

Figura 2: Legislação da Educacional da Escócia, CLD e Bulding Society



Fonte: <https://education.gov.scot/>

A Legislação e a *CLD* apresentam suporte para a construção dos currículos escolares, a participação direta da comunidade nessas construções, a preocupação do Estado com o desenvolvimento integral dos cidadãos e a tecnologia posta como um dos elementos essenciais.

Por fim, antes de seguir para as bases metodologias de análise do *maker* no currículo escocês, é importante destacar o contexto de gestão democrática da escola pública encontrado na legislação e relatórios. Nesse sentido, Hoy e Miskel (2015) partem do pensamento reflexivo para a construção de comunidades que são capazes de erguer caminhos significativos e que tenham como base os valores humanos, pois não se trata de inserir elementos no currículo escolar, mas de permitir a construção coletiva dos caminhos.

3 CAMINHO DA ANÁLISE DO *MAKER* NO CURRÍCULO DA ESCÓCIA

A pesquisa documental, posta por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), prevê a localização, seleção e validação dos textos pertinentes ao estudo, ou seja, o objetivo de análise. Nessa linha, a seleção de documentos oficiais permitiu a este estudo o enfoque

epistemológico.

Os sentidos das publicações são apontados pelos autores como necessários de conhecimento e apontamento. Nesse caso, há o sentido jurídico das publicações do governo, bem como o sentido de demanda e referência, pois ao mesmo tempo em que determina, abre para construções livres.

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009. p. 10).

As escolhas teóricas para análise deste estudo tratam do contexto de currículo e de gestão democrática, mas sobretudo das análises das metodologias ativas traduzidas no fazer criativo para o bem comum, em visão particular do *maker*. Assim, Almeida (2019), Moran (2018) e Vickery (2016) auxiliaram na compreensão do currículo em tempos do digital, na questão do pensar e construir e no sentido do protagonismo dos estudantes. Por fim, a reunião desses fragmentos deve compor um todo qualitativo, passível de novos *remixes*, mas compreensível por meio de argumentos e lógica de pensamento.

4 ANÁLISE DO *MAKER* NO CURRÍCULO DA ESCÓCIA

No cenário das políticas públicas o currículo escocês está posto em situações que valorizam as construções de cada comunidade: recursos, contratações, equipamentos e cuidados com o desenvolvimento integral. Para Vickery (2016), as habilidades de pensamento são possíveis de serem ensinadas na prática, nas experimentações cíclicas, ou seja, no contexto escocês as vivências apresentadas nas publicações começam na construção do sistema educacional de cada comunidade.

A autora apresenta programas de desenvolvimento do pensamento, entre eles o sentido de pertencimento (*belonging*) no qual os membros do grupo compartilham valores e objetivos, provocando segurança e responsabilização pelas necessidades e interesses do

grupo.

O relatório *Building Society* revela o contexto das tecnologias como imprescindível para a formação de uma criança escocesa no século XXI, bem como apresenta a tecnologia em forma analógica e digital, mas convergentes no sentido de **criar, fazer e compartilhar**.

As tecnologias formam o coração do currículo para jovens na escola. Os jovens usam uma variedade de dispositivos digitais e sistemas com confiança crescente, para apoiar e inspirar seu aprendizado. Eles projetam e criam produtos para melhorar o ambiente escolar e os ambientes das brincadeiras, desenvolvendo valiosas habilidades intelectuais e práticas e ganhando uma consciência das questões de sustentabilidade (tradução livre)². (BUILDING SOCIETY, 2014, p. 4)

O sentido de construção, de pertencimento nos processos sociais e da discussão do próprio futuro perpassam pelo protagonismo, do cotidiano às possibilidades utópicas postas nos projetos (sonhos). Na visão de Moran (2018), a sala de aula (o macro espaço pode ser sala de aula) é lugar de construções, de co-criação *maker* e de busca de soluções empreendedoras em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam por meio de situações concretas.

O relatório segue apresentando uma série de momentos de construção (oficinas e projetos) que envolvem experimentos científicos, robótica, exploração de programação computacional, culinária, linguagens variadas, como a música, construção civil e outros artefatos da vida cotidiana e profissional. Apresenta, também, exemplos dessas construções de maneira individual e coletiva e possibilidades de melhoria da qualidade de vida para o bem comum.

A constituição do currículo para criação e a autonomia de coletivos construtores são objetos da gestão de contextos de aprendizagem, ou seja, tudo pode ser ambiente de estudo desde que parta de intencionalidade, no sentido de coparticipação, autonomia e auto-organização. Como contribui Almeida (2019, p. 13),

quanto maior a autonomia dos alunos e quanto mais o professor compartilhar

² The technologies form the heart of the curriculum for young people in the school. The young people use a variety of digital devices and systems with growing confidence, to support and inspire their learning. They design and create products to improve the school environment and playground, developing valuable intellectual and practical skills and gaining an awareness of issues of sustainability.

o controle com os alunos, que têm a oportunidade de se auto-organizar, mais complexo se torna o contexto de aprendizagem e maior empenho será demandado em sua concepção, desenvolvimento, gestão e avaliação (FIGUEIREDO, 2016), em especial quando os contextos se constituem nas redes.

No entanto, para além do visto no relatório estão ações de socialização, publicação e a possibilidade do **criar** em todos os espaços: não há como separar, ou é desnecessário, físico de virtual, tudo é espaço real em que cabe o fazer, o estar e o ser.

Os tempos, espaços e contextos da sociedade *onlife* (Floridi, 2015) impulsionam o pensar e o agir segundo uma visão de convergência entre o analógico e o digital, o *offline*, o *online* e o *onlife* (termo cunhado por Floridi para designar a característica hiperconectada e ubíqua da sociedade atual), a educação e a cultura, o currículo planejado e o currículo vivenciado. (ALMEIDA, 2019, p. 15)

O currículo escocês está apresentado como cultura no mundo contemporâneo e exige a reflexão sobre o plano, o percurso e a validação. Nesse contexto, a análise documental mostrou a política que ampara a ação. Também mostrou um caminho trilhado, como apresentado no relatório analisado.

5 CONSIDERAÇÕES

O *maker*, tal como qualquer ação com cunho educativo, se legitima no contexto reflexivo, decidido em pares, no tempo e espaço de cada comunidade escolar. O bem comum e o sentido de construir sociedades melhores é o cerne da busca de tais construções, caso contrário, se torna lugar do senso comum, do risco de modismos e da perda do significado de empreender. Nesse sentido, o valor está no desenvolvimento da expertise e não na aquisição de soluções desconectadas dos interesses dos que podem se tornar os criadores de suas próprias soluções.

Na apresentação oficial do currículo escocês e no relatório de construção de sociedade, o *maker* está em ações diversas: nos planos das autoridades, na construção das propostas curriculares, nas experimentações dos estudantes. Posto que o estudo partiu das políticas públicas, a legislação apresentou caminhos para a valorização da formação integral e de construções voltadas ao bem comum, ambos necessários como amparo de currículos que



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



partem das comunidades escolares.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Web Currículo e as possibilidades de inovação em contexto digital de aprendizagem. *In*: DIAS, P.; MOREIRA, D.; MENDES, A. Q. **Inovar para a qualidade na educação digital**. Lisboa: Universidade Aberta, 2019.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BURDEN, K. et al. **iPad Scotland Evaluation**. Hull: Faculty of Education, The University of Hull, 2012.

EDUCATION SCOTLAND. **Building Society: young people's experiences and outcomes in the Technologies**. Transforming lives through learning. Foghlam Alba: Livingston, 2014. Disponível em: <https://education.gov.scot/parentzone/Documents/TechnologiesImpactReport.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

EDUCATION SCOTLAND. **Legislation**. Livingston, 1980. Disponível em: <https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/Legislation>. Acesso em 17/06/2019.

EDUCATION SCOTLAND. **Web Site da Educação da Escócia**. Foghlam Alba: Livingston, 2019. Disponível em: <https://education.gov.scot/>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FUNDAÇÃO THONSON REUTERS. Escócia torna obrigatório ensino sobre pessoas LGBT+ nas escolas públicas. **Jornal Folha de São Paulo**: Londres, 09/11/2018. Folha Mundo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/11/escocia-torna-obrigatorio-ensino-sobre-pessoas-lgbt-nas-escolas-publicas.shtml>. Acesso em: 17 jun. 2019.

HAMILTON, D. Origens dos termos educativos "classe" e "curriculum". **Revista Iberoamericana de Educación**, número 1, abr 1993. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

HOY, W.; MISKEL, C. **Administração Educacional: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, número I, Jul 2009. Disponível em www.rbhcs.com. Acesso em: 17 jun. 2019.

VICKERY, A. Estruturas do Pensamento. *In*: VICKERY, A. et al. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016.



**MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: UM
OLHAR VOLTADO À ATUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS
EDUCACIONAIS**

Luiz Fernando de Oliveira Lopes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará -
Campus Baturité (IFCE)
luizfernandooprof@gmail.com

Alisandra Cavalcante de Almeida Fernandes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
alisandra.cavalcante@ifce.edu.br

Resumo: O objetivo da presente pesquisa é investigar as contribuições advindas da utilização dos *memes* como ferramenta didático-pedagógica em aulas de Português. A análise traz subsídios à literatura vigente, no que concerne a práticas colaborativas e inovadoras, ao abordar os *memes* em sala de aula. Para efetivar a pesquisa qualitativa, os dados foram coletados por meio de observações, questionário e entrevista. Ao todo, foram sete sujeitos de pesquisa, alunos do terceiro ano do ensino médio em uma escola do Ceará. Como resultados, o estudo apresenta novas alternativas para intervir em sala de aula, tendo em vista que foi possível melhorar a prática colaborativa entre os pares; o diálogo; a criatividade; a utilização de recursos digitais; a oratória; a visão otimizada relativa aos conteúdos de Português; além do entendimento do erro como parte integrante da aquisição da aprendizagem. Logo, percebe-se a inovação metodológica como substancial na composição dos currículos escolares.

Palavras-chave: Inovação. *Memes*. Práticas educacionais. Ensino de português. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, os processos de inovação e ressignificação das práticas pedagógicas destinam-se a contribuir para a transformação dos espaços educacionais. Nesse viés transformador (FREIRE, 2013), mostrou-se interessante investigar a viabilidade da utilização do *meme*, que denominaremos como Recurso Multimodal Digital: *Meme* (RMDM), como facilitador do desenvolvimento de habilidades presentes no campo da disciplina de português.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O presente estudo investiga a proposta – *Memes* como recurso impulsionador no ensino-aprendizagem de português – objetivando estruturar caminhos para a atualização de práticas pedagógicas, observando os desafios da educação na era digital, bem como estimar, por meio da pesquisa qualitativa, as contribuições constituídas por esse recurso.

Para tanto, pretende-se criar espaços que potencializem a construção do conhecimento de maneira colaborativa e com recursos contemporâneos. Logo, desenvolveram-se oficinas, corroborando na coleta e análise de dados quanto à eficácia do uso desse aparato pedagógico, mediante a utilização de questionário on-line, reflexões pontuadas durante a oficina e a entrevista aberta. Como sujeitos de pesquisa temos sete alunos cursando o terceiro ano do ensino médio.

Para facilitar a compreensão, portanto, é preciso ir às discussões que levaram ao surgimento do termo. A definição de Dawkins (2007) é apontada como a mais integral, pois o autor faz um paralelo singular entre meme e gene, considerando as especificidades da função desses termos. Enquanto o gene está ligado diretamente à evolução humana, o meme, saindo do campo biológico, relaciona-se, intimamente, com as evoluções dos processos culturais, dentre eles, os hábitos, as práticas e os costumes.

Precisamos de um nome para o novo replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. [...] “meme” guarda relação com “memória”, ou com a palavra francesa mème. (DAWKINS, 2007, p. 330).

Embora tenha se acentuado o uso dos memes, ultimamente, é preciso equiparar os contextos que levaram ao surgimento dessa modalidade comunicacional. Um dos principais motivadores é o advento de mídias sociais mais dinâmicas e interativas, característica expressa no campo dos memes, que possuem amplo potencial comunicativo.

Assim, infere-se que, do século XX até os dias atuais, os processos comunicativos vêm caminhando para evoluções mais dinâmicas e fluidas; incluindo o meme, que perpassa questões cotidianas até críticas político-sociais. Nessa perspectiva, constituem-se



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



elementos que compõem os *memes*, essencialmente, as linguagens verbais, não verbais e os demais elementos semióticos do discurso, como vivências, cultura e as diferentes leituras que o integram.

Pesquisas recentes indicam que a Educação deve ser perpassada por avanços favorecidos pelo uso da tecnologia. Rodrigues, Almeida e Valente (2017) versam sobre os parâmetros atuais da educação e da atuação docente que também é influenciada pelas conexões multimodais e hipermodais favorecidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Entretanto, registra-se, comumente, a carência tanto de equipamentos nas escolas, como um *déficit* na formação dos professores.

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa apresentada é investigar as contribuições advindas da utilização do RMDM como ferramenta didático-pedagógica em aulas de Português.

A seguir, o referencial teórico será disposto, assim como o caminho metodológico, os resultados e discussões e, finalizando o estudo, as considerações finais.

2 ESTUDO DE RECURSO MULTIMODAL DIGITAL: MEME (RMDM) E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Os estudos que gravitam em torno do RMDM como recurso educacional ainda são pouco expressivos, apesar de sua pertinência no que concerne à contextualização e atualização de práticas pedagógicas. O recorte do presente estudo propõe relacionar o RMDM a práticas contemporâneas, por ter em sua essência a multimodalidade, ao incorporar linguagens verbais, não verbais, recursos imagéticos e vivências, com enfoque na composição de sentido por meio da visualização.

Um constante movimento de mudança orienta os vários setores sociais e, na Educação, os caminhos também são orientados por essas transformações. Cortella (2006, p. 16) entende que deve existir uma “reorientação curricular que preveja o levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar essa realidade, mas dela partir;



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo”. Logo, deve-se conduzir os aprendentes por caminhos que se orientem por habilidades cognitivas demandadas atualmente, entretanto, partindo da realidade que circunda o contexto social evidenciado e considerando a premissa de que ensinar exige aceitação do novo Freire (2013). O autor aponta que o novo deve ser aceito quando existe ponderação na eficácia de recursos recentes e antigos. Desse modo, o estudo favorece a inclusão de recursos contemporâneos, entretanto, objetivando contextualizar o ensino com base nas demandas atuais.

Assim, os *memes*, como recurso pedagógico, surgem em uma investida para aproveitar os conhecimentos construídos socialmente pelos alunos. Além de proporcionar relações adjacentes às experiências dos alunos, dado que os *memes*, enquanto imagens, têm, em sua formação de sentido, determinantes sociais e, em grande parte, carregam subjetividade, de acordo com a perspectiva do visualizador (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000). A seguir, serão dispostos os dados metodológicos da pesquisa.

3 A PESQUISA

O estudo foi realizado em uma Instituição Federal no Estado do Ceará e teve como sujeitos de pesquisa sete alunos do terceiro ano do ensino médio da rede estadual de educação. Os sujeitos foram subdivididos em grupos para facilitar a coleta das discussões com seus pares: Grupo 1 (G1) - Alunos 1 e 2 (A1 e A2); Grupo 2 (G2) - Alunos 3, 4 e 5 (A3, A4 e A5) e Grupo 3 (G3) - Alunos 6 e 7 (A6 e A7).

Antes da coleta de dados, em busca dos caminhos metodológicos para a presente pesquisa, surgiram três etapas: (1) Organização e delimitação do tema; (2) Levantamento bibliográfico acerca das produções que permeiam a concepção e o uso desse recurso multimodal digital – *meme* –, em espaços educacionais; e (3) Subsídios para a coleta de dados e análises pelos parâmetros da pesquisa qualitativa.

Ao longo da oficina e coleta de dados, foram observadas as etapas: (1) Teoria e prática

na produção de RMDM; (2) Aprofundamento dos conteúdos de Português, com análise, no primeiro passo, da produção e das reflexões sobre as interações por meio do diário de campo e de questionários *on-line* e, no passo seguinte, das análises e questões aplicadas. As entrevistas foram utilizadas como instrumentos de coleta. O Quadro 1 demonstra a estrutura das coletas.

Quadro 1: Coleta de dados

Oficina	Coleta	Análises	Instrumentos de Coleta
Etapa 1	Teoria e prática da produção do RMDM	Por meio das etapas de produção dos memes e interações entre professor e alunos	Observação - diário de campo Questionários <i>on-line</i>
Etapa 2	Aprofundamento dos conteúdos relacionados ao RMDM	Mediante interação e reflexão dos alunos ao produzirem as questões	Entrevistas

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Minayo (1994), Chizzotti (2006) e Feldman (2002), os estudos comprovam que a pesquisa qualitativa demonstra a relevância de aspectos coletados em situações do cotidiano. Ao observar no dia a dia, portanto, as ações realizadas no contexto dos sujeitos, *in loco*, evidenciam questões de pesquisa importantes para a descoberta e interpretação dos dados.

Como ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa, utilizou-se a pesquisa-ação, e o professor como detentor da ação e, ao mesmo tempo, observador-pesquisador. Visto que não se pode separar “o sujeito” do que “faz do sujeito” ser o professor, a “pesquisa-ação está acontecendo quando uma pessoa investiga dentro dela mesma o seu próprio ser como professor” (FELDMAN, 2002, p. 8). Adiante, são apresentadas as discussões reflexivas sobre o objeto de estudo e os resultados após as análises.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



4 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Ao longo da oficina, intitulada Português sem Neura, foram coletados dados com os sujeitos de pesquisa, que aqui serão discutidos. A ação 1 envolveu a teoria e prática da oficina e a ação 2 o aprofundamento dos conteúdos.

Os perfis dos sujeitos da pesquisa apontam para alunos sem reprovação e, ao serem questionados, 71,4% afirmaram que sempre realizam leituras de livros, revistas, ou jornais, e 100% indicaram acessar a internet todos os dias. Ainda, 57,1% permanecem navegando por mais de seis horas diariamente. Os alunos afirmaram ter a disciplina de Português como preferência, entre os conteúdos abordados na escola.

Ao analisar os dados, registra-se que as reflexões e a produção dos alunos surgiram com base nos memes apresentados como resultado de um produto social, e concretizadas a partir das experiências dos alunos, entendidos aqui como produtores dos RMDM. Ao longo da oficina, foram produzidos quinze RDMDs, com temáticas recorrentes, tais como: política, cotidiano, drogas, relações afetivas, medo, mas a de maior projeção, em todos os grupos (G1, G2 e G3), foram as vivências em sala de aula, relativas à obtenção de notas.

Aqui, o RMDM favoreceu as discussões que revelam as aflições dos alunos com as avaliações e atividades correlatas na escola. Percebeu-se que os processos avaliativos incidem, frequentemente, nas produções dos alunos, e isso ocorre, talvez, pelo fato de estarem imersos em espaços nos quais a avaliação se dá, prioritariamente, em função de diagnosticar o que o aluno “absorveu”, em determinado mês, e, a partir de então, atribuir-lhe uma porcentagem de aprendizado, assumindo esse processo como classificatório (LUCKESI, 1997). Assim, a produção de *memes* em sala de aula propõe a liberdade de expressão a partir das emoções dos alunos. Esse dado indica que o professor, ao abordar temas voltados a esse contexto, utiliza o RMDM.

De acordo com os estudos dos discursos bakhtinianos, de Mittermeyer e Santaella (2014), o advento das redes sociais configura-se como um novo hábito de conduta e leitura. As



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ações de curtir, comentar e compartilhar tornaram-se comuns e recorrentes, no cotidiano dos usuários das redes sociais.

Sobre as análises da primeira etapa da oficina, percebeu-se que, ao longo das coletas, os grupos G1, G2 e G3 se mantiveram motivados, envolvidos e atentos às informações e reflexões. Ao longo da abordagem da teoria, todos os alunos observavam silenciosamente e, quando questionados, respondiam rapidamente; já, durante a prática, mostraram divertimento ao escolher e produzir os *memes*. As atitudes mostram que as atividades envolvendo os *memes* motivam e envolvem os alunos.

O grupo G3, composto pelos alunos A6 e A7, em toda a etapa da produção, apresentava os resultados ao grupo G2. Sobre essa situação, Santaella (2014) menciona os hábitos de partilhar como forma de expressar e divulgar informações. Ao observar as situações na produção dos *memes*, registra-se a alegria e o orgulho em partilhar os resultados e a criatividade, ao longo da atividade.

Ao serem questionados sobre a nova aprendizagem adquirida na vivência, dois alunos afirmaram ter mudado as percepções sobre as imagens. “*O meme surge com o advento de experiências próprias do seu criador e da sociedade em que ele vive*” (relato do aluno A4). De fato, ao percebermos a interdisciplinaridade que envolve as áreas do conhecimento e as possibilidades de construção, passamos a ter “[...] aprendizagem investigativa, que trata os alunos não como receptores de informação, mas como produtores de conhecimento” (IDEO, 2010, p. 3, grifo nosso). Isso mostra que o aluno, ao produzir os *memes* como prática pedagógica em sala de aula, reconhece que o processo se relaciona com os aspectos culturais de seu cotidiano.

Nas observações, registrou-se preocupação em construir frases nas produções de todos os sujeitos, em especial, o grupo G1, composto pelos alunos A1 e A2, que estabeleceram uma parceria e, a todo momento, o aluno A1 consultava o A2 e vice-versa.

No grupo G2 ocorreu uma reflexão sobre ortografia, discutida na forma de expressar a ideia do *meme*, bem como na tradução do *meme* (inglês/português) e pontuação. Na



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



partilha das produções realizadas no grupo G3, pelos alunos A6 e A7, foi mantido o conflito na produção da atividade. Na observação, registra-se o aluno A7 chamando a atenção para a pontuação e ortografia em todas as produções.

O grupo G3 apresentou um *meme* com erro ortográfico que, no entanto, na oportunidade, foi abordado como parte da aquisição da aprendizagem. Embora o professor estivesse atento à ortografia, a correção do erro foi abordada como forma de ajuda. Como resultado, a produção de atividades envolvendo *memes* oportunizam o entendimento do erro como parte integrante da aquisição da aprendizagem. “Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos” (CORTELLA, 2006, p. 11).

Os alunos avaliaram a oficina por meio de um questionário *on-line*. De acordo com as análises, ao serem questionados sobre o que favoreceu a aprendizagem de cada sujeito de pesquisa, quatro deles afirmaram que perceberam de forma efetiva aspectos relacionados às metodologias, que tornam as aulas dinâmicas e divertidas. Um relatou a importância das imagens no processo de aprendizagem e dois abordaram a produção criativa dos *memes*.

Esse dado indica que os alunos percebem as mudanças metodológicas ocasionadas pela utilização dos *memes* na oficina de Português. Registrou-se, ainda, o relato da importância do processo criativo na produção de recursos digitais como estratégia de aprendizagem em sala de aula. Ao longo da situação, sentiram-se parte integrante e protagonistas. Ademais, perceberam a mudança de maneira positiva, ao longo da aula.

Ao serem questionados sobre as percepções em relação à oficina, os alunos A1, A3, A5 e A7 remeteram à diversidade de metodologias que pode ser abordada em sala de aula. “*Que existem várias formas de estudar não só olhando um professor escrevendo*” (A1); “*Ter uma aula mais didática é essencial para a melhoria da aprendizagem*” (A3); “*Como o meme deixa uma aula mais divertida*” (A5); “*Conhecimentos diversos através de dinâmicas utilizando memes*” (A7). Assim, revela-se que os alunos, com o emprego de

inovações nas aulas de Português, percebem a necessidade da mudança das metodologias utilizadas.

Os demais perceberam a importância em estimular a criatividade no uso dos memes. “Estimular criatividade, aprender a fazer memes e o processo de ler imagens”. (A2); “Ler imagens, criar memes” (A4); “Como criar memes e para que eles servem” (A6).

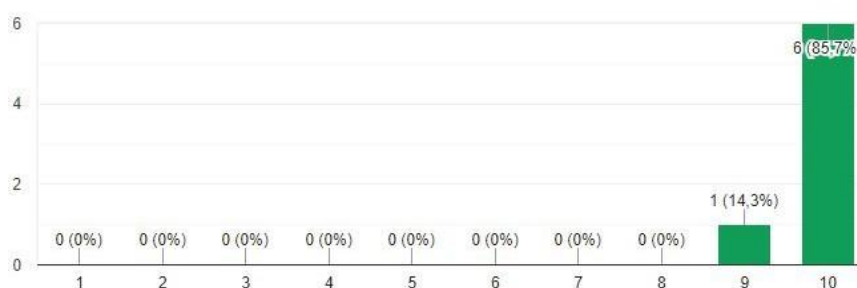
Houve confluência entre as respostas dos participantes e as devolutivas, na forma de *feedbacks*, que se completam em busca de caminhos para reinventar os métodos de ensino.

Além disso, os resultados da pesquisa indicam a compreensão da dinâmica da construção dos RMDM como elemento valioso na composição do saber, visto que, no trajeto, foi possível desenvolver habilidades e emitir retornos para as propostas, entendidas aqui como devolutivas sobre a compreensão da atividade.

No desenvolvimento da oficina, diante dos resultados apresentados, registraram-se a colaboratividade entre os pares; o diálogo; a criatividade; utilização de recursos digitais; oratória; o uso direto dos conteúdos de Português abordados em sala.

Os dados revelam que os alunos avaliaram o momento de oficina de forma positiva, conforme indica o Gráfico 1.

Gráfico 1: Avaliação da oficina Português sem Neura



Fonte: Elaboração própria.



5 CONSIDERAÇÕES

O estudo apresentado permite levantar reflexões acerca da importância de atualizar estruturas de ensino, que, até então, permanecem cristalizadas. Cumpre ainda considerar que o trabalho docente inovador decorre de ações contextualizadas, a fim de tornar dialógica a relação professor, aluno e conteúdo.

Reconhecemos, assim, a relevância do estudo em integrar novos recursos e habilidades nos espaços educacionais, tendo em vista que os alunos reconhecem os processos inovadores como impulsionadores na percepção dos conteúdos da grade curricular de linguagens e códigos. Incorporar temáticas atuais às práticas de ensino é, em suma, proporcionar espaços de aprendizagem mais colaborativos, emancipatórios e repletos de conhecimentos interdisciplinares.

Posteriormente, na perspectiva de difundir as experiências advindas de metodologias inovadoras, pretende-se aprofundar os estudos, de maneira a colaborar com o desenvolvimento das práticas educacionais em esferas mais abrangentes, fomentando e investigando o processo de construção do saber mediante recursos atuais.

6 REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FELDMAN, A. **Existential Approaches to Action Research**. University of Massachusetts Amherst. 2002. Disponível em: <http://people.umass.edu/~afeldman/ActionResearchPapers/Feldmaninpress.PDF>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO EDUCADIGITAL. **Design thinking para educadores**. Ideo, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17a. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MITTERMEYER, T.; SANTAELLA, L. O dialogismo do Facebook. *In: Sociotramas*. Estudos multitemáticos de redes digitais. No prelo.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, 2017, 30(1), p. 61-83.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso** [on-line], 2014, v. 9, n. 2, p. 206-216.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CURRÍCULO E NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS EDUCACIONAIS EM UMA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Rosineia Oliveira dos Santos

Universidade de Santo Amaro (UNISA)
olisanta@gmail.com

Luís Fernando Ferreira de Araújo

Centro Universitário Senac (SENAC)
lusfernandoaraujo40@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender o currículo educacional voltado para as novas tecnologias. Temos como problema de pesquisa: por que, com as novas tecnologias, é necessário um novo modelo de currículo educacional? São formados, cada vez, profissionais na área da educação, com um currículo ultrapassado. Esses profissionais, sem conhecimento, acessam sistemas de ensino totalmente voltados para fins tecnológicos. Devemos disponibilizar e instruir nossos educadores para este fim, uma vez que essa área é uma das que mais crescem no mundo. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como base os artigos que foram publicados na base de dados da CAPES. Com esse método, verificamos quantos trabalhos foram publicados em revistas científicas, abordando a temática (novas tecnologias, currículo educacional e sociedade do conhecimento) a partir de 2010. Por fim, pretendemos responder às inquietações levantadas e também discutir novas abordagens de implementação curricular.

Palavras-chave: Currículo. Novas Tecnologias. Sociedade. Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo compreender o currículo educacional voltado para as novas tecnologias diante de uma sociedade do conhecimento. Ressaltamos que, para entender esse processo, reconhecemos a seguinte problemática: por que, com as novas tecnologias, carecemos de um novo modelo de currículo educacional?

A justificativa diante desta inquietação é de que cada vez mais são formados profissionais na área da educação com um currículo ultrapassado. Esses profissionais, muitas vezes, acessam sistemas de ensino totalmente voltados para fins tecnológicos. Um sistema de ensino adequado precisa de cuidado com o que será disponibilizado, e nossos educadores precisam ser instruídos para tal fim, uma vez que essa área é uma das que mais crescem



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



no mundo.

Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como base os trabalhos publicados na base de dados da CAPES, no dia 20 de maio de 2019. Verificamos quantos trabalhos publicados em revistas científicas abordam a temática (novas tecnologias, currículo educacional, sociedade do conhecimento). Por fim, pretendemos responder às inquietações levantadas e também discutir novas abordagens de implementação curricular nessa nova sociedade do conhecimento.

2 O CURRÍCULO ESCOLAR EM UMA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Gimeno Sacristán (2013) afirma que o currículo é algo evidente e que está aí. Não importa como o denominamos, o currículo está presente em quase todas nossas atividades diárias. Ele pode ser o que o aluno estuda. Mas, segundo o autor, quando estudamos o currículo a fundo, percebemos suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que condiciona e aqueles por ele condicionados. Damo-nos conta de que esse conceito se cruza com dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

O conceito de currículo, entretanto, tem uma história, e nela pode-se encontrar vestígios de seu uso no passado, sua natureza e a origem dos significados que, hoje, o termo possui. O termo currículo deriva, de acordo com Gimeno Sacristán, “da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*” (2013, p. 03). Na Roma Antiga, falava-se dos *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida em que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador até o cargo de cônsul. O termo era bastante utilizado para significar a carreira e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso.

Segundo Gimeno Sacristán, esse conceito em nosso idioma e na atualidade bifurca-se em dois sentidos: “por um lado, refere-se ao percurso ao longo da carreira profissional e seus êxitos, ou seja, aquilo que denominamos como *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero” (2013, p. 03). Por outro lado, de acordo com o autor, o currículo



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



também tem o sentido de construir a carreira educacional do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos desse processo, sobretudo, sua organização (aquilo que o aluno deverá superar e também a ordem em que deverá fazê-lo). Ainda para Gimeno Sacristán, o estudo acerca do currículo na contemporaneidade deve ser tratado sob diversos aspectos: que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar e para quem.

São questões como essas que permeiam o contexto escolar e trazem indagações sobre a construção do currículo para uma sociedade que adentra ao mundo tecnológico em suas diversas abordagens. Desta forma, não é algo simples e fácil de resolver.

O professor Fernando Almeida (PUC-SP), em documentário do programa TV escola (2017), informa que uma concepção de currículo está voltada a uma práxis que compreende sua construção em um mundo de interações sociais, culturais, econômicas e políticas, além de sofrer influências de quem tem o poder para constituir-lo. Por isso, as práticas políticas e administrativas influenciam na construção e no redesenho da nova escola. É preciso ressaltar também que essa concepção de currículo subjaz uma concepção de desenvolvimento humano e cultural existente nas práticas sociais.

2.1 Currículo e as novas tecnologias: uma abordagem interdisciplinar

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 13 de julho de 2010, já previa o uso das novas tecnologias como recurso pedagógico e tentava assegurar a presença das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) no currículo escolar. Essa imposição mexeu com um sistema educacional acostumado com uma educação de valores antigos.

Por meio desse crescimento, a forma de se trabalhar com as TICs em sala de aula passou a ser pensada com mais frequência. Questionou-se a capacitação dos educadores e gestores, na perspectiva de que esses letramentos precisariam ser trabalhados no campo educacional, para que educadores e alunos pudessem se familiarizar com os novos recursos digitais e, assim, informar-se, comunicar-se e se expressar usando as novas modalidades de comunicação, como processador de texto, internet, *web*, *e-mail*, bate-



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



papo, lista de discussão, hipertexto, *blog*, vídeo (ALMEIDA; BORGES; FRANÇA, 2012).

Por seu caminho interdisciplinar, as novas tecnologias permitiram ao ser humano imperar sobre a informação, uma vez que esta é parte integrante de qualquer atividade humana—desde que ligada ao meio urbano, seja individual ou coletivamente. Hoje, é quase impossível pensar em desenvolvimento sem tecnologia.

Para Almeida e Silva (2011), a disseminação e o uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender e viver em sociedade. O campo tornou-se, assim, interdisciplinar.

As tecnologias móveis já fazem parte do atual universo educacional no contexto urbano, em parte com os computadores portáteis, telefones celulares, ou outros dispositivos móveis que propiciam a conexão contínua e sem fio, a constituição de redes móveis entre “pessoas e tecnologias nômades que operam em espaços físicos e não contíguos” (SANTAELLA, 2007, p.200), e a fusão das fronteiras entre espaços físicos e digitais. Não basta ter acesso à leitura dos cenários, mas sim do mundo por trás das letras.

3 A IMPORTÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO (ANÁLISE DOS DADOS)

Se a educação, antes do surgimento tecnológico, já visava à agregação de valores aos conhecimentos produzidos e divulgados em uma sociedade, com essas novas tecnologias ocorre uma crescente contribuição qualitativa, que leva a um crescimento não apenas econômico, mas também participativo e crítico das capacidades humanas.

Na atualidade, essa nova concepção, que caracteriza um ensino interdisciplinar de aprendizagem, deverá contemplar as participações da escola, do professor e da família. Construir caminhos para que essas mudanças ocorram cada vez mais aceleradas na



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



constante transformação, evolução e expansão da informação e do conhecimento é o papel das políticas públicas. Pensando as novas tecnologias alinhadas a uma sociedade do conhecimento, entendemos que essa interfere e dimensiona diretamente nossa realidade e colabora para a transformação do cotidiano das pessoas (FRANÇA, 2010).

Os dados obtidos no site da CAPES, circunscritos entre os anos de 2010 e 2019, demonstram que abordamos muito o assunto, em vários periódicos e campos interdisciplinares, e em diversas instituições pertencentes a revistas acadêmicas. Tal resultado, no entanto, talvez não caracterize as novas tecnologias em seus vários ramos de atuação dentro da sociedade. Identificamos na data de 20 de maio de 2019 um total de **8.692 artigos**.

A evolução tecnológica tende a alterar comportamentos, estabelecer processos comunicativos diversificados, provocando uma interação que vai desde o contato entre pessoas diferentes à relação entre conhecimentos e aprendizagens distintas. Essa nova realidade de sociedade repleta de informação e conhecimento é importantíssima para a mudança de paradigma. Desta forma, dialogar com as novas tecnologias tem sido mais prazeroso ao longo dos anos, uma vez que essa ferramenta de conhecimento é crescente em uma sociedade que é urbana (ALMEIDA, 2009).

A palavra-chave “currículo educacional”, em nossa busca no site da CAPES, identificou apenas **1.895 artigos** (busca realizada em 20 de maio de 2019, circunscrevendo os anos de 2010 a 2019). Esse currículo educacional sem metas a serem atingidas e com a simples transmissão de informações não é válido se não agregar conhecimento. Considerando que as tecnologias são parte integrante do dia-a-dia da sociedade, é responsabilidade de todos disseminar novas abordagens de conhecimento e novas técnicas de aprendizagem, trazendo esse currículo já tão desgastado para ser inserido nessa nova modalidade de ensino.

A integração das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) ao currículo demanda, dessa forma, que os agentes da educação (professor, aluno, gestor e comunidade) façam a leitura crítica do mundo digital, interpretem-no e lancem sobre ele



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



suas palavras (ALMEIDA, 2009). No entanto, complementa o mesmo autor, a leitura deste mundo não pode ser feita com os mesmos instrumentos de mundos passados.

Por isso, a pesquisa no banco de dados da CAPES no dia 20 de maio de 2019 identificou grande quantidade de artigos publicados entre 2010 e 2019 abordando a temática “sociedade do conhecimento”: **13.282 artigos.**

Para explicar tal constatação, temos Goodson, que salienta “questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança” (2007 p. 242), que impulsiona a construção de currículo por narrativas de aprendizagem. Entendemos o currículo educacional como uma construção social (Goodson, 2007) que se desenvolve na ação, em determinado tempo, lugar e contexto, com o uso de instrumentos tecnológicos. A sociedade faz parte desta construção, que se insere mais no nível cultural presente nas práticas sociais.

Portanto, entender essa tríade é muito mais complexo. Educadores estão debatendo a temática e dialogando com seus pares. Com isso, muito tem-se escrito sobre as novas tecnologias e inserção dessas tecnologias em seus vários ambientes, seja educacional, profissional, cultural e pessoal. Ou seja, uma abordagem que, por mais tecnicista é interdisciplinar em seu desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção e a divulgação do conhecimento geraram a necessidade de uma metodologia que priorize o diálogo entre escola e sociedade.

Diante deste desafio, nosso objetivo foi respondido quanto ao enquadramento do currículo nessas novas tecnologias. Percebemos que a escola é o campo de pesquisa que mais cria experiências democráticas e pluralistas na sociedade. Portanto, a escola tem que consolidar o projeto pedagógico e, ao mesmo tempo, interagir na autonomia dentro do processo de socialização. Com isso, a autonomia torna-se um vínculo para estimular todo o indivíduo na sociedade com novas parcerias, com a família e com os meios de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



comunicação.

Os artigos publicados nas revistas indexadas e atrelada à plataforma CAPES, entre os anos de 2010 e 2019, demonstram essa ansiedade em se debater o assunto e em buscar mecanismos para inovar, desenvolver e implantar técnicas que solucionem o “problema” que ocorre entre os meios tecnológicos e a área docente e discente.

Nossa percepção foi de que não se encerra a temática apenas retratando-a nos meios de comunicação. Deve-se também debatê-la e aplicá-la nos espaços sociais educativos, em que todos possam de alguma forma aprender e utilizar essas novas técnicas.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E.; BORGES, M. A. F.; FRANÇA, G. Os usos das tecnologias móveis na escola: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. *In: Anais ... XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas.*

ALMEIDA, F. J. Paulo Freire. **Folha**. São Paulo. 2009.

ALMEIDA, M. E. B. de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2011.

ALMEIDA, M. E. B de.; SILVA, M. da G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 7, n. 1, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, 2010.

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Pesquisa palavras-chave (2010-2019). Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 maio. 2019.

FRANÇA, T. B. A gestão educacional e as novas TICs aplicadas à educação. **Armário da Produção Acadêmica Docente**, v. 4, n. 8, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, 2007.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

ZUIN, A. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, jul/set. 2010.



ENSINO COM PESQUISA NO PROJETO ESTUDO DA CULTURA *MAKER* NA ESCOLA

Silvana Donadio Vilela Lemos

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-SP)
sil.lemos@uol.com.br

Resumo: O presente artigo traz o recorte de práticas pedagógicas que integraram, como objeto dos estudos de investigação científica, os problemas reais da vida dos alunos de uma escola pública de educação básica e de moradores do bairro. O objetivo foi cultivar a pesquisa como princípios científico e educativo. A metodologia teve como base a análise dos depoimentos de alunos, professores e gestores, extraídos de três relatórios que retrataram os estudos desenvolvidos no período de 14 de maio a 31 de agosto de 2018. Os autores que subsidiaram as análises foram Almeida e Valente (2011); Blikstein (2013); Bogdan e Biklen (1994); Dewey (1976); Freire e Faundez (1985); e Lemonica e Fernandes (2019). As análises apresentam as evidências das contribuições do ensino com pesquisa, a partir de perguntas de investigação e do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, à formação de alunos reflexivos e críticos.

Palavras-chave: Estudo com pesquisa. Pergunta mobilizadora. Tecnologias de informação e comunicação. Contextos reflexivos.

1 INTRODUÇÃO

A proposta do estudo da cultura *maker* na escola, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Formação de Educadores com Suporte em Meios Digital, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, visa fomentar a experimentação da cultura *maker* em uma escola pública de educação básica no município de São Bernardo do Campo (SP).

Neste artigo, o recorte consiste em relatar os estudos científicos desenvolvidos na primeira etapa do projeto, que objetivaram eleger uma problemática advinda da vida dos alunos e moradores do bairro, de modo a ser a temática geradora dos projetos nas atividades *maker* na escola.

A partir do tema da escola –**O local onde vivo e como projetá-lo para o futuro**–, alunos de três classes de 5º ano do Ensino Fundamental (EF) participaram do desafio de formular



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



perguntas relacionadas ao tema, de modo a conhecer a opinião dos moradores do bairro.

Ao pensar a filosofia *maker* na educação, Paulo Blikstein (2013) afirma que as atividades de fabricação digital podem transformar o ambiente escolar, em “lugares disruptivos”, que promovem as capacidades, entre elas a pesquisa e a análise de informações, o desenvolvimento do pensamento crítico, o aprender entre colegas, o errar, o corrigir, o recriar e a resiliência diante da dificuldade. Onde criar é sinônimo de aprender!

Neste artigo, apresentam-se a metodologia da pesquisa, as evidências das contribuições do ensino com pesquisa à formação de alunos reflexivos e críticos e as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Adotou-se como percurso metodológico a pesquisa qualitativa, que permite a análise e a compreensão das contribuições dos estudos com pesquisa, a partir de três relatórios.

Na abordagem definida, a “palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48-49).

2.1 A escola pública de educação básica

A escolha da unidade escolar deu-se a partir do seguinte critério: entre as participantes de projetos desenvolvidos pela PUC-SP, qual unidade registrava, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a intencionalidade de inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no currículo, com a proposta de promover o ensino com pesquisa.

Relevante informar que o pesquisador da PUC-SP obteve o parecer favorável e, portanto, o interesse de gestores, professores e alunos em participar do projeto de estudo da cultura *maker*, em caráter voluntário.

A unidade escolhida foi a Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) Professora Carmen Tabet de Oliveira Marques, localizada na Rua Quirino Emílio de Jesus, nº 500,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

no Bairro Tatetos, em São Bernardo do Campo/SP, que atende às modalidades de Educação Infantil (EI) IV e V; Ensino Fundamental (EF) ciclo inicial – 1º, 2º e 3º anos (fundamental de 9 anos) e ciclo II – 1º e 2º anos (fundamental de 9 anos).

2.1.1 Os sujeitos participantes dos estudos com pesquisa

No projeto de pesquisa, contamos com três professores dos 5º anos do EF: um professor da Sala de Laboratório e dois gestores da escola, além da diretora, do vice-diretor e de um professor pesquisador da IES – totalizando, portanto, sete educadores.

Foram selecionados, pelos professores e gestores da escola, 73 estudantes dos 5º anos (A, B e C), pelo grau de autonomia na realização de pesquisas de investigação científica e cooperação entre colegas.

Total de participantes: oitenta.

2.1.2 A escolha dos relatórios

Foram analisados os conteúdos de três relatórios escritos por professores de três salas dos 5º anos (A, B e C), pela descrição dos estudos científicos desenvolvidos dentro e fora da escola (levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática **O local onde vivo e como projetá-lo para o futuro**; elaboração de perguntas para as entrevistas; estudo de campo, na escola e nas ruas do bairro; depuração dos dados; estudos complementares a partir das evidências; pesquisas em diferentes fontes – Internet, livros, revistas, vídeos; socialização dos conhecimentos em sala de aula e em exposição à comunidade escolar.

Os estudos de investigação científica ocorreram no período de 14 de maio a 17 de agosto de 2018. Os relatórios foram entregues à coordenação da escola em 20 de agosto de 2018.

3 RESULTADOS

O método científico é o único meio autêntico sob o nosso comando para obter



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



a compreensão da real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos. O método científico provê um modelo operante e eficaz do modo pelo qual e das condições sob as quais podemos utilizar experiências para delas extrairmos luzes e conhecimentos que nos guiem para a frente e para fora em nosso mundo em expansão. (DEWEY, 1976, p. 93).

A seguir, a intenção é relatar os estudos com pesquisa desenvolvidos na primeira etapa do Projeto Estudo da Cultura Maker na escola. Em junho de 2018, os professores, com o objetivo de obter informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos dos 5º anos (A, B e C) sobre o tema **O Local onde Vivo e como projetá-lo para o futuro**, organizaram rodas de conversa.

Dentre as evidências, há ciência da inexistência de infraestrutura e do descaso do poder público em relação às condições mínimas para o bem-estar dos moradores. Mas há também, em alguns depoimentos, certo conformismo na promoção de mudanças: *“Ainda é melhor estar no ‘além balsa’, pelo fato de não ter que pagar aluguel, água, luz e impostos. A área de invasão tem dessas coisas: não se tem, mas também não se paga”*.

Os professores, motivados em promover o empoderamento dos alunos, os incentivaram a elaborar perguntas para fazê-las aos demais colegas da escola, professores, funcionários, familiares e moradores do bairro, com o objetivo de conhecer o nível de consciência sobre as condições de vida do bairro e as ideias destinadas a projetar as melhorias. “O ato de perguntar sobre um fato tem na resposta a descoberta da relação dinâmica, forte, viva, entre palavra ação, entre palavra-ação-reflexão”. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49).

Com o celular nas mãos, os alunos fotografaram e gravaram a voz de moradores, práticas que impulsionaram a autonomia na coleta e geração de informações significativas para os estudos científicos na escola. Imprescindível a criação de ambientes de aprendizagem com as TIC, de modo a “propiciar o desenvolvimento da capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações e construir conhecimentos em colaboração por meio de redes não lineares”. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 31).

Figura 1: Alunos entrevistam a moradora dona Erundina Beatriz Nunes Novak | O Local onde Vivo e como projetá-lo para o futuro



Fonte: Acervo da escola, 3 de julho de 2018.

Pergunta feita à moradora: “A senhora pode contar como é morar aqui?”. Dona Erundina Novak reside há 54 anos no bairro e conta que, antigamente, há mais de três décadas, havia uma mina de caulim (caulinita), um mineral que impulsionou a economia da localidade, ao ser utilizado em louças, adubos e cosméticos. Por razões que a moradora desconhece, a mina foi interdita.

Em seguida, os alunos perguntaram à moradora: “O que mudaria no bairro e como?”. Dona Erundina respondeu: “*O lixo é um problema, pois os ratos, as baratas e os insetos se infiltram nos resíduos. A chuva leva a água contaminada com a urina dos ratos, causando doenças. Acredito no potencial de campanhas de conscientização*”.

Para compor as evidências obtidas no tratamento dos depoimentos, destacamos a voz de dois moradores entrevistados e constantes na Figura 2, para evidenciar os diferentes níveis de compreensão sobre os direitos de bem-estar social: “*Somos esquecidos porque moramos em uma área de invasão e de preservação de mata atlântica*”. “*Como aqui moramos e não contribuimos, não podemos exigir e nem reivindicar, não pertencemos a lugar nenhum*”.

Há, também, o que expõe a consciência do descaso e denuncia as questões que necessitam de emergente mudança: “*Como conceber um lugar que não oferece o básico e que é esquecido e/ou protelado benfeitorias, em nome de uma ‘proteção’ infundada da Mata Atlântica? Na minha opinião, é urgente juntar os moradores*”.

Figura 2: A voz dos moradores | O Local onde Vivo e como projetá-lo para o futuro



Fonte: Acervo da escola, 3 de junho de 2018.

Os alunos, ao retornarem à escola, analisaram os depoimentos coletados e, em um quadro, organizaram um conjunto de perguntas para depurar as informações coletadas, no estudo do meio.

Dentre as perguntas geradoras de pesquisas, destacamos: “Como se chama a doença causada pela urina do rato e o que a mesma causa?”; “ Como se separa o lixo produzido em casa?”; “Qual é o melhor local para depositá-los?”; “O lixo gerado pela comunidade pode ser uma fonte de renda?”; “Qual o papel do catador de lixo?”; “E a coleta de lixo na escola?”; “O que uma cidade precisa ter para ser inteligente?”. Assim, o tema do lixo emergiu como problemática fulcral para os estudos com pesquisa.

Alunos incentivados pelos professores pesquisaram em *sites* educacionais, na Internet, livros didáticos, revistas em quadrinhos e vídeos, para esclarecer as dúvidas. Para contar as descobertas, diferentes registros foram elaborados e apresentados em uma exposição à comunidade escolar. “*Aprender é um processo ativo no qual as pessoas constroem novos entendimentos do mundo a sua volta, por meio de exploração, experiências, discussões e reflexões ativas*”. (LEMONICA; FERNANDES, 2019, p. 409).

Em agosto de 2018, a comunidade participou de atividades na escola. No pátio, foi montado um cenário com diferentes materiais higienizados; recipientes de limpeza; latas de cervejas, refrigerantes; vasilhames PET; e produtos eletrodomésticos e seus componentes. Uma faixa continha a seguinte mensagem: “Ideias, Atitudes e Transformação no bairro: Reciclagem de Lixo e Geração de Renda”. Uma roda de conversa propiciou a troca de ideias e iniciativas entre os moradores do bairro.



Nos corredores que conduzem às salas de aula, um grande painel de fotografias e legendas contou a memória do estudo de campo; em três mesas, os visitantes tiveram acesso às histórias em quadrinhos elaboradas pelos alunos, em que, com criatividade e clareza, os personagens da turma da Mônica explicavam o que são e para que servem os 3Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar).

Em uma sala, foram projetados trechos do filme Wall-e (2008), uma animação da Disney que reproduz o planeta Terra, em 2700, imerso em um depósito de lixo. O personagem principal, Wall-e, trabalha para compactar e organizar o entulho, sozinho. Após a projeção dos trechos, os alunos perguntavam, na rodada de conversa, questões como, por exemplo: “Como separa o lixo produzido em casa?”.

Concluiu-se, com a exposição aos moradores, a primeira etapa dos estudos do projeto cultura *maker* na escola, com um repertório de habilidades adquiridas sobre o estudo com pesquisa e conhecimentos a respeito da temática que perpassará a etapa seguinte: a experimentação das atividades *maker*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sintetizamos as principais contribuições dos estudos com pesquisa, a partir do tema **O Local onde Vivo** e como projetá-lo para o futuro. As perguntas feitas pelos alunos impulsionaram-nos a conhecer o nível de consciência dos moradores sobre as condições de vida do bairro e as ideias em como projetar as melhorias.

A voz dos moradores tornou-se objeto de reflexão crítica e pesquisas pelos alunos, em parceria com seus professores.

O tema do lixo emergiu como problema e as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) foram fundamentais no acesso às informações, no registro de ideias e na socialização dos conhecimentos.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BLIKSTEIN, P. Digital Fabrication and Making in Education: The Democratization Of Invention. *In: J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors.* Bielefeld: Transcript Publishers, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLER, S. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DISNEY, P. (EUA). Vídeo **Wall-E**, 2008. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/70087540>. Acesso em: 2 jun. 2019.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEMONICA, R.; FERNANDES, L. R. B. Maker Space e os alunos empreendedores da sustentabilidade. *In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Orgs.). Inovações Radicais na Educação Brasileira.* Porto Alegre: Penso, 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP). EM Professora Carmem Tabet de Oliveira Marques (SP). **Projeto político-pedagógico.** São Bernardo do Campo, SP, 2017.



A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

William Rossani dos Santos

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

william_rossani@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho buscou analisar as relações entre o currículo da educação formal com a perspectiva da alfabetização científica e tecnológica (ACE) nas instituições públicas de ensino do Brasil. Tal análise procurou demonstrar a relação intrínseca do papel da escola na formação de novos indivíduos adaptados ao contexto tecno-científico emergente da Sociedade da Informação. Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base de dados Scielo e na revista *Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)*, contando igualmente com a utilização de alguns dos principais documentos educacionais que orientam as propostas curriculares no Brasil. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de integração curricular no nível básico de ensino que vise contribuir para a efetivação da proposta da ACE. Tal perspectiva se alinha com os pressupostos dos documentos educacionais que apontam para um ensino transversal e multidisciplinar da educação científica.

Palavras-chave: Alfabetização científica e tecnológica. Educação científica. Sociedade da informação. Integração curricular.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre as relações entre o currículo da educação formal e a alfabetização científica e tecnológica no contexto da Sociedade da Informação. Tais relações se fazem necessárias precisamente porque coincidem com as demandas emergentes das novas condições sócio-históricas das sociedades globalizadas.

Diversos documentos da legislação educacional têm apontado a necessidade da instituição escolar se comprometer com a abordagem da alfabetização científica e tecnológica visando o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos para a nova conjuntura tecno-científica.

De acordo com a literatura científica, três são eixos centrais estruturam a Alfabetização Científica. São eles: a compreensão da terminologia e dos conceitos científicos; a compreensão da natureza da Ciência; e, por fim, o entendimento das relações existentes



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



entre Ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

Tais eixos são primordiais na orientação das propostas curriculares da atualidade que vise à preparação dos indivíduos para atuar politicamente na sociedade e, principalmente, levando em consideração as implicações na Ciência e da Tecnologia no cotidiano destes indivíduos.

Pelo fato da abordagem da alfabetização científica discutir diretamente sobre estas interações da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), é crucial delinear a importância das propostas didático-metodológicas dos professores no ambiente escolar que vão ao encontro dos objetivos deste referencial.

Tendo em vista esta análise, iremos pontuar alguns aspectos de como essa problemática pode ser pensada no interior das salas de aula, entendendo de que forma a alfabetização científica e tecnológica pode abrir espaço para que novas estratégias pedagógicas de ensino com o alunado das escolas públicas brasileiras sejam efetivadas.

2 METODOLOGIA

Este trabalho se constitui em uma revisão narrativa, de forma a apresentar pontualmente algumas das problemáticas da alfabetização científica e tecnológica no interior da matriz curricular da educação básica brasileira. Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa na base de dados Scielo e na revista *Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)*, contando igualmente com a utilização de alguns dos principais documentos educacionais que orientam as propostas curriculares no Brasil. A análise dos trabalhos focou as perspectivas da alfabetização científica no ensino de Ciências, sua importância para o contexto emergente da Sociedade da Informação, bem como a relação transversal deste referencial com toda a grade curricular da educação básica.



3 A NECESSIDADE DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

A partir da década de 1960 e 1970, os estudos no campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) floresceram e passaram a refletir sobre as consequências e os impactos da Ciência e da Tecnologia no que tange aos aspectos políticos, ambientais, econômicos e culturais da sociedade (WAKS, 1990; MACEDO, 2004; LINSINGEN, 2012).

Atualmente, os estudos nesta área têm colocado em evidência uma importante preocupação sobre o modo formativo das novas gerações, haja vista que a educação é a base para o desenvolvimento de competências e habilidades que irá determinar a atuação dos futuros cidadãos na esfera pública e política da sociedade (SASSERON; CARVALHO, 2008; PIZARRO; JUNIOR, 2015; CAMARGO; ZOMPERO; LABURÚ, 2017).

Nesta perspectiva, a CTS reivindica na educação formal o desenvolvimento de determinadas posturas do alunado que venha refletir de forma positiva e consciente sobre os fenômenos e acontecimentos da sociedade na qual eles estão inseridos. Para o cumprimento de tais proposições, a CTS recorre à abordagem da alfabetização científica e tecnológica, que objetiva a promoção formativa de um indivíduo cientificamente alfabetizado (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; AULER; DELIZOICOV, 2019).

A alfabetização científica e tecnológica se constitui como uma abordagem essencial na escolarização da sociedade contemporânea. No contexto da educação formal, ela pressupõe uma iniciativa didático-metodológica que visa o desenvolvimento epistemológico e prático da natureza científica necessária de ser implementada no trabalho pedagógico escolar (AULER; DELIZOICOV, 2019).

De acordo com a literatura científica, três são eixos centrais a estruturam. São eles: a compreensão da terminologia e dos conceitos científicos; a compreensão da natureza da Ciência; e, por fim, o entendimento das relações existentes entre Ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; SASSERON; CARVALHO, 2008; NIGRO; AZEVEDO, 2011; PIZARRO; JUNIOR, 2015; SUISSO;



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



GALIETA, 2015; BRITO; FIREMAN, 2016; MARQUES; MARANDINO, 2018, 2019).

Tais eixos são primordiais na orientação das propostas curriculares que visem à preparação dos indivíduos para a nova sociedade considerando, inclusive, a importância das novas tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes.

Segundo Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012),

o ensino de Ciências, além de permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais, conhecimentos, experiências e habilidades inerentes a esta matéria, e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas, deve desenvolver o pensamento lógico e a vivência de momentos de investigação, convergindo para o desenvolvimento das capacidades de observação, reflexão, criação, formação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012, p. 856).

Outros autores como Brito e Fireman (2016) e Moraes e Carvalho (2017), enfatizam a importância do ensino de Ciências por investigação como uma prática pedagógica facilitadora da alfabetização científica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para os pesquisadores, tal proposta metodológica é uma das mais eficientes no que tange aos objetivos de alfabetizar cientificamente os estudantes.

Na dimensão avaliativa dos pressupostos da alfabetização científica, Sasseron e Carvalho (2008) frisam a função dos indicadores de AC como uma das melhores estratégias para se medir o processo qualitativo das competências próprias das ciências e do fazer científico, que inclui selecionar, classificar e organizar informações; o levantamento de hipótese, teste de hipótese, justificativa, previsão e explicação dos fenômenos pelos estudantes. Tais indicadores são a base para a verificação dos resultados de aprendizagem dos estudantes no que se refere a questões de cunho científico.

Pizarro e Junior (2015) na mesma linha indicam que tais indicadores refletem sobre as habilidades dos alunos para serem alfabetizados cientificamente, dando ênfase para as habilidades investigativas essenciais ao saber científico, como: habilidades de percepção; habilidades instrumentais; habilidades de pensamento; habilidades de construção conceitual; habilidades de construção metodológica; habilidades de construção social do conhecimento; e habilidades metacognitivas (BAYARDO, 2003 *apud* PIZARRO; JUNIOR, 2015, p. 213).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Alguns documentos educacionais bastante relevantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias (2002), as Orientações Curriculares Nacionais (2006), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment – PISA*, 2015), o Pacto Nacional para o fortalecimento do Ensino Médio (2016), e a Base Nacional Comum Curricular (2017), também reiteram essa demanda formativa ao considerar as necessidades do uso das TICs na cultura digital, a apropriação pelos alunos dos procedimentos e métodos científicos, a compreensão dos aspectos técnicos e políticos nas tomadas de decisões, e o entendimento crítico do desenvolvimento tecnológico e científico com a realidade sócio-cultural da humanidade (BRASIL, 2002b, 2006, 2016, 2017; CAMARGO; ZOMPERO; LABURÚ, 2017).

Ademais, tem-se verificado que os estudos no campo da educação centrado na alfabetização científica vêm concebendo a integração dos componentes curriculares, o que permite que os alunos possam ter melhor aproveitamento tanto a nível epistemológico quanto prático — no que tange às técnicas e habilidades necessárias na escolarização, como a aquisição da linguagem escrita (BRANDI; GURGEL, 2002).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental de 1997 salientavam exatamente esta concepção ao destacar que

Desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica e técnica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, por permitirem diferentes formas de expressão. Não se trata somente de ensinar a ler e escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer usos das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever (BRASIL, 1997, p. 62).

Este documento, ao considerar um ensino voltado para uma perspectiva transversal do conhecimento, reflete sobre as diversas possibilidades das integrações do conteúdo para permitir melhor desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes.

Esclarece:

Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada (BRASIL, 1997, p. 44).

Desse modo, o ensino transversal passa a se constituir como uma estratégia de conceber o saber científico e tecnológico como um todo integrado nas propostas curriculares de ensino e não fragmentadas em múltiplas disciplinas — que na maioria das acaba por tornar a educação conteudista e desarticulada com a realidade do aluno.

Cumprir destacar que as questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais no contexto escolar, que venham contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem, requerem a intencionalidade da prática pedagógica que se comprometa com a concepção globalizante da Ciência e da Tecnologia e o entendimento da alfabetização científica enquanto um processo contínuo e permanente. Neste contexto, a formação inicial de professores que tenha como meta o uso das tecnologias digitais e a educação científica, torna-se um fator fundamental a ser destacado, devendo ser refletido junto com as questões estratégicas no interior do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, compreende-se pelo novo contexto moderno, a importância da alfabetização científica e tecnológica como uma das prioridades para o currículo escolar brasileiro.

4 CONCLUSÃO

A alfabetização científica e tecnológica é hoje um dos objetivos primordiais na educação científica. Mas para além do ensino de ciências, tal referencial deve se estender transversalmente por toda a matriz curricular da educação básica brasileira, precisamente porque o conhecimento científico não deve estar fragmentado e descontextualizado com a realidade dos estudantes.

O estudo dos documentos aqui vislumbrados nos demonstra a necessidade formativa dos indivíduos em serem cientificamente alfabetizados em nossa atual sociedade. Tal



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

demanda advém do novo contexto técnico-científico na qual a humanidade hodiernamente se situa.

Neste sentido, a instituição escolar tem o papel de atuar de forma intencional para contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes de modo que estes possam ter aportes para compreender as relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade e se adaptar às novas exigências que a Sociedade da Informação vem apresentando.

5 REFERÊNCIAS

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científico-Tecnológica para quê? Ensaio. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 03, n.02, p. 17-29, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n2/1983-2117-epec-3-02-00122.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação**, v.8, nº1, p.113-125, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000100009. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_proemi_2014.pdf. Acesso em: 15 de set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio.** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRITO, L. O.; FIREMAN, E. C. Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.18, n. 1, p. 123-146, jan-abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-21172016000100123&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 set. 2019.

CAMARGO FILHO, P. S.; ZOMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E.. Alfabetização Científica e propostas curriculares para o ensino de Ciências. *In*: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017. **Anais ...**, 2017. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1758-1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

CASTRO, R. M.; LANZI, L. A. O futuro da escola e as tecnologias: alguns aspectos à luz do diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n. esp. 2, p. 1496-1510, ago./2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10305>. Acesso em: 22 set. 2019.

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** Tradução: Janaína Marco Antonio. L&PM Editores: 2015.

HARARI, Y. N. **Homo Deus: uma breve história do amanhã.** Tradução: Paulo Geiger. Companhia das Letras, 2016.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21.** Tradução Paulo Geiger. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

LINSINGEN, I. V. **O enfoque CTS e a educação tecnológica**: origens, razões e convergências curriculares. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4150966/mod_resource/content/1/CTS_20e_20EducTec.pdf. Acesso em: 8 ago. 2019.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.03, n.01, p.45-61, jan-jun, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, p. 119-153. 2004.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização Científica e crianças: as potencialidades de uma brinquedoteca. **Ensenanza de las Ciencias**, v. Extra, p. 1661-1666, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172019000100303&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 set. 2019.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e170831, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100431&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 set. 2019.

NIGRO, R. G.; AZEVEDO, M. N. Ensino de ciências no fundamental 1: Perfil de um grupo de professores em formação continuada num contexto de alfabetização científica. **Ciência & educação**, v. 17, n. 3, p. 705-720, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 set. 2019.

OECD. **PISA 2015 Results** (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, 2017. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en. Acesso em : 01 ago. 2019.

PIZARRO, M. V.; JUNIOR, L. J. . Indicadores de Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica sobre as diferentes habilidades que podem ser promovidas no ensino de ciências nos anos iniciais. **Investigações em Ensino de Ciências (Online)**, v. 20, p. 208-238, 2015. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/66/42>. Acesso em: 27 set. 2019.

SASSERON, S. L.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

em **Ensino de Ciências**, pp.333-352, 2008. Disponível em:
<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445/263>. Acesso em: 27 set. 2019.

SUISSO, C.; GALIETA, T. Relações entre leitura, escrita e alfabetização/letramento científico: um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais da área de ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 991-1009, 2015. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000400013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 set. 2019.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 7, p. 853-876, 2012. Disponível em:
<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3470>. Acesso em: 27 set. 2019.

WAKS, L. J. Educación en Ciencia, Tecnología y Sociedad: origenes, Desarrollos, internacionales y desafios actuales. 1990. In: SANTOS, W. L. P. MORTINER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio, Pesquisa em Educação em Ciências** v. 2 n.2, dezembro 2002.

EIXO TEMÁTICO 2: Currículo e tecnologias em contextos emergentes

PÔSTER



UM ESTUDO SOBRE OS SOFTWARES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Anderson Lincoln Vital da Silva
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
andersonvital@ufam.edu.br

Palavras-chave: Software educacional. Ensino fundamental. Aluno. Benefícios.

1 INTRODUÇÃO

As crianças estão cada vez mais interessadas em explorar as ferramentas tecnológicas, pois são recursos que estão ao seu alcance e que se apresentam de maneira bastante atraente. “[...] os sistemas computacionais apresentam hoje diversos recursos de multimídia como: cores, animação e som, possibilitando a apresentação da informação de um modo que o professor jamais poderia expor apenas com pincel e quadro branco” (VALENTE, 1998, p. 3).

O software educacional utiliza os recursos multimídia para atingir um objetivo que é proporcionar ao usuário o aperfeiçoamento de suas habilidades, seja na escrita, na leitura, na coordenação motora, na lógica, na criatividade e principalmente na aquisição de conhecimento.

Scattonne e Masini (2007) consideram que o “*software* educativo é um recurso psicopedagógico interativo, integrado aos currículos escolares desde a educação infantil e, por isso, fazem-se necessários estudos sobre a sua utilização e se esta ocorre com propriedade” (p. 241).

Para que o software educacional seja utilizado de maneira mais proveitosa é fundamental que o professor tenha domínio da ferramenta que está sendo utilizada dentro da sala de aula e/ou do laboratório de informática da escola, pois o professor é o mediador entre o aluno, o computador e o conhecimento.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Bona (2009), “os softwares educativos podem ser um notável auxiliar para o aluno adquirir conceitos em determinadas áreas do conhecimento, pois o conjunto de situações, procedimentos e representações simbólicas oferecidas por esta ferramenta é muito ampla” (p.36).

O Scratch é um software livre que é utilizado tanto no Linux quanto no Windows. Trata-se de uma linguagem de programação visual para tornar o aprendizado mais fácil e mais divertido. Neste ambiente de programação não é necessário nenhum tipo de comando complicado; pelo contrário, basta conectar blocos de maneira lógica para criar histórias, cenas, jogos e animações (MAJED, 2014).

O aluno tem liberdade para desenvolver as atividades com os personagens que acharem melhor, bem como as cores, os sons e os movimentos. Cabe ao professor direcionar os alunos e responder às dúvidas que forem surgindo durante o processo de criação. A escola deve promover um ambiente agradável e favorável ao aprendizado do aluno. Nesse sentido:

A escola do século XXI sabe que de nada adianta copiar, compilar e repetir práticas tradicionais, ela sabe que o importante hoje é colaborar, compartilhar e acima de tudo recriar, a ideia de recreação vem do fato de descansar para recriar conhecimentos, esta é a função desta nova instituição, reconstruir, ressignificar e refazer (MORAES, 2011, p. 12).

Outro software educativo que tem funcionalidades para o contexto educacional é o Tangram. É um jogo chinês constituído por sete peças resultantes da decomposição de um quadrado, que representa o modelo original deste jogo. Este software dá ao aluno a possibilidade de ter contato com as formas geométricas, onde a construção de objetos pode ser feita de maneira prazerosa. Além da disciplina de Matemática, o Tangram também pode ser utilizado para o desenvolvimento de raciocínio lógico, visto que seu uso estimula o uso do raciocínio e também da criatividade.

O último software apresentado nesta sequência de recursos para a educação é o Klettres. Este software é uma aplicação especialmente projetada para ajudar o usuário a aprender



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



o alfabeto e também para a aprender a ler sílabas simples. A sua interface é desenhada para a educação infantil, mas sua funcionalidade atende a um adulto que queira aprender a ler. Além de contar com o idioma português brasileiro, esta ferramenta também dispõe de outros idiomas para o aprendizado: árabe, tcheco, dinamarquês, holandês, inglês, francês, alemão, hebraico, húngaro, italiano, entre outros.

A formação do aluno pode e deve ser repleta de recursos que o auxiliem e o ajudem no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Dall’Asta diz que:

Na formação dos alunos, não se pode privar as escolas do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação, que tanto podem promover a construção de conhecimentos quanto levar a inovações, possibilitada pela interação das várias mídias hoje disponíveis, além de favorecer uma aproximação com a realidade do mercado de trabalho (2004, p. 13).

3 METODOLOGIA

O estudo faz parte de uma pesquisa descritiva, pois visa “descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, compará-los, interpretá-los e avaliá-los, com o objetivo de aclarar as situações para idealizar futuros planos e decisões”. (JUNIOR, 2015, p. 84).

Foram selecionados três softwares educacionais para fazer uma análise de suas potenciais contribuições para a educação. Para isso, faz-se uma explicação de como o software funciona e quais as ferramentas disponíveis para serem utilizadas em seu ambiente, se há usabilidade, interatividade e se é atrativo.

Os softwares educacionais Scratch, Tangram e Klettres são de classificação livre, ou seja, não são pagos e podem ser utilizados nos ambientes Windows e Linux, tendo apenas que se considerar a versão adequada de cada um.

A escolha foi realizada tendo como justificativa serem softwares multiplataforma, ou seja, funcionam em mais de um sistema operacional (neste caso, nos ambientes Windows e Linux). Outro ponto que justifica a escolha é a utilização destes softwares com maior frequência nos laboratórios de informática, o que se confirma pela grande quantidade de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



artigos e monografias que abordam o assunto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O software educacional é um importante recurso que, aliado ao professor, consegue envolver os alunos nas atividades, pois utiliza um elemento que faz parte do seu cotidiano, neste caso a tecnologia. Sendo assim, faz-se necessário que haja um estímulo aos professores para o uso destas ferramentas, pois o professor cumpre um papel indispensável na formação dos alunos. Sem ele fica impossibilitada a execução das atividades.

Ainda nesse contexto, o professor, ao utilizar o software educacional, favorece a capacidade de concentração e atenção; a interpretação das ordens e regras; o raciocínio lógico e a percepção visual e auditiva por meio de som, imagem e animação.

Outra consideração consiste em que, ao interagirem com os *softwares*, os educandos serão incitados ao desafio de fazerem a análise dos dados apresentados, de levantarem hipóteses e de estabelecerem estratégias de ação, ocorrendo assim o fenômeno educativo, aliado a uma linguagem de programação específica para cada tipo de software.

Vale ressaltar que os softwares são livres e multiplataforma, ou seja, não há custo para o seu uso, além de funcionarem nos ambientes Linux e Windows, sendo o Windows o mais utilizado pelos professores. Cabe ao professor explorar essas ferramentas, entender como elas funcionam e aplicar em sua prática docente, levando os alunos para um ambiente diferenciado de aprendizagem.

5 REFERÊNCIAS

BONA, B. de O. Análise de softwares educativos para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**. V 4(1), p.33-55, 2009. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID71/v4_n1_a2009.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

DALL'ASTA, R. J. **A transposição didática no software educacional**. Passo Fundo: UPF, 2004.

JUNIOR, J. M. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MAJED, M. **Title of English-language original**: Learn to Program with Scratch. published by No Scratch Press. Portuguese - language, by Nonatec 2 Editora Ltda. All rights reserved, 2014.

MORAES, E. E. M. **A escola do século XXI**: as redes sociais na educação. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2833/Moraes_Emerson_Evandro_Martins.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 de mar. 2019.

SCATTONE, C.; MASINI, E.F. **O Software educativo no processo de ensino-aprendizagem**: Um estudo de opinião de alunos de uma quarta série do ensino fundamental. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300004. Acesso em 19 de mar. 2019

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. 2.ed. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



NARRATIVA DIGITAL E A REPRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA DISCENTE: OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS NÃO FORMAL E FORMAL DA ESCOLA

Cláudia Santos Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
CEDESS/UNIFESP
claudia.santosalmeida@gmail.com

Vânia Masami Matsuno

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
ineko8@bol.com.br

Palavras-chave: Práticas educativas. Cultura *Maker*. Espaço de aprendizagem. Metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

A Cultura *Maker* vem ganhando espaço, como um local não formal para estimular a formação e inovação, tanto para os educadores como para os usuários em geral. Refletimos aqui sobre os espaços não formais, dos quais o professor se apropria e depois volta para a escola para ressignificar sua prática.

Este trabalho relata uma experiência de desenvolvimento de uma narrativa digital apresentada como elemento da nossa trajetória discente de aprendizagem e traz uma reflexão sobre a prática pedagógica de um professor do ensino fundamental em uma Escola Municipal do Estado de São Paulo (Emef).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico do campo das tecnologias e narrativas digitais é fornecido pelas obras de Almeida (2016), Almeida e Valente (2012); e do campo da Cultura *Maker* no contexto da educação e inovação, por Silva e Teixeira (2017).

As narrativas, que antes eram orais e escritas, hoje podem ser produzidas com a combinação das mídias e integrar o currículo e as tecnologias, auxiliando, assim, na sistematização do conhecimento do educando e passam a ser nomeadas narrativas digitais.

3 ESTRATÉGIA UTILIZADA PELOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO – CURRÍCULO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DIGITAIS EMERGENTES

Os professores da referida disciplina, Novas Tecnologias em Educação – Currículo e aprendizagem em contextos digitais emergentes, tinham uma metodologia peculiar. Convidavam professores e alunos para falarem de seus projetos, com foco na cultura digital; algumas vezes por videoconferência, outras presencialmente.

Em uma dessas aulas, convidaram o professor Éliton M. Moura, que trouxe algumas informações sobre o seu projeto, que tem como princípio a Cultura *Maker*. Na sequência, vamos contar como foram as visitas aos espaços não formais (2, sendo 1 FabLab e o evento *SP Maker Week*, 2018) e formais (1 escola), onde as pesquisadoras foram observar as atividades.

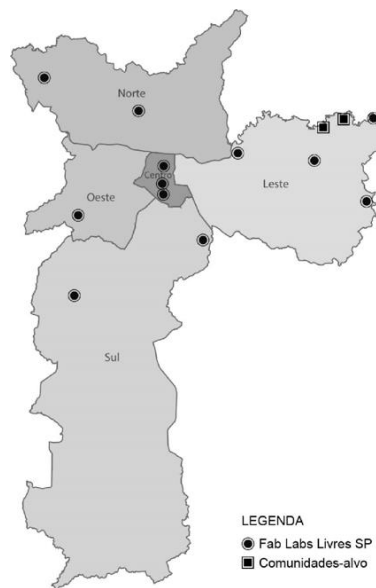
4 ESPAÇOS NÃO FORMAIS E FORMAIS DE APRENDIZAGEM

A partir da apresentação do professor Éliton e dos dados apresentados sobre a Cultura *Maker*, as pesquisadoras ficaram interessadas e foram a campo pesquisar essa cultura com visitas a espaços não formais de aprendizado.

Foram, então, visitar dois espaços; um deles foi o Centro Cultural São Paulo.

Durante a visita, a monitora do FabLab nos informou que existem 12 (doze) laboratórios espalhados pela cidade de São Paulo.

Figura 1. Mapa da localização dos FabLabs em São Paulo



Fonte: Vinícius H. Ladivez e Guilherme Queiroz.

https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Mapa-simplificado-do-Municipio-de-Sao-Paulo-com-a-localizacao-das-unidades-Fab_fig2_321232432.

A proposta dos FabLabs é dar autonomia para o usuário que frequenta esses espaços, com cursos de curta e média duração. Todos os *softwares* utilizados nesses espaços são *Open Source* (*software* de código aberto livre). A monitora nos contou que essa iniciativa começou a partir de uma visita feita no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT).

Nesse laboratório do Centro Cultural encontramos impressoras 3D, cortadora laser, fresadoras CNC, tudo disponível ao público que utiliza esses espaços para fazer suas experimentações. Essa proposta foi criada pelo professor Dr. Neil Gershenfeld do MIT. Segundo Silva e Teixeira (2017, p. 14),

Atualmente, os ambientes para prototipação do tipo "do it yourself" (MIKHAK et al., 2002) estão em voga e são discutidos pela literatura. Para Gershenfeld (2005) com a próxima revolução digital pautada na fabricação digital pessoal, ambientes que proporcionem ações ligadas aos processos de criação e desenvolvimento poderão ser diferenciais na educação, pois permitem desenvolver e realizar projetos pessoais, neste âmbito, os Laboratórios de

Fabricação (Fab Labs) apresentam potencial para as práticas em educação. Blikstein e Krannich (2013) consideram que na educação estes ambientes já estão presentes, em âmbito internacional, e alunos e professores são beneficiados. Desta forma, o presente estudo buscou identificar as diretrizes que moldam e padronizam os Fab Labs e como estes espaços estão influenciando a educação mundial.

Figura 2. Fablab – Centro Cultural São Paulo – 2018



Fonte: Arquivo fotográfico de Vânia Masami Matsuno (2018).

As pesquisadoras também participaram do evento denominado *SP Maker Week*, que aconteceu em São Paulo nos dias 26, 27, 28 e 29/09, no Canteiro Aberto Vila Itororó. As atividades que aconteceram nesses espaços foram simultâneas com várias outras.

Durante essas visitas, além de conhecer os projetos desenvolvidos nesses espaços e obter informações sobre como eles funcionam, participamos de uma oficina de montagem de impressora 3D e conhecemos o professor Rodrigo.

O educador é responsável pelas aulas de robótica na sua escola. Então, ele se apropria desses espaços não formais e volta para o espaço formal da escola para desenvolver atividade de robótica com os alunos.

Figura 3. SP Maker Week – 2018

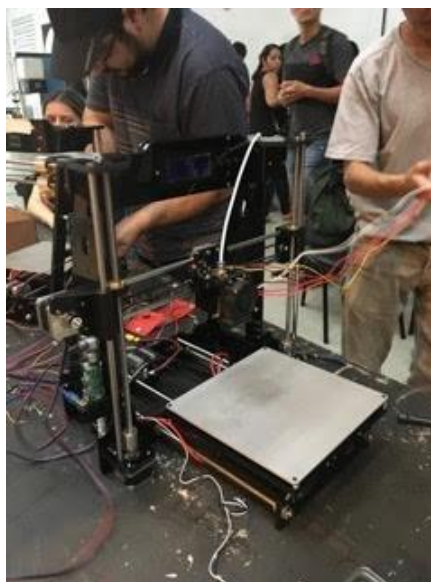


Foto: Arquivo fotográfico de Cláudia Santos Almeida (2018).

Esse professor contou para as pesquisadoras que utiliza arduino em suas aulas para as crianças, e que, em sua classe, tem uma aluna que tem interesse por *design* gráfico. Diante disso, ele instalou um programa gráfico para ela desenvolver suas habilidades. Silva e Teixeira (2017, p. 20) analisam a importância de auxiliar o aluno a desenvolver seu próprio método pessoal e maximizar suas melhores habilidades.

5 ESPAÇO FORMAL DE APRENDIZAGEM

Em visita à escola, as pesquisadoras foram recebidas por dois professores e o grupo de alunos que estavam trabalhando em um projeto de uma lixeira eletrônica. Esses alunos estavam cursando o sexto ano do ensino fundamental, com faixa etária entre onze e quatorze anos de idade.

Na construção da lixeira eletrônica, o professor utilizou as seguintes tecnologias: placa de arduino e servomotores, juntamente com o material reciclado que eles separam para alguns projetos.

Figura 4. Lixeira eletrônica feita pelos alunos/professores – 2018



Fonte: Arquivo fotográfico de Cláudia Santos Almeida (2018).

Os professores estavam trabalhando com os alunos a produção de um vídeo, no qual eles coletaram entrevistas com as profissionais de limpeza da escola. Essas entrevistas tinham por objetivo reunir informações das profissionais sobre como diminuir o lixo da escola.

Ao observar a sala de aula, encontramos vários materiais recicláveis. Segundo os professores, esses materiais são reutilizados nos projetos com os alunos. Vejam as imagens abaixo (cf. Figuras 5 e 6).

Figura 5. Materiais recicláveis encontrados na sala – 2018



Foto: Arquivo fotográfico de Cláudia Santos Almeida (2018).

Os materiais, apresentados dessa forma, disponíveis em sala de aula, são atrativos e estimulantes para a criatividade das crianças e adolescentes, reaproveitando, reciclando e reutilizando, aprendendo na prática a aproveitar esses materiais.

Figura 6. Materiais recicláveis encontrados na sala – 2018



Foto: Arquivo fotográfico de Cláudia Santos Almeida (2018).

Na Figura 7, podemos ver fotos dos desenhos da aluna que tem interesse em *design* gráfico.

Figura 7. Desenho da aluna que tem interesse por *design* gráfico – 2018

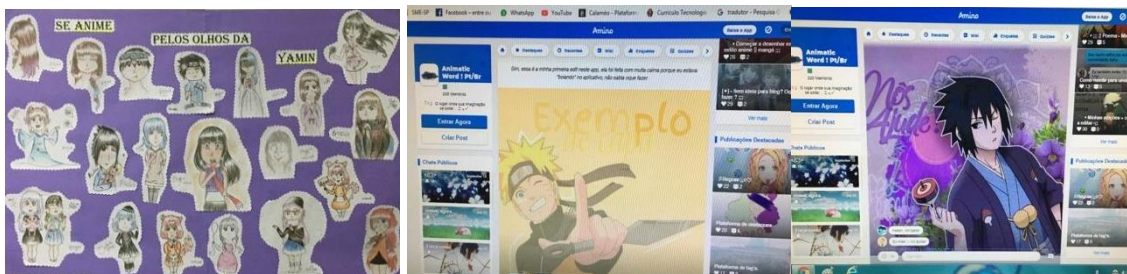


Foto: Arquivo fotográfico de Cláudia Santos Almeida (2018).

O educador, atento às necessidades dos alunos, procurou meios para que sua aluna desenvolvesse suas habilidades e seu potencial a partir do seu interesse.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

6 CONCLUSÃO

Por fim, procuramos explorar os elementos de uma narrativa, como: tempo, espaço, narrador e o enredo, com começo, meio e fim. Tudo isso com recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

A história foi socializada em dois momentos pelas pesquisadoras. No primeiro momento, ouvimos as contribuições e a intervenção dos professores para saber onde estávamos errando; então, reformulamos alguns aspectos para apresentar novamente ao grupo.

No segundo momento, apresentamos a narrativa finalizada com as contribuições feitas pelos educadores, representando a nossa trajetória discente de aprendizado na disciplina de Novas Tecnologias em Educação – Currículo e aprendizagem em contextos digitais emergentes.

Essa ação educativa dos professores da disciplina teve uma intencionalidade pedagógica: saber o que foi aprendido por nós, pesquisadoras, daquilo que foi discutido no grupo, em sala de aula.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, [s.l.], v. 25, n. 59/2, p. 526-546, june 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA, K.; TEIXEIRA, C. S. Movimento Maker: os Labs e o contexto da educação. **Educação fora da caixa**, Florianópolis, v. 3, p. 11-29, 2017. Disponível em: <http://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/movimento-maker-edu-fora-da-caixa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



LETRAMENTO DIGITAL E INFORMACIONAL COM USO DO BLOG PARA UM JORNAL ESCOLAR

Josete Maria Zimmer
Grupo Alpha (USP)
jmzimmer@uol.com.br

Marcos Antonio Joaquim de Oliveira
E. E. Fernando Nobre
marcosajo1978@gmail.com

Stela Conceição Bertholo Piconez
Faculdade de Educação (USP)
stela.piconez@gmail.com

Palavras chave: Blog escolar. Jornal Online. Letramento digital e informacional, Tecnologias digitais de informação e comunicação.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação permitem ao aluno criar e cocriar projetos interessantes como, por exemplo, um jornal digital, utilizando como plataforma de publicação, um blog. Estudos já demonstraram que em um blog é possível publicar imagens, textos, áudios e vídeos na web. Por isso, um jornal digital é uma opção para quem deseja ampliar conhecimentos, pesquisar, publicar, comentar, interagir e acessar os conteúdos, tanto em computadores da escola como em telefones celulares, notebooks ou tablets.

De acordo com a BNCC da Área de Linguagens e suas Tecnologias (pp.471-474), o foco das TDIC está na ampliação da autonomia, no protagonismo juvenil e na autoria das práticas de diferentes linguagens; também na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens e no uso criativo das diversas mídias.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



As tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estar presentes no cotidiano escolar e, portanto, promover a alfabetização e o letramento digital, a fim de dar oportunidade de inclusão e acesso digital a todos os estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Vygotsky (1989, p 44), a posição central da linguagem como um meio pelo qual o aluno constrói um modo de pensar, está ligado ao crescimento intelectual da criança. Este crescimento depende do domínio do pensamento e da linguagem.

Os blogs se utilizam de diferentes linguagens na troca de significados e assim reforçam o pensamento. Vygotsky (1989, p. 89), afirma que o desenvolvimento da compreensão compartilhada no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser responsável, para que os alunos gradualmente assumam o controle do seu aprendizado. Assim, uns aprendem com os outros, ou seja, aquele que sabe menos, com ajuda de quem sabe mais, consegue alcançar níveis mais elevados.

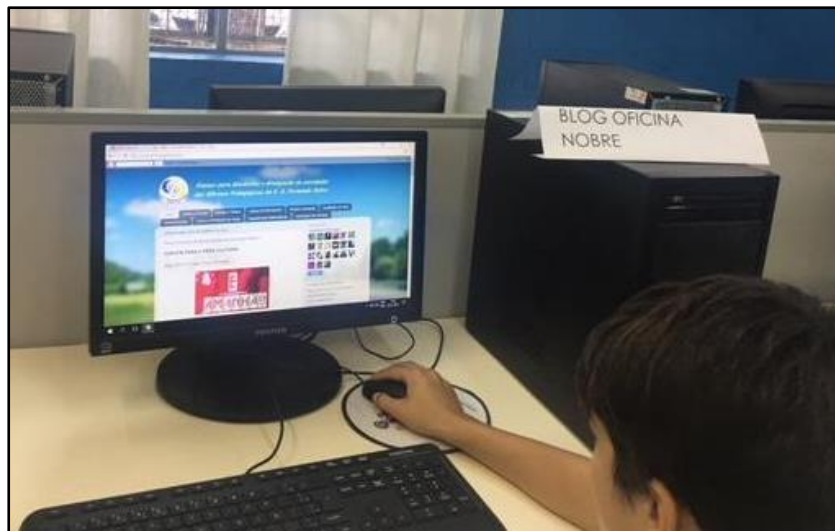
Em relação ao Letramento, Soares (2014, p. 40) afirma que o nível de letramento de grupos relaciona-se fundamentalmente com as condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja duas condições para o letramento. A primeira condição trata da escolarização real da população, pois esta só se deu conta da necessidade de letramento quando se ampliou o acesso à escolaridade. Pois quem sabe ler e escrever passa a almejar um pouco mais do que apenas aprender a ler e escrever. A segunda condição para ter letramento, segundo Soares, é que haja disponibilidade de material de leitura nas escolas.

Almeida e Valente (2011, p. 23) mencionam a expressão “letramento digital” para designar o domínio das tecnologias em práticas sociais. Ou seja, o termo letramento está sendo utilizado para além do alfabético e do digital como o “imagético, o sonoro, o informacional”. O uso das TDIC exige novas habilidades e, portanto, a necessidade de se trabalhar com diferentes letramentos, como os hipertextos, os e-mails, as redes sociais, os chats e, no caso desse artigo, o blog.

Com relação à prática da leitura e da escrita, Zimmer (2012) afirma que os blogs fazem parte da arquitetura comunicacional ampliada que temos hoje, pois nas atividades dos blogs há permanente intercâmbio de informações. O blog apresenta-se como uma ferramenta de ensino-aprendizagem que pode trazer interação entre professores e alunos, além de ampliar esse contato para um intercâmbio com a família, a sociedade e outros alunos e interessados.

Conforme Zimmer (2012), o blog, além de ser uma ferramenta de ensino e avaliação dos resultados, serve de estímulo para o aluno e para o professor, sabendo que seu trabalho pode ser conhecido pela comunidade escolar e pelo mundo. Além disso, possibilita a leitura e a escrita dos alunos, favorecendo aos leitores e escritores serem também autores na construção do processo de aprendizagem.

Figura SEQ Figura * ARABIC 1: Aluno apresentando o jornal no blog da escola



Fonte: arquivo pessoal dos autores



3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

O desenvolvimento do jornal escolar partiu das orientações realizadas pelo professor da Oficina de Orientação de Estudos¹. Os alunos foram separados em equipes de acordo com as funções pré-estabelecidas: editores, câmeras, redatores, cenário, repórteres e âncoras.

Os editores usaram o aplicativo de edição *KineMaster* nos celulares e o *Movie Maker* na sala de informática para fazerem cortes e recortes, colocar efeito de luz e de som nos vídeos. As imagens eram enviadas via *WhatsApp* para os editores. Os redatores escreviam os textos para os repórteres e para os âncoras decorarem.

Para os cenários, os alunos de cada sala fizeram diversos desenhos baseados no tema principal da reportagem escolhida por eles. Ocorria uma votação do melhor desenho, este era reproduzido em papel Crafter.

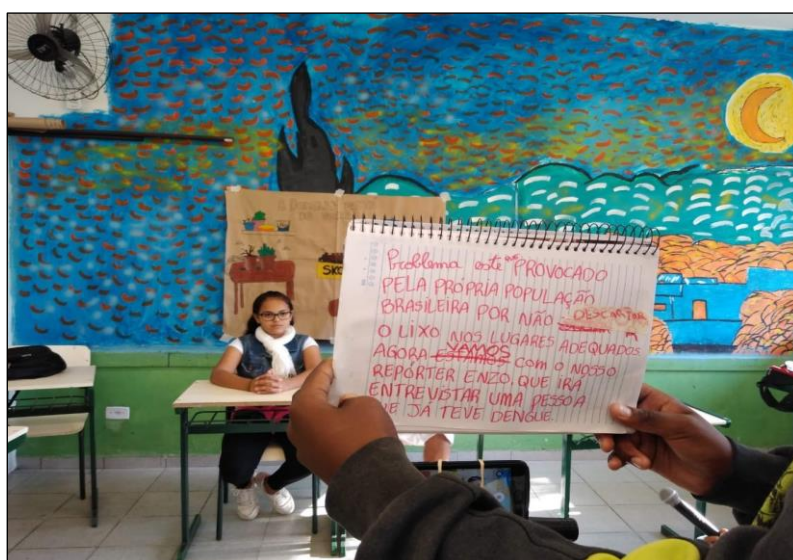
Os repórteres usavam os microfones da escola e escolhiam alguém da sala para ensaiar as perguntas e as respostas, depois ocorria a filmagem com os temas específicos de cada sala. Os âncoras comandavam os debates das reportagens e interagiam com os repórteres, que estavam localizados em algum ponto da sala fazendo “ao vivo”.

Foram escolhidos cinco temas da atualidade, entre eles: Crise na Venezuela, Massacre na escola de Suzano, Reforma da Previdência, Rios Voadores e Copa do Mundo. Entre os temas mais votados estavam a crise na Venezuela e o massacre na escola de Suzano. Os temas mais votados por eles foram a matéria de capa, e todo o trabalho foi realizado em cima do tema escolhido.

Para a realização de todas as tarefas, foram utilizadas cerca de vinte aulas. Foram criadas seis equipes de 5 alunos para a realização das tarefas.

¹ Componente obrigatório nas Escolas de Tempo Integral

Figura SEQ Figura * ARABIC 2: Alunos ensaiando jornal



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Os redatores eram incentivados na sala de informática, a efetivarem as pesquisas mais abrangentes sobre cada tema. Após concluído e editado, era enviado para os professores de Língua Portuguesa, que faziam a revisão e correção ortográfica.

Figura SEQ Figura * ARABIC 3: Blog escolar e apresentação dos alunos no Youtube (HYPERLINK "https://www.youtube.com/watch?v=_A7Fv57MtDc")



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_A7Fv57MtDc



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Letramento Informacional foi desenvolvido quando da busca de materiais para a confecção e publicação do Jornal Escolar em blog. O blog escolar foi utilizado para a postagem das matérias e outras atividades desenvolvidas pelos alunos.

Houve ampliação educacional de Letramento Digital, tanto como o repensar do uso de *Facebook*, *WhatsApp*, *YouTube* e outras redes sociais, bem como o de aprender a utilizar os aplicativos de edição *KineMaster*, o *Movie Maker* e postagens de comentários e atividades no blog escolar. Identificar as fontes de acesso também fez parte integral das atividades dos grupos.

O envolvimento de todos, o trabalho em equipe, a distribuição do jornal em diversas mídias, como blog, *YouTube* e material impresso, foi uma forma motivadora para a realização do projeto. Os professores recuperaram a confiança dos alunos e reposicionaram seu papel de orientadores. As dificuldades foram muitas, como, por exemplo, o furto dos computadores da escola. A solução planejada por todos contou com a mobilidade dos celulares dos próprios alunos.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 set. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SÃO PAULO (SP). **Escolas de tempo Integral**. Secretaria de Educação de São Paulo (SEE/SP). Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em: 4 set. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2014

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa Ação**. 18ª Edição, São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem** (2ª ed. brasileira). Tradutor: J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZIMMER, J. M. **Blog Didático: integração na prática pedagógica**. 2011. 159 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional e Multimédia) - Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta de Lisboa-Portugal, Lisboa: [s.n.], 2012. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2212>. Acesso em: 4 set. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O USO DE TUTORIAIS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Kristina Desirée Azevedo Ferreira
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
kristina.d.a.f@gmail.com

Nathalia Savione Machado
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
nathcipead@gmail.com

Piero Enrico Ribas Salamone
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
pieroufpr@gmail.com

Willian Correa dos Santos
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
willian.revisor@gmail.com

Palavras-chave: Tutoriais. EaD. Fluxo de Produção.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência é uma ação que está em andamento e teve início no primeiro semestre de 2019 na Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná (CIPEAD/UFPR). Surgiu durante a realização de análise das demandas existentes nos cursos EaD ofertados pela coordenadoria.

Percebeu-se a necessidade de se definir um padrão para elaboração dos tutoriais audiovisuais. Com a definição dessa demanda, buscou-se embasamento e definiu-se um fluxo de produção para tutoriais audiovisuais para a EaD, tendo em vista que o objetivo geral deste trabalho será o de discutir as etapas seguidas para a elaboração dos tutoriais audiovisuais.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Tendo-se esses aspectos em vista, almeja-se que os tutoriais, quando concluídos, auxiliem a comunidade acadêmica da instituição, em seu processo de ensino aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA - Moodle).

2 FLUXO DE CRIAÇÃO DOS TUTORIAIS

A CIPEAD/UFPR atua há quase 20 anos na EaD. Atualmente, está organizada em quatro unidades. A equipe está distribuída da seguinte forma: (1) o Laboratório de Design Educacional da CIPEAD (LABCIPEAD), onde atua a equipe de *Designers* Educacionais que acompanham todas as etapas de produção dos cursos, e a equipe de design composta por *webdesigners*, produtores de áudio e vídeo e *designer web*, que atuam na produção dos objetos de aprendizagem (OAs); (2) Unidade Pedagógica, composta por pedagogas que trabalham com o acompanhamento, assessoria, formação e gestão pedagógica dos cursos a distância; e ainda a (3) Unidade Tecnológica, que gerencia o ambiente virtual e faz a programação web e a (4) Unidade administrativa, que faz a gestão dos processos.

Para a produção dos diferentes cursos e objetos de aprendizagem, a coordenadoria possui um fluxo interno de trabalho baseado no modelo ADDIE (análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação), que transita entre as diferentes unidades. Sobre a produção de objetos de aprendizagem, Behar (2009, p.6) orienta que “deve ser cuidadosamente planejado para que a partir deles seja possível construir conhecimento, desenvolver capacidades, habilidades, competências”.

Tendo esse fluxo interno em voga, na primeira etapa (análise) realizaram-se reuniões nas quais foram analisados tutoriais existentes e outros materiais disponíveis nos repositórios institucionais, que têm como finalidade informar rapidamente os estudantes/professores que acessam o AVA sobre as principais dúvidas (acesso e ambientação na plataforma).

Durante a análise, algumas questões foram norteadoras: a) Para quem se destina?; b) Que conteúdo será estudado por meio dele?; c) Onde será utilizado? (Será para aulas a distância ou para aulas presenciais em Laboratórios de informática? Ou mesmo em sala de aula?); d) O que se pretende que o cursista aprenda ou sistematize por meio de seu

uso? (Objetivos); e) Qual será a padronização dos tutoriais? f) Qual será a qualidade do áudio e vídeo? Ao final do processo verificou-se a falta de padronização e diferenças de qualidade de áudio e imagens.

A equipe de *Designers Educacionais*, em parceria com a Unidade Pedagógica, estruturou um fluxo de produção para os tutoriais que seriam elaborados. Assim, realizou-se um levantamento de demanda de 69 tutoriais (Figura 1) para elaboração e divulgação futura.

Figura 1: Levantamento de Tutoriais

A	B
LISTA DE OBJETOS	ORIGINAIS
Glossário	
Modificar Perfil	
Fórum Geral	
Envio de Arquivo	
Alterar senha no moodle	
Inserir imagem no Glossário	
Banco de Questoes	
Fórum de discussao simples	
Guia de imagens abertas	
Creative Commons	
Inserir imagem no fórum	
Avaliar fórum de discussão simples	
Avaliar envio de arquivo	
Perguntas e Respostas	
Como eu posso criar um usuário para o Moodle?	
Onde posto minha dúvida?	
Qual o prazo para atendimento da equipe de suporte ao usuário do Moodle?	
Onde estão os meus cursos?	
Mensagens não lidas no fórum - monitorar	
Como escrever equações matemáticas?	

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Criou-se então uma planilha para acompanhamento das etapas. Seguindo o Fluxo de produção (Figura 2).

Figura 2: Fluxo de produção dos tutoriais



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

De tal forma, frisa-se que essas etapas que antecedem a produção de áudio e vídeo são

fundamentais para uma boa gestão de todo o fluxo de produção dos tutoriais para os cursos EaD. Mattar (2014) indica que o papel do *Designer* educacional no processo não envolve apenas trabalhar com um conceito de conteúdos e atividades pré-fabricados, nem como uma atividade restrita, em que o *Designer* é o centro do processo e o seu trabalho ocorre após o conteudista e antes do tutor. Dessa forma, o papel do *Designer* está articulado com todo o processo educacional. Por isso, na coordenadoria, a equipe de *designers* atua acompanhando todas as etapas dos cursos, desde sua concepção até o processo de avaliação.

3 ROTEIRO E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DOS TUTORIAIS

Para elaboração dos conteúdos, iniciou-se a articulação no LABCIPEAD entre o *Designer Educacional*, que estruturou o roteiro (Figura 3) e um membro da equipe de *Design*, que contribuiu com o planejamento e organização de produção para criação de mídias audiovisuais.

Figura 3: Modelo de Roteiro

ÁUDIO	VÍDEO	ORIENTAÇÕES DE PRODUÇÃO
VINHETA: Virtual + Logos , Prograd, Cipead.	TELA INICIAL DO CURSO	Título de tela (cobertura) e título fixo de tela.
ABERTURA: Qual problema do usuário o tutorial resolve? Momento de alinhar conceitos e de apresentar um exemplo para o usuário.		Destacar os menus dentro da tela do curso (zoom ou contorno em <u>vota</u> dos menus).
<p>Todos os cursos dentro do Moodle iniciam com o mesmo padrão visual.</p> <p>A tela inicial é composta da seguinte forma: do lado esquerdo estão os menus do curso e do AVA, que é o menu principal. Eles estão separados por um pequeno espaço entre eles. Estes menus dão acesso aos seus cursos e recursos pessoais, como calendário.</p> <p>Na barra superior, temos o menu de navegação. No rodapé da página, há, por exemplo, os dados de acesso e a possibilidade de se refazer o tour.</p>		

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

O roteiro é um dos recursos fundamentais para a criação de objetos para EaD. Sobre isso, Filatro (2008, p. 58) salienta que "podemos usar roteiros ou *storyboards* para especificar detalhadamente os conteúdos de um curso". Ainda, para criação dos tutoriais, buscou-se como Machado, Lupepso e Jungbluth (2017) destacam ter em mãos informações sobre o

projeto que se está trabalhando em conjunto com o roteiro e conteúdo, viabilizando a articulação entre a produção e a funcionalidade pedagógica do conteúdo elaborado.

Na fase de Desenvolvimento, para produção dos tutoriais, o produtor de áudio e vídeo definiu alguns encaminhamentos necessários para a criação de tutoriais. Esses estão dispostos na Figura 4.

Figura 4: Produção de tutoriais audiovisuais



Fonte: Elaborado com base em Rodrigues (2007, p. 105-112)

Para tanto, na produção, optou-se por utilizar o software OBS Studio, que é um “Software livre e de código aberto para gravação de vídeo e transmissão em tempo real” (OBS Studio, 2019).

Pontua-se que Mattar (2017), em seus estudos, ressalta a importância de nos atentarmos aos encaminhamentos dados para criação de recursos para EaD. Segundo Machado (2018), partindo de sua experiência profissional e de seus estudos que a permitiram conhecer diferentes modelos pedagógicos na educação superior, tanto na EaD, quanto no presencial, há um movimento iminente na educação superior de busca pela mudança e



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



inovação dos processos educacionais, a partir da ressignificação das teorias de aprendizagem, utilização das tecnologias digitais e remodelação de antigas estratégias.

4 CONCLUSÃO

Observa-se que o uso dos tutoriais audiovisuais é uma forma de remodelar as antigas estratégias e visa colaborar para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos cursos EaD da instituição, como forma de pensar em um espaço para continuar as práticas pedagógicas construtivas.

Os processos de desenvolvimento e implementação estão em andamento e ainda não é possível avaliar o fluxo de produção, mas espera-se que os tutoriais, quando concluídos, auxiliem a comunidade acadêmica da instituição em seu processo de ensino aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle).

Assim que concluídos os tutoriais, serão postados no repositório institucional e futuramente há intenção de torná-los acessíveis, utilizando audiodescrição, legendas e libras.

5 REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.66-92.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: P. E. do Brasil, 2008.

MACHADO, N. S. **Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes**: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado. 245 f. Dissertação de Mestrado Profissional e Educação e novas Tecnologias. Centro Educacional Internacional Uninter. Curitiba, 2019.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. **Educação Híbrida**. Guia de Leitura do curso Educação Híbrida. Edição e Revisão: Maria Josele Bucco Coelho. CIPEAD - Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Universidade Federal do Paraná, 2017.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



MATTAR, J. **Design Educacional**. Educação a Distância na prática. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MATTAR, J. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

OBS STUDIO. Disponível em: <https://obsproject.com/pt-br>. Acesso em: 25 jul. 2019.

RODRIGUES, C. **O cinema e a produção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O PROFESSOR ORIENTADOR DE INFORMÁTICA EDUCATIVA COMO AGENTE POTENCIALIZADOR DE CONHECIMENTO

Lucila Pesce

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/Guarulhos)
lucilapesce@gmail.com

Elaine Barbosa

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/Guarulhos)
elaineuema2008@gmail.com

Palavras-chave: TDIC. Informática educativa. Mediação pedagógica. POIE. Empoderamento

1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa constitui um estudo exploratório, fruto de uma primeira etapa de revisão de literatura respaldada em princípios qualitativos de investigação para a construção de quadro teórico de uma dissertação, desenvolvida num programa de pós-graduação de uma universidade federal do estado de São Paulo.

Nesse sentido, buscou-se autores que contribuem para uma concepção de uso das tecnologias digitais mais convergentes com as demandas de uma sociedade de conhecimento, primando pela potência desses dispositivos articulados ao fazer pedagógico do professor orientador de informática educativa.

2 O CIBERESPAÇO, AS TRANSFORMAÇÕES NAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E REDES COLABORATIVAS

As mudanças pertinentes às formas de aprendizagem estão acontecendo paulatinamente e compreender que a escola não se constitui como o espaço único no qual se constrói o conhecimento, é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas mais agregadoras e dialógicas (PESCE, 2010), oportunizando novas formas de aprender em



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



novos contextos de participação social que surgem com as tecnologias (BRAGA, 2015).

Entender essas transformações nas relações sociais, compreender, que hoje aprendemos por meio novos caminhos e de forma contínua, é importante para uma articulação entre aluno e professor que contribuem juntos para a construção do conhecimento.

Com base nessa perspectiva, Pesce e Bruno (2012) asseveram para:

Uma abordagem na qual se proponham interações deve considerar a necessidade de promover o diálogo entre todos os envolvidos, de modo que as relações intersubjetivas sejam decorrentes de um processo de comunicação que não seja linear ou coercitivo, e que as estratégias para a aprendizagem sejam coerentes com as concepções de ensino sócio críticas e emancipadoras. (*ibid.*, p. 695).

Di Felice (2008), contribui com sua perspectiva de reelaboração do conceito de interação a partir das novas tecnologias digitais, que se traduzem em participações entre os sujeitos, mais dialógicas e multidirecionais, acionando trocas de informações que parte “de todos para todos”.

O significado da interação colaborativa, portanto, assume aqui dois níveis distintos: de um lado, a interação dinâmica e fluída dos circuitos informativos que se definem como resultado de interações entre sujeito, interfaces e territórios; e, de outro, a interação dos processos de decisão que, nesses novos contextos surgem como prática colaborativa de soluções problemáticas. De um ponto de vista político, assistimos, portanto, à passagem de uma prática de interação midiática e territorial para outra atópica, colaborativa e interativa. (DI FELICE, 2008, p. 52).

Não obstante, as contribuições de Chagas (2009), que em sua pesquisa de dissertação procurou situar o professor de informática educativa como articulador no desenvolvimento de projetos pedagógicos de aprendizagem e que também abarcou como se deu o processo de implementação da disciplina de informática educativa nas escolas do município de Santos.

A utilização da informática na educação deve ser abordada com cuidado para não se transformar em “momentos de lazer” conforme comenta POIELAB01, e o professor deve levar ao educando a entender que o computador é também uma ferramenta de estudo. Por isso ele tem um importante papel na criação de situações que permitam ao educando refletir e questionar sobre o conhecimento que está sendo apropriado. Torna-se pertinente a observação de Perrenoud (2000), segundo a qual a competência nas novas tecnologias é muito mais lógica, didática, epistemológica e exige mais interiorização de sua importância para as atividades que realizamos do que a simples capacitação técnica, e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



somente se torna eficiente e eficaz, se for incorporada aos nossos hábitos, assim como a leitura. (CHAGAS, 2009, pp. 77-78).

A pesquisadora aponta para a necessidade de se ter um profissional consciente do seu papel a ser desenvolvido nos laboratórios de informática e do potencial do uso das tecnologias no ambiente escolar.

Dutra (2010), em sua dissertação, que teve por objetivo apresentar uma análise sobre o referencial teórico de trabalho dos professores de informática educativa no município de São Paulo, contribui da seguinte maneira:

Assim, seu papel vai além daquele exercido pelos professores das disciplinas tradicionais, ao incorporar funções como o da própria organização do espaço do laboratório de informática, pois a ele cabe, inclusive, mapear os computadores que porventura não estiverem funcionando e entrar em contato com a manutenção. Mas, também tem a função de formar outros professores e difundir o uso das tecnologias entre os membros do corpo docente. (DUTRA, 2010, p. 108).

No exposto acima, pode-se perceber que o professor de informática educativa além de desenvolver o seu exercício laboral na concepção professoral a qual fora constituído, a essa função é atribuída também o caráter burocrático e organizacional dos ambientes físicos formativos, no caso, os laboratórios de informática, seu funcionamento e a importância desse sujeito como mediador entre seus pares fomentando o uso das tecnologias em sala de aula.

A contribuição de Carneiro, 2017, no estudo que fundamentou sua dissertação, traz a potência da figura do professor de informática educativa como formador no contexto escolar e na difusão de aprendizagem significativa entre seus parceiros de profissão, e, por conseguinte aponta:

A escola possui muitas demandas, que, em grande parte, são instaladas por ausências ou deficiências de outras instituições sociais e familiares. Mas quando falamos na possibilidade de formação continuada de um grupo de professores, com objetivos de não só conhecer as novas mídias e as TDIC, mas também de conseguir inseri-las pedagógica e construtivamente na prática cotidiana, o POIE pode ser um dos educadores indicado para tal. (CARNEIRO, 2017, p. 103).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A contribuição desse sujeito como professor-formador em seu contexto escolar fica evidente e sua atuação procura fomentar e despertar seus pares para a potencialidade desses dispositivos digitais à rotina escolar.

3 METODOLOGIA

Nessa pesquisa, de abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen, (1994), realizada por meio de estudos bibliográficos, teve por objetivo discutir a importância da figura do professor de informática educativa na sala de aula e nos laboratórios de informática destacando seu papel potencializador na apropriação de conhecimentos da comunidade estudantil e de professores.

Os recursos utilizados para o desenvolvimento do trabalho tiveram como base um levantamento bibliográfico sobre tema, mais especificamente, o exercício da função professor de informática educativa, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC em contextos formativos e a ampliação da capacidade de desenvolvimento crítico e reflexivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo proporcionou reflexões no sentido de perceber como a figura do professor de informática educativa é fulcral no desenvolvimento de práticas educativas mais emancipatórias e empoderadoras.

E é nessa perspectiva que os contextos formativos devem acontecer, pois reconfigura o papel tanto do professor e do aluno, elaborando novas formas de ensinar e aprender em um mundo conectado, imprevisível e dinâmico.

5 REFERÊNCIAS

BRAGA, D. B. (Org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social**. São Paulo, Cortez, 2015.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

CARNEIRO, G. **Uso pedagógico das TDIC**: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço, uma escola municipal da zona leste de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, São Paulo, 2017.

CHAGAS, T. C. S. **A informática no ensino fundamental para desenvolvimento de projetos**: o que pensam os professores orientadores. 2009, 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa em Educação, Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, 2009.

DI FELICE, M. (Org.). **Do público para as redes**: A comunicação digital e novas formas de participação social. 1ª ed. São Caetano do Sul, SP. Difusão editora, 2008.

DUTRA, A. de F. **O professor de informática educativa – POIE das escolas do município de São Paulo**. 128 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2010.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Paz e Terra, São Paulo, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1ª ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34, São Paulo, 1999.

LÉVY, P. **Ciberdemocracia**. Tradução de Alexandre Emílio. Instituto Piaget, Porto Alegre, 2002.

PEREIRA, E.; ROZA, E. (Orgs.). **Net-ativismo**: Redes digitais e novas práticas de participação. Campinas, São Paulo, Papirus, 2017.

PESCE, L. Interação dialógica: conceito freiriano que pode ser vivenciado na educação básica brasileira. **Debates em Educação** (UFAL), vol. 2, n. 3, jan. -jun. 2010, p.1-15. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/62>. Acesso em: 16 maio 2019.

PESCE, L.; BRUNO, A. R. Mediação partilhada, Dialogia digital e letramentos: contribuições para docência na contemporaneidade. **Atos de pesquisa em Educação** (FURB), vol. 7, n. 3, p. 683-706, set. /dez. 2012. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175>. Acesso em: 15 jan. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



FOLIA DE REIS: UMA EXPERIÊNCIA DE APROXIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE *CAMPUS* ITAPERUNA

Marizângela Faustino França
Instituto Federal Fluminense (IFF)
mafafra@yahoo.com.br

Palavras-chave: Folia de Reis. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Fundamental. Objeto de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A formação cultural ou multicultural brasileira tem suas raízes históricas atreladas a um processo conflituoso. Desde muito cedo foi caracterizada pelo embate de forças, dominantes e dominadas, que por sua vez, resistiram e deixaram suas influências no processo de formação de nossa identidade nacional. Esta perspectiva não ficou circunscrita ao senso comum ou aos circuitos não intelectualizados, sendo assim transportado e incorporado, com toda a sua carga de preconceitos, em nossos processos educacionais.

De acordo com Mello (2014), o currículo escolar centrado no conhecimento privilegia a assimilação do patrimônio científico cultural acumulado ao longo tempo em detrimento das novas descobertas e fronteiras científicas pautadas na reconstrução do conhecimento pelo aluno levando em consideração suas referências culturais. A partir desta premissa nos perguntamos: Seria possível, e faria sentido explorar uma manifestação cultural regional no currículo do Ensino Técnico Integrado (ETI) como objeto de reflexão e aproximação na Educação Profissional e Tecnológica brasileira na perspectiva da formação omnilateral?

Nesse sentido, esta pesquisa tem como principal objetivo avaliar uma aproximação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com a manifestação cultural Folia de Reis



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



como conteúdo nas práticas da disciplina Programação para Web no ETI em Informática, modalidade presencial, no Instituto Federal Fluminense (IFF) campus Itaperuna, explorando, concomitantemente, uma articulação entre o ETI e o Ensino Fundamental da rede pública do município de Porciúncula - RJ.

Os objetivos específicos situam-se em fomentar a investigação sobre a Folia de Reis, na região noroeste fluminense do Estado do Rio de Janeiro, como conteúdo relevante à democratização do conhecimento sobre práticas e costumes da região; articular o conteúdo Folia de Reis com conteúdos técnicos utilizando os recursos tecnológicos em favor da preservação e divulgação dessa manifestação cultural; desenvolver uma proposta de aprendizagem cooperativa que contribua para uma formação omnilateral no ETI em Informática, articulada ao Ensino Fundamental, tendo como escopo a produção de um objeto de aprendizagem: Museu Virtual de Folia de Reis.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados através de dissertação e hospedagem do produto educacional no repositório do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na produção deste trabalho, serão analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Nacionais para Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio, entre outros que tratam do ETI, além das questões sobre currículo na perspectiva de Mello (2014).

As bases para fortalecer a exigência de uma formação omnilateral que atenda a uma sociabilidade além do capital seguem as proposições de Araújo e Frigotto (2015), Ciavatta (2005) e Saviani (2007).

As argumentações sobre a memória social, cidadania cultural, manifestação cultural e os assuntos relacionados à temática Folia de Reis, encontram fundamentação em Laraia (1999), Candau (2002), Chauí (2006), Kashimoto, Marinho e Russef (2002), Bitter (2008)



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e na definição de cultura adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Costa (2018), Moran (2000) e Tajra (2019) amparam as discussões sobre Informática na Educação e o uso das tecnologias digitais como recursos de aprendizagem.

Em relação ao processo de aprendizagem, o percurso apoia-se na hipótese da aprendizagem cooperativa. Para Tajra (2019), as atividades cooperativas vão além da interação e da colaboração, pois resultam de ações realizadas em conjunto com um objetivo comum sempre gerando realizações maiores do que partes individuais.

Neste estudo, o entendimento sobre objeto de aprendizagem e sua construção, terão sustentação na tese de Macedo (2010).

3 METODOLOGIA

A proposta de aprendizagem será empregada em duas fases, sendo: a primeira com alunos dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Francisco Braz, município de Porciúncula, RJ, onde a pesquisadora leciona desde 2014. Esta primeira fase abrange a pesquisa *in loco* sobre a Folia de Reis na região noroeste fluminense através da qual será construída uma base de registros da manifestação cultural Folia de Reis, que se darão através de entrevistas, depoimentos, construção de mapas, registro em vídeo e imagens fotográficas que irão compor o acervo do Museu Virtual de Folia de Reis; a segunda etapa será desenvolvida com alunos do ETI em Informática do IFF *campus* Itaperuna e contempla a construção do objeto de aprendizagem, sendo mediada pelo professor colaborador na turma de 2º ano.

Na obtenção dos resultados, será avaliada a participação dos alunos do Ensino Fundamental, a participação e a produção do objeto de aprendizagem pelos alunos do ETI, as observações do professor colaborador e pesquisador, além de questionário semiaberto a ser respondido pelos participantes.

A pesquisa assegura o sigilo das informações acerca dos envolvidos e toda e qualquer



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



divulgação estará vinculada as devidas autorizações, termos de consentimentos e assentimento aos pais, e ainda, garantido o cumprimento das Normas da Resolução 466/12.

Aspira-se que o percurso de desenvolvimento desta pesquisa possa ampliar a aprendizagem dos envolvidos na perspectiva de uma formação integrada que vislumbra profissionais sensibilizados e qualificados para transformar a realidade local e conseqüentemente a sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES

O trabalho encontra-se na fase de qualificação do projeto de pesquisa e a seguir tem por meta as seguintes etapas: execução da proposta de aprendizagem cooperativa; relatório do professor colaborador; aplicação dos questionários aos participantes; análise dos resultados; redação e revisão da dissertação; defesa e correção da dissertação; disponibilização do produto educacional.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BITTER, D. **A bandeira e a máscara**: estudo sobre a circulação de objetos rituais nas folias de reis. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Rio de Janeiro: UFRJ, IFCS, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Diretrizes Nacionais para Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade cultural. MEC/SEF. Brasília, 1998.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-61, 2002.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CHAUÍ, M. de S. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. Fundação Perseu Abramo, 2006.

CIAVATTA, M. A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

COSTA, A. P. da. Educação para a virtualidade. **Boletim Técnico do Senac**, v. 29, n. 2, p. 8-17, 2018.

KASHIMOTO, E. M.; MARINHO, M.; RUSSEF, I. Cultura, identidade e desenvolvimento local: conceitos e perspectivas para regiões em desenvolvimento. **Interações** (Campo Grande), v. 3, n. 4, 2016.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Zahar, 1999.

MACEDO, C. M. S. de. **Diretrizes para criação de objetos de aprendizagem acessíveis**. 2010, 271p. Tese de Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MELLO, G. N. de. **Currículo da Educação Básica no Brasil**: concepções e políticas. 2014.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

TARJA, S. F. **Informática na educação**: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas. 10 ed. São Paulo: Érica, 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 18 maio 2019.



NARRATIVA DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PESQUISA DE CAMPO

Vania Masami Matsuno

Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)
ineko8@gmail.com

Cláudia Santos Almeida

Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)
claudia.santosalmeida@gmail.com

Palavras-chave: Narrativa digital. Aprendizagem significativa. Pesquisa de Campo

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge do questionamento entre as relações que possam ocorrer entre a narrativa digital e a aprendizagem significativa. Para tanto, objetivou-se revisar na literatura esta temática e o quanto estas podem contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem em um contexto histórico social. Desta forma, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, tendo como autores principais: Almeida e Valente, Jesus, Moreira e Mansini. Como procedimento metodológico realizou-se a pesquisa de campo, a revisão bibliográfica e a produção da narrativa digital. Como principais resultados obtidos com a presente pesquisa, destacam-se a continuidade, crescimento e desenvolvimento da narrativa digital com a perspectiva do contexto emergente.

1.1 Narrativas digitais e a gênese da pesquisa de campo

Narrativas digitais são:

[...] aquelas narrativas cujo enfoque temático centra-se no processo formativo dos sujeitos narradores (ainda que tenha diferentes recortes contextuais e temporais), são construídas com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, utilizam recursos multimodais de linguagem em sua constituição e se apresentam por meio de suportes multi ou hipermediáticos (RODRIGUES, 2017, p. 30).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Almeida e Valente (2012) relatam sobre “as novas formas de construir conhecimento por intermédio da produção de narrativas digitais”.

O conceito de narrativa, complexo e multifacetado, tem acompanhado desde sempre o processo do desenvolvimento humano, possibilitando uma apreensão do mundo característica da espécie humana, que garante a preservação, a transmissão e a legitimação das criações culturais (JESUS, 2010). O ensino deve enfrentar alguns desafios: um deles seria possibilitar ao aluno a participação nos debates contemporâneos que exigem conhecimento. O fato do Brasil, por exemplo, ser considerado um país de biodiversidades, o que nem sempre resulta em discussões na escola de forma a possibilitar ao aluno perceber a importância desse fato para a população de nosso país e o mundo, ou de forma a reconhecer como essa biodiversidade influencia a qualidade da vida humana, compreensão necessária para que se faça o melhor uso de seus produtos. Outro desafio é a formação do indivíduo com um sólido conhecimento e com raciocínio crítico. Freire (2003, p.47) descreve que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, MASINI, 2011, p.17). Na jornada para uma aprendizagem significativa e com evidências foi realizada a pesquisa de campo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que em inglês se denomina *Digital Storytelling*, no Brasil é traduzido como Narrativa Digital. Em sua essência trata-se de fazer uso de tecnologias digitais para contar histórias ou histórias. A narrativa digital direcionada à educação conta com relatos de eventos históricos, histórias da vida pessoal, da comunidade escolar ou do entorno dela. O essencial é que seja sempre algo que tenha significado para o aluno.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3 METODOLOGIA

Foi utilizada a pesquisa de campo para a realização do presente artigo. Pesquisa de campo é uma das etapas da metodologia científica de pesquisa que corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus meios, cenários e ambientes naturais de vivência.

As etapas desta pesquisa compreenderam:

1. Pesquisa de Campo (Fab Lab e Escola Pública)
2. Observação no lócus da pesquisa
3. Entrevista com o professor do Ensino Médio e instrutora do Fab Lab
4. Produção da Narrativa Digital

Duas pesquisadoras realizaram as pesquisas de campo em um Fab Lab e Escola Pública, onde entrevistaram os responsáveis dos respectivos setores. Os registros foram realizados com fotos e gravações das entrevistas. Com esse material, analisaram e elaboraram uma narrativa digital, que posteriormente foi apresentada em sala de aula e receberam correções e orientações dos professores da disciplina de tecnologia. Os alunos presentes na aula colaboraram com questões, reflexões e pensamento crítico sobre a apresentação do trabalho de campo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo os dados foram analisados em dois eixos ortogonais. No primeiro a análise da entrevista e a produção de suas categorizações (quadro abaixo) e no segundo foi produzida a narrativa digital como instrumento de ensino aprendizagem. A narrativa digital foi apresentada em aula com a colaboração e contribuição dos pesquisadores Almeida e Valente para aprimoramento do material produzido. Os resultados foram agrupados por semelhança e também divergências de informações. Desta forma, a confiança e o controle das informações de ambos estabeleceram relações de proximidade; por isso, os dois constructos puderam ser analisados tanto separadamente quanto em

conjunto. No contexto os participantes do fab lab e da escola pública (ETEC) demonstraram uma aproximação entre cuidar do bem material produzido, que é o produto final elaborado nas aulas e oficinas, com o sentido de colaborar com o processo educacional.

Quadro 1: Categoria das entrevistas com professor da ETEC e instrutora do Fab Lab

CATEGORIA	Unidade de registro	Unidade de Contexto
Narrativa	- FAB LAB - ETEC	O professor e a instrutora foram entrevistados em seu campo de atuação.
Ação	Constituída pelos acontecimentos principais	O professor demonstrou seu projeto de tecnologia com alunos do Ensino Médio, na escola técnica. A instrutora demonstrou sua atuação no FAB LAB.

Fonte: Autores

5 CONSIDERAÇÕES

A narrativa digital é uma ferramenta que contribui para a aprendizagem significativa. Pretendeu-se por meio deste estudo estimular novas pesquisas que possam relacionar a narrativa digital e a aprendizagem significativa.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B. de.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Revista Currículo sem fronteiras** 12 (3), 57-82, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



JESUS, A. G. **Narrativas digitais**: uma abordagem multimodal na aprendizagem de inglês. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Minho, Braga (2010).

MOREIRA, M. A., MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa a teoria de David Ausubel**. Ed. Centauro, 2011.

RODRIGUES, A. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias**: uma narrativa-tese. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.



CURRÍCULO, TECNOLOGIA E MULTILETRAMENTO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Viviani Anaya

Universidade Veiga de Almeida (UVA)

vivianianaya@gmail.com

Palavras-chave: Currículo. Tecnologia. Multiletramento. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou identificar na constituição curricular de uma escola pública a utilização das novas tecnologias como ferramenta pedagógica de inserção digital, social e educacional. Pretendeu-se averiguar as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço educacional e a aproximação entre o prescrito do currículo com os aspectos experienciados no cotidiano de sala de aula.

A análise do Projeto Pedagógico desencadeou a pesquisa. Para sua consecução foram selecionadas as seguintes linhas de ação: observação da prática pedagógica; a utilização das novas tecnologias como ferramenta pedagógica; observação entre currículo prescrito e currículo vivido.

Para a realização dessa pesquisa, três categorias de análise foram selecionadas: Categoria da Identificação, Relacional e de Representação. Na análise foram utilizados os elementos pertencentes à Teoria Crítica de Currículo. Conclui-se que o uso de tecnologias traz uma prática emancipatória e autônoma e promove um ambiente colaborativo.

2 LÓCUS PESQUISADO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Essa pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro analisando o uso de tecnologias a favor do multiletramento, tendo como base a teoria



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



crítica de currículo. O estudo desenvolveu-se a partir do registro, observação da prática gestora, vivência das práticas pedagógicas e a atuação do aluno nesse processo de ensino-aprendizagem.

Metodologicamente, três categorias de análise foram selecionadas. Categoria de Identificação, com o objetivo de entender os significados das imagens relacionadas ao uso da tecnologia como recurso pedagógico para desenvolver o multiletramento; Relacional, tendo como objetivo relacionar, compreender e constatar se a utilização da tecnologia auxiliava no multiletramento e promovia aprendizagens, melhorando a qualidade do ensino ofertado e a Categoria de Representação, que objetivou constatar se o grupo gestor, docentes e discentes acreditavam que o uso da tecnologia possibilitava essa formação crítica e promovia uma postura autônoma. Dessa forma, a pesquisa trouxe a exemplificação de um trabalho que traz à tona os estudos teóricos de forma prática, materializada nas práticas pedagógicas vividas em uma escola pública.

3 USO DA TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE MULTILETRAMENTO

O uso das TIC na educação faz-se necessário para a inserção cada vez mais ampla e significativa do aluno na sociedade da informação. Cabe à escola instrumentalizar os recursos necessários para que a informação se transforme no conhecimento necessário para que o aluno seja um agente transformador e ativo na sociedade, sobretudo, se considerarmos a necessidade de buscarmos novas formas de ensinar e aprender. Esta nova forma se materializa na prática do multiletramento.

Segundo Rojo e Moura (2012, p. 8),

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Essa proposta de multiletramento articulada ao uso da tecnologia subentende a diferença existente entre usá-la como um recurso a favor das aprendizagens e aprender a utilizar um computador. Muito diferente disso: é fonte de renovação, mudanças e buscas. Segundo Castells (2002, p. 80)

[...] educação ou instrução (diferentemente do internamento de crianças e estudantes em instituições) é o processo de pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores adquirem capacidade para uma redefinição constante das especialidades necessárias à determinada tarefa para o acesso às fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas.

A escola busca, com esse uso, além de alfabetizar letrando, diminuir o analfabetismo funcional e, por consequência, os mecanismos causadores de desemprego e pobreza, pois vivemos em uma sociedade que exige cada vez mais, ainda que mínima, a decodificação de diferentes linguagens (Castells, 2002), oferecendo ao aluno mais uma forma diferenciada de se inserir no mundo, de conhecer outras culturas e de mostrar seu protagonismo na sociedade. Multiletrar e diminuir o analfabetismo funcional com a utilização das TIC é oportunizar uma nova proposta educativa, expandindo as aprendizagens.

Para o correto uso das TIC o professor necessita aproximar o vínculo entre teoria e prática. Pensar como essas tecnologias podem auxiliar e promover a aprendizagem e o quão potencializadoras do saber elas podem ser, transforma-se em um grande desafio da prática docente. Na escola, a conscientização dos professores em relação ao uso das TIC articuladas à proposta de multiletramento e de ensiná-lo a utilizar as ferramentas tecnológicas como aporte educativo, foi o principal desafio, pois “[...] a mesma tecnologia que jamais poderá substituir a ação docente, também nos instiga a repensar qual o papel deste educador frente aos aparatos tecnológicos presente dentro e fora da escola e que fazem parte do cotidiano dos alunos. (ANAYA, 2011, p. 7).

Os docentes trabalham com os alunos a partir do respeito às diferentes culturas e os conteúdos são planejados a partir da lógica do multiletramento, pensando na sua função social e na contextualização nessa sociedade do conhecimento, de acordo com as expectativas de aprendizagem, competências e habilidades diversas. A escola fundamenta



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



suas ações nos teóricos que abordam o uso de tecnologias, no projeto adotado, nas práticas vivenciadas e nas diretrizes da própria rede. O que as TIC visam como fundamental recurso é o protagonismo do aluno no desenvolvimento de atividades.

O Projeto desenvolvido na escola articula multiletramento à tecnologia e discorre sobre uma mudança de pensamento em relação ao seu uso, quebrando preconceitos e marginalizações de culturas. Mostra que essa escola que recebe uma heterogeneidade singular de culturas e classes sociais pode quebrar paradigmas e construir novos conceitos sobre educação. Neste momento, além da necessidade de rever percursos e ações, buscase alternativas pedagógicas para a utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis em favor da aprendizagem. A articulação com os diferentes atores envolvidos nas ações pedagógicas possibilita o levantamento, compartilhamento e novas propositivas pedagógicas de modo a viabilizar propostas que fomentem a ideia de multiletramento articulada à tecnologia, afinal, novos tempos pedem novos letramentos (Rojo, 2009), mostrando o quanto novas formas de ensinar e aprender é preciso para que esse cidadão, de formação integral, possa agir conscientemente na sociedade, contribuindo com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva do multiletramento articulado ao uso das tecnologias traz uma prática emancipatória e autônoma para a escola que ensina, aprende, interage, reconhece, recria tempos e espaços, mas, acima de tudo, promove um ambiente colaborativo. Esse ambiente no qual o aluno constrói a aula e os conhecimentos, aliado ao professor aberto a novas propostas, transforma a educação. Afinal, uma formação crítica, autônoma, reflexiva, que respeita a diversidade cultural e as diferentes formas de aprender é a proposta que queremos e defendemos.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5 REFERÊNCIAS

ANAYA, V. **Limites e possibilidades na ação docente**: uso do laptop na perspectiva 1:1. X Encontro de Pesquisadores do Programa Educação: Currículo, PUC-SP, 2011.

CASTELLS, M. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. Volume 3. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

EIXO TEMÁTICO 2: Currículo e tecnologias em contextos emergentes

SEMINÁRIO DE PESQUISA



INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E SEMIPRESENCIAL POR MEIO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS: ESTUDOS NA USP, UNICAMP E UNESP

Gilberto Oliani

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
g_oliani@hotmail.com

Resumo: Apresentamos uma pesquisa de doutorado sobre as inovações pedagógicas que estão sendo praticadas pela USP, Unicamp e Unesp, utilizando-se dos dispositivos móveis sem fio como suporte para o oferecimento de cursos regulares de graduação e de pós-graduação na modalidade Educação a Distância e educação semipresencial. Tivemos como hipótese que as universidades pesquisadas não praticam inovações pedagógicas nem preparam os professores para esse objetivo. Adotamos a metodologia de Estudo de Casos Múltiplos, com abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como instrumentos questionários com 368 respondentes e entrevistas com nove sujeitos. Adotamos autores nacionais e internacionais das áreas de: pedagogia; tecnologia e comunicação. Concluímos que a prática em inovações pedagógicas é parcial e dá-se com a aplicação de Metodologias Ativas e Recursos Educativos Digitais (RED) de modo concomitante, ou o uso de RED, apenas, por meio de dispositivos. Ainda, é demandada a preparação do professor por meio de Programas.

Palavras-chave: Inovação pedagógica. Educação a distância e semipresencial. Educação superior. Dispositivos móveis. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos uma pesquisa de doutorado sobre as inovações pedagógicas que estão sendo praticadas pela USP, Unicamp e Unesp, utilizando-se dos dispositivos móveis sem fio, a saber: *phablets*, *smartphones* e celulares, como suporte para o oferecimento de cursos regulares de graduação e de pós-graduação de todas as áreas do conhecimento.

Partimos das premissas de que, para ocorrerem inovações pedagógicas com e por meio de dispositivos, o professor deve: estar preparado para as práticas com inovações pedagógicas, fazendo uso dos dispositivos; aplicar metodologias ativas tais como: aprendizagem baseada em problema; aprendizagem baseada em projetos; sala de aula invertida; movimento *maker*; como aponta Filatro (2018) e outras, de modo



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



concomitante, e utilizar-se de Recursos Educativos Digitais (RED), apenas.

Tivemos como objeto de estudo as inovações pedagógicas propiciadas pelos dispositivos móveis com conexão sem fio que estão sendo praticadas para o oferecimento de cursos regulares de graduação e de pós-graduação (*lato sensu, stricto sensu*) na modalidade EaD e ou semipresencial. O problema de pesquisa apresentava a seguinte questão: Quais são as inovações pedagógicas propiciadas pelos dispositivos móveis que estão sendo praticadas pela USP, Unicamp e Unesp para o oferecimento de cursos regulares, na modalidade EaD e ou semipresencial à formação inicial e ou à formação continuada? A hipótese era a de que essas universidades não praticam inovações pedagógicas nem preparam os professores para tal objetivo. Consideramos relevante a pesquisa pela sua contemporaneidade, pela amostra com 4.618 pesquisados e 377 respondentes e pela produção acadêmica das universidades, que, juntas, respondem atualmente por 35% da produção acadêmica do Brasil. A pesquisa foi concluída e a tese foi defendida e aprovada pela banca no dia 30 de julho de 2019, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Discorreremos sobre os conceitos de inovações pedagógicas e de Recursos Educativos Digitais. Apresentaremos a metodologia adotada com fundamentação em Yin (2001). Seguiremos com os resultados apresentados pelos questionários e pelas entrevistas e finalizaremos com as conclusões sobre nosso entendimento com relação à pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Consideramos como inovações pedagógicas propiciadas pelos dispositivos móveis os conceitos de Almeida (2013, p. 22), que menciona que são elas que proporcionam “novas possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica, de abertura e flexibilidade do currículo, mobilidade de tempo, espaço e contexto de aprendizagem, de construção de significados e exercidos da autoria pelos alunos”, que favorecem “novas possibilidades de produção de conhecimento...” (ALMEIDA, 2013, p. 22), e “[...] potencializa o trabalho com o currículo real por meio de práticas pedagógicas que propiciam a aprendizagem ativa do aluno...” (ALMEIDA, 2013, p. 23).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Como a incorporação do dispositivo móvel na educação superior, por si só, não assegura a inovação pedagógica ao processo de ensino e aprendizagem, como afirma Saccol (2011), é necessário que os professores se preparem para adquirirem conhecimentos sobre as potencialidades tecnológicas e pedagógicas dos dispositivos para a prática em inovações pedagógicas.

Para Ramos (2013), as inovações pedagógicas podem ocorrer por meio dos dispositivos utilizando-se de recursos que propiciam potencialidades pedagógicas inovadoras. Os RED apresentam características que: “contêm uma intencionalidade educativa clara, associada ao currículo” (RAMOS, 2013, p. 102). Conjuntamente, incorpora metodologias inovadoras, tanto sob os aspectos funcionais como pedagógicos, das tecnologias, que possibilitam especificidades ao ensino e aprendizagem (RAMOS, 2013, p. 102), o que oferece “modos e experiências de aprendizagem únicas, decorrentes das possibilidades computacionais, relativamente ao conhecimento, conteúdo ou processo a que diz respeito” (RAMOS, 2013, p. 102), assim como “exige o envolvimento ativo do aluno nas atividades didáticas propostas através do uso das funções e propriedades internas, próprias do recurso” (RAMOS, 2013, p. 103). Nesse sentido, a Unesco (2014), por meio das “Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel”, propõe ações que viabilizam amplas inovações pedagógicas à educação superior, utilizando-se dos dispositivos móveis.

3 METODOLOGIA

Adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa e quantitativa com Estudo de Casos Múltiplos, fundamentada em Yin (2001). Sabendo-se que os sujeitos se encontram em amplos contextos, incluindo-se os *campi* das três universidades, alocadas em mais de uma cidade, a pesquisa nos remete a um Estudo de Casos Múltiplos, pois Yin (2001) diz que, se o foco da investigação ocorrer em mais de uma cidade, pode-se considerar essa estratégia de pesquisa. Ainda, “o mesmo estudo pode conter mais de um caso único” (YIN, 2001, p. 26). Quando isto acontecer, o estudo precisa adotar um projeto de casos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



múltiplos. Consideramos a pesquisa em cada uma das universidades sendo um caso único, pois o objeto de pesquisa é único para os professores das três instituições, bem como os questionários aplicados se utilizam das mesmas questões. O autor acrescenta outra definição para Estudos de Casos Múltiplos:

Um exemplo comum é o estudo de inovações feitas em uma escola (com salas de aulas abertas, assistência extraclasse por parte dos professores ou novas tecnologias) na qual ocorrem inovações independentes em áreas diferentes. Assim, cada área pode ser o objeto de um estudo de caso individual, e o estudo como um todo teria utilizado um projeto de casos múltiplos (YIN, 2001, p. 67).

Consideramos os dispositivos como “novas tecnologias” como suporte para o ensino e aprendizagem para além da sala de aula física, isto é, em múltiplos contextos. Tais ferramentas propiciam possibilidades para a aplicação de Metodologias Ativas ao ensino e aprendizagem, transcendendo o processo educativo ao espaço físico das salas de aulas, o que é considerado pelo autor como “assistência extraclasse por parte dos professores” (YIN, 2001, p. 67), que pode gerar oportunidades para a prática em inovações pedagógicas.

Para Yin (2001, p. 34), “pode-se basear o Estudo de Caso em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas”. Para tal, os dados e informações foram coletados fazendo uso de questionário interativo semiestruturado aplicado aos sujeitos por meio das redes multisserviços e pelas entrevistas. O documento buscou respostas lógicas e descritivas ao objeto da pesquisa. Por meio de questionários, pesquisamos sujeitos que ofereceram cursos na modalidade EaD e ou semipresencial. Selecionamos os entrevistados, como diretores e coordenadores de: Núcleos; Grupos e outros com amplas experiências no oferecimento de cursos nas modalidades aqui tratadas, e/ou com experiências em unidades que visam a preparação docente sob o aspecto pedagógico.

4 RESULTADOS

Temos que: 14% dos docentes da USP, 7% da Unicamp e 14% da Unesp aplicam Metodologias Ativas e utilizam-se de RED na forma de aplicativos de modo



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



concomitante; 24% dos docentes da USP, 32% da Unicamp e 37% da Unesp adotam RED na forma de aplicativos, somente, que completam respectivamente: 29, 49 e 88 o número de sujeitos de cada universidade que está praticando inovações pedagógicas, totalizando 166 (45%) dos respondentes ao questionário. Os entrevistados sugeriram prioritariamente a aplicação de Metodologias Ativas de modo concomitante com os RED, seguida do uso de Recursos, ambas mediante a preparação docente por meio de Programas de Preparação Docente.

5 CONCLUSÕES

Constatamos que as práticas dos sujeitos pesquisados vão ao encontro dos conceitos dos autores. Sugere-se que os docentes adquiram, por meio de Programas de Preparação Docente, conhecimentos sobre as potencialidades tecnológicas dos dispositivos, para explorá-las para fins pedagógicos, com a prática nas ferramentas, pois a aprendizagem deve ser incorporada à realidade do cotidiano dos indivíduos, com suas experiências práticas, conforme Dewey (1978), bem como adquiram conhecimentos sobre os conceitos e as aplicações de Metodologias Ativas. Aconselha-se que referidos Programas evidenciem as inovações pedagógicas e, como segunda prioridade, os aspectos tecnológicos.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. O computador portátil e a inovação educativa: das intenções à realidade. São Paulo: Loyola, 2013. p. 21-33.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo. Melhoramentos, 1978.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

RAMOS, J. L. P. Recursos educativos digitais potencialmente inovadores ou oportunidades de acrescentar valor à aprendizagem. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.;



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



SILVA, B. D. (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital.** São Paulo: Loyola, 2013.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

UNESCO. United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel.** 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 19 jan. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <http://lelivros.love/book/download-estudo-de-caso-planejamento-e-metodos-robert-k-yin-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 20 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



SOBRE A EMERGÊNCIA DE UM NOVO CURRÍCULO: UM FRAMEWORK METODOLÓGICO PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS AO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DE CULTURA MAKER

Márcia Gonçalves Nogueira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
marciagnog@gmail.com

Maria Auxiliadora Soares Padilha

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
dorapadilha@gmail.com

Resumo: Este projeto de pesquisa, em andamento, propõe um reflexão sobre a Cultura Maker como uma nova abordagem metodológica, que favorece o “aprender fazendo” de modo experimental e criativo. Sugere-se como ponto de convergência a criação de um Web Currículo que integre o Currículo escolar e a Cultura *Maker* a contextos de aprendizagem que fomentam uma nova Cultura de Aprendizagem. A questão central é desvendar que mudanças a Cultura *Maker* tem provocado nas formas de ensinar, aprender e desenvolver o currículo nas Escolas Públicas do Recife. O estudo tem como objetivo geral investigar oportunidades de adaptação do currículo, afim de potencializar a aprendizagem dos alunos, propondo um framework metodológico de integração de tecnologia ao currículo no contexto de Cultura Maker. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos, tem finalidade descritiva e exploratória. Os procedimentos metodológicos são estruturados pelo método *Design Research Methodology* (DRM).

Palavras-chave: Web Currículo. Cultura Maker. Cultura de Aprendizagem. Contextos de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, temos muitas discussões e pessoas de diferentes áreas que se declaram defensoras ferozes de uma educação inovadora, criativa e significativa mediada por tecnologias. Entretanto, elas deixam de lado a complexa tarefa de redesenhar currículos, compreender a realidade do estudante e lidar em sala de aula com questões relacionadas à responsabilidade e justiça social (CAMPOS E BLIKSTEIN, 2019).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A partir deste cenário, adentramos, com este estudo, numa discussão que nos leva a buscar indícios sobre uma educação que faça sentido para os jovens e de como trazer para dentro da escola seu contexto de vida, de tal modo que oportunize uma aprendizagem mais focada na experimentação, na busca por soluções de modo tangível e, em especial, uma aprendizagem descompartmentada, que desenvolva competências e habilidades, inclusive comportamentais, integradas à diversas áreas de conhecimento e que alie o uso pedagógico das tecnologias como meio de se sobressair em um mundo incerto quanto a questões sociais e sua relação com as profissões do futuro.

A partir dessa reflexão e das considerações já feitas, é que se justifica a constituição deste estudo, que tem foco em buscar um ponto de convergência entre Currículo, Cultura Maker e Contextos de Aprendizagem no âmbito da Educação Básica, para se pensar sobre a emergência de um currículo para a era digital, denominado Web Currículo.

Almeida e Silva (2014) defendem que o desenvolvimento do Web currículo favorece a conexão entre os repositórios dos estudantes, dos docentes e da cultura digital com os conhecimentos resultantes das relações de ensino e aprendizagem e com os constructos teóricos considerados válidos e sistematizados no currículo escolar.

Diante das considerações, a questão primordial para este estudo é: que mudanças a Cultura Maker têm provocado nas formas de ensinar, aprender e desenvolver o currículo nas Escolas de Ensino Fundamental do Recife? A partir dessa inquietação, este estudo tem como objetivo geral investigar oportunidades de adaptação do currículo para potencializar a aprendizagem dos alunos, propondo um framework metodológico de integração de tecnologia ao currículo do ensino básico no contexto de Cultura Maker. Para tanto, como forma de alinhar a pesquisa ao objetivo geral do estudo, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- 1 Identificar as etapas de implantação dos espaços *Maker*, em escolas públicas do Recife;
- 2 Mapear o perfil dos sujeitos da comunidade escolar envolvidos no Espaço *Maker*;
- 3 Identificar e analisar as transformações provocadas pela Cultura *Maker* nas



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



formas de ensinar, aprender e desenvolver o currículo à luz dos professores envolvidos na ação;

- 4 Propor um Framework Metodológico de Integração de Tecnologias ao Currículo.

2 APORTE TEÓRICO

2.1 Integração da Cultura Maker ao Currículo – Indícios de um Web Currículo para uma nova cultura de aprendizagem

A Cultura Maker é discutida neste estudo como uma abordagem metodológica que favorece o “aprender fazendo”, de modo experimental que privilegia a exploração de competências comportamentais e técnicas, abrindo espaço para a inovação e a fluidez de ideias dentro da escola. Para tanto, sugere-se, como ponto de convergência, a criação de um Web Currículo, que integre o Currículo escolar e a Cultura Maker a Contextos de aprendizagem que fomentem novas Culturas de aprendizagem.

A criação de um Web Currículo em contexto Maker propõe experiências de aprendizagem construídas por meio de processos interativos e reflexivos, de tentativas e erros, fracassos e oportunidades de aprender a partir de sua própria experiência prática. E, ao mesmo tempo, ser capaz de mobilizar conhecimentos adquiridos em sala de aula. Essas são premissas essenciais da Cultura Maker que nos leva a idealizar uma nova Cultura de Aprendizagem, na qual se aprende pesquisando, levantando hipóteses, testando, mobilizando conhecimentos, compartilhando descobertas e novos saberes.

Assim, defende-se a Cultura Maker com uma nova cultura de aprendizagem, oriunda de uma revolução tecnológica, ainda em curso, e que nos últimos anos teve o barateamento de tecnologias para a fabricação digital como impressoras 3D e cortadoras a laser, possibilitando que objetos de consumo sejam fabricados por qualquer pessoa e com materiais simples, recicláveis e acessíveis. Para Pozo (2007), o primordial seria estimular nos alunos competências relacionadas à metacognição, só assim eles estariam preparados para enfrentar os desafios requeridos pela sociedade do conhecimento e para a vida adulta.



3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos, tem finalidade descritiva e exploratória. A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa, na qual os pesquisadores fazem uma reflexão do que veem, ouvem e entendem, tomando o cuidado de não se distanciar de suas origens, histórias, contextos e entendimentos prévios (CRESWELL, 2010).

Os procedimentos metodológicos serão estruturados pelo método Design Research Methodology (DRM), apresentando as estratégias para cada objetivo da pesquisa e tendo como resultado o desenvolvimento de uma solução (Framework Metodológico). O campo empírico será os espaços Maker implantados em escolas públicas de ensino fundamental do Recife. Os sujeitos da pesquisa serão professores envolvidos na ação educativa e que articulam os novos recursos didáticos com os conteúdos ministrados em sala de aula.

A escolha pelo método DRM tem por finalidade tornar a pesquisa mais efetiva e eficiente, tendo como resultado prático o desenvolvimento de uma solução. As etapas do método DRM são: 1. Clarificação da pesquisa - revisão de literatura que elucide o objeto de pesquisa; 2. Estudo Descritivo I - compreender em profundidade os aspectos relevantes do fenômeno estudado; 3. Estudo Prescritivo - analisar quais aspectos podem ser melhorados e desenvolver o framework metodológico que possibilite a integração como forma de melhorar o cenário atual em prol do factível, e o 4. Estudo Descritivo II - avaliar o desempenho da solução oferecida no estágio prescritivo (CHAKRABARTI, 2010).

4 RESULTADOS ESPERADOS - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ação inovadora, proposta pela Educação do Recife ao implantar Espaços Maker nas escolas, nos leva a refletir sobre indícios de transformações culturais na escola quando se refere à novas culturas de aprendizagem, mediadas por Tecnologias digitais, numa possível ressignificação do currículo.

Logo, espera-se que o Framework Metodológico proposto possa contribuir com a cultura



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



escolar e a prática docente, ao ser utilizado como instrumento norteador, para que, tanto os professores quanto a comunidade, compreendam e, também, experimentem como integrar esta nova cultura de aprendizagem ao currículo. Tornando possível a ampliação das possibilidades de aprendizagem sobre conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, bem como o desenvolvimento das competências sociocomportamentais.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A pesquisa está na fase de revisão sistemática, análise documental, observação participante e desenvolvimento do Framework Metodológico. No próximo semestre, serão aplicadas entrevistas com os sujeitos e realizado o aprofundamento dos capítulos teóricos: Web Currículo, Cultura Maker e Novos Contextos e Culturas de aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração Currículo e Tecnologias: Concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M., et al (Eds.). **Web currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014.

CHAKRABARTI, A. A course for teaching design research methodology. **AI EDAM – Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing**, v. 24, n. 3, p. 317-334, ago. 2010. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/ai-edam/article/a-course-for-teaching-design-research-methodology/2A8D14729EF9A0ACED9AAEB3FE2C080A>. Acesso: 15 jan. 2018.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. – 3 ed. – porto alegre: Artmed, 2010.

CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.). **Inovações Radicais na Educação Brasileira**. 1ed. Penso: Penso, 2019.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2015.



EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE E COM OS ASHANINKA

Sonaira Moura

Universidade do Minho (UMINHO)
sonaira.moura@ifac.edu.br

Bento Silva

Universidade do Minho (UMINHO)

Resumo: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) representam transformações profundas na sociedade atual em que vivemos. Contrariamente ao que se possa pensar, os povos indígenas do Brasil não ficam de fora deste movimento. Eles veem nestas tecnologias uma forte aliada para comunicar, interagir e dialogar sobre as questões indígenas, como divulgação de sua cultura e defesa dos seus direitos. A comunidade Ashaninka foi uma das primeiras a ecoar suas vozes por meio de vídeos, imagens e sons no ciberespaço. Este projeto visa analisar a relação das TDIC com a Educação dos povos Ashaninka, em especial sua integração ao currículo escolar, por meio de um quadro epistemológico de natureza qualitativa. Optou-se pelo estudo de caso para percebermos como esse povo faz a integração das TDIC nas práticas cotidianas e no currículo escolar indígena. Os resultados deverão permitir uma melhor compreensão das práticas comunitárias e escolares do uso das TDIC e Internet pelo povo Ashaninka.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Povos Ashaninka. Educação Indígena. Currículo Indígena.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de investigação, em curso no Mestrado em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, tem o objetivo de analisar a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) na comunidade indígena Ashaninka.

Os povos Ashaninka, do Rio Amônia, vivem na região do Alto-Juruá, na divisa de Brasil e Peru, sendo uma das primeiras populações indígenas a se conectar a internet (BUENO, 2013). A experiência desta comunidade com as tecnologias digitais ultrapassa uma



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



década. Eles veem nas TDIC uma forte aliada contra as ameaças constantes de invasões ilegais de suas terras por madeireiros e narcotraficantes da região, servindo-se das tecnologias como um meio de comunicação e informação importante para sua reafirmação social, política e cultural (DELGADO; JESUS, 2018).

Estando o povo Ashaninkas em contato com as tecnologias digitais, os processos educativos não podem ficar de fora desta relação, devendo estar presentes na constituição do saber e da consciência política. Pois, conforme afirma Renesse (2012), a utilização da internet evidencia os saberes que os povos tradicionais possuem.

Assim, este projeto tem como objetivo principal compreender como os Ashaninka integram as TDIC em seus processos educativos. Pretende-se investigar suas experiências tendo como guia as seguintes questões:

- Qual a relação das TDIC com a vida comunitária e com a educação dos Ashaninka?
- De que forma as TDIC estão integradas ao currículo escolar indígena?
- Que contributos se espera que a educação indígena adquira com as TDIC?
- Quais suas ferramentas tecnológicas mais usadas? Quais os objetivos e finalidades dessas ferramentas?

2 QUADRO TEÓRICO

As TDIC representam transformações profundas na sociedade atual em que vivemos. Contrariamente ao que se possa pensar, os povos indígenas do Brasil não ficam de fora deste movimento, como ficou demonstrado com a realização em novembro de 2010, na Universidade de São Paulo, do 1º simpósio indígena sobre usos da Internet, reunindo 24 representantes de comunidades indígenas, oriundos de 16 povos e 13 estados do Brasil, permitindo “consolidar os nós de uma rede de protagonismo indígena sobre as políticas de inclusão digital” (KLEIN; RENESSE, 2011, p.153). Estes autores salientam que “Do



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



conjunto das apresentações ficou claro que, nas várias regiões do país, a apropriação da internet sob suas formas mais diversas está intimamente ligada ao protagonismo dos grupos” (Ibid, p.153). De uma forma geral, os povos indígenas veem nas TDIC e na internet uma “arma” a ser utilizada na defesa dos seus direitos e preservação de sua cultura, entendendo que precisam saber com qual objetivo usar essa tecnologia, pois a internet, como referiu um participante de uma comunidade, “É um aparelho pequeno, mas o mundo está dentro dele” (Ibid, p.155). Na luta desigual com as corporações empresariais que violentam seus direitos, apoiadas de uma forma geral pela mídia empresarial, as TDIC são uma forte aliada das populações indígenas a fim de combater estes ataques, transpor suas vozes, garantir consenso e opiniões públicas favoráveis (FERREIRA, 2018; RANGEL e LIEBIGOTT, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, no Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, delineando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definiu os fundamentos e conceituações da educação indígena, visando à concretização de propostas de Educação Escolar Indígena. Um sistema aberto de educação requer que os conhecimentos construídos devam partir de uma rede de colaboração em que a aprendizagem ocorra mediante um currículo flexível, que se liga à cultura digital que, por sua vez, é traduzida a partir da transposição do saber que, segundo Boucherville e Borges (2018), estabelece a relação entre o saber e o ensino reformulando os termos primitivos do aprender e do saber.

Os Ashaninka são referência nas questões sóciopolíticas e ambientais. E têm compartilhado sua experiência e credibilidade com diversos públicos, impactando o debate em prol de um desenvolvimento sócio-econômico sustentável e responsável, onde se sugere que as formulações de propostas educacionais diferenciadas preservam e valorizam de seus saberes. Fazem sua ligação ao mundo através do seu website (<http://www.apiwtxa.org.br>), divulgando seus projetos culturais, ambientais e educacionais. Contudo, sobre os Ashaninka do Brasil, a literatura etnográfica se reduz a



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



três dissertações de mestrado (WOODWARD, 1991; MENDES, 1991; IORIS, 1996) e uma tese de doutorado (PIMENTA, 2006). Embora se refiram, em algum momento de suas produções científicas, sobre a Educação Indígena, nenhum deles trata especificamente do tema que se pretende estudar: compreender a integração das TDIC em seus processos educativos.

3 METODOLOGIA

Um estudo de caso consiste em uma abordagem que investiga um fenômeno no seu contexto real (YIN, 2015). Neste caso, almeja-se compreender como os Ashaninka integram as TDIC em seus processos educativos, buscando-se analisar os limites deste fenômeno e o seu contexto.

Este estudo terá três etapas:

1. A primeira será a pesquisa documental sobre a legislação brasileira voltada à “Educação Escolar Indígena”. Serão usadas fontes documentais, fazendo um mapeamento da legislação e pesquisas integrantes da biblioteca da FUNAI (Fundação Nacional do Índio).
2. A segunda consistirá na análise do site do povo Ashaninka (<http://www.apiwtxa.org.br>) levando-se em conta sua usabilidade (NIELSEN e TAHIR, 2002; NIELSEN e LORANGER, 2007).
3. A terceira será de observação e interação com a comunidade, no Centro Yorenka ãtame (Centro Saberes da Floresta), no município de Marechal Thaumaturgo, no Acre, constituído como espaço de diálogo, troca e difusão de saberes. Pretende-se convidar os líderes, professores e participantes dos processos educativos do centro para entrevistas, na modalidade narrativa, para estudar a integração das TDIC no processo escolar.

O tratamento dos dados será pela análise de conteúdo (BARDIN, 2013) usando o software Nvivo, utilizado como apoio.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

O projeto será submetido à aprovação pelo Comitê de Ética de Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Estado do Acre (IFAC) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Atenderá também às recomendações éticas, nomeadamente “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.75).

4 RESULTADOS ESPERADOS

Pretende-se uma melhor compreensão do uso das TDIC e da internet pela comunidade indígena Ashaninka. Espera-se que a pesquisa se torne relevante no sentido de disseminar a troca de experiências indígenas, a partir da integração das TDIC na Educação Indígena. Dando, assim, referenciais a outras comunidades indígenas, bem como nortear políticas educacionais, de pesquisa e extensão por parte de instituições voltadas para a educação indígena.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

No presente momento, o projeto está em fase de organização dos documentos necessários para a autorização da pesquisa junto do Comitê de Ética de Pesquisa do IFAC e a FUNAI. Ao mesmo tempo, iniciou-se o mapeamento de literatura temática no acervo da biblioteca da FUNAI e à análise do site da comunidade. Depois de conseguida a autorização para a pesquisa, procederemos *in loco* a observação na comunidade indígena, esperando que aconteça muito em breve.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5ª ed. Lisboa: Edições 70, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BOUCHERVILLE, G. C.; BORGES, E. M. Transposição do Saber e Cultura Digital. *In* XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, ESUD 2018, Educação em rede: construindo uma ecologia para a cultura digital. **Anais ...** Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187705_1_ok.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BUENO, C. **Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura**. *Ciência e Cultura*, 2013. 14–15 p. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v65n2/06.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DELGADO, P. S.; JESUS, N. T.. **Povos Indígenas no Brasil: Perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018. Disponível em <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/LIVRO%20-%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FERREIRA, N. T. As arenas midiáticas como palco nas lutas das minorias. **Revista Mídia e Cotidiano**, 2018. v.12. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9860>. Acesso em: 25 ago. 2019.

IORIS, E. M. **A Funai entre os Brabos e os Kampa**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

KLEIN, T.; RENESSE, N. O que Dizem (e Pensam) os Índios sobre as Políticas de Inclusão Digital? In: Ricardo, B.; Ricardo, F. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, 153-156 p.

MENDES, M. K. **Etnografia preliminar dos Ashaninka da Amazônia brasileira**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991.

NIELSEN, J.; LORANGER, H. **Usabilidade na web: projetando websites com qualidade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

NIELSEN, J.; TAHIR, M. **Homepage usabilidade: 50 websites desconstruídos**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

PIMENTA, J. **Reciprocidade, mercado e desigualdade social entre os Ashaninka do rio Amônia**. Série Antropologia 392, Brasília: Universidade de Brasília, Departamento



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de Antropologia, 2006.

RENESSE, N. C. de. **Perspectivas indígenas sobre e na internet:** ensaio regressivo sobre a construção e o uso da comunicação em grupos ameríndios do Brasil.

Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

[doi:10.11606/D.8.2012.tde-29062012-140714](https://doi.org/10.11606/D.8.2012.tde-29062012-140714). Acesso em: 16 ago. 2019.

WOODWARD, H. D. **Ashaninka Shamanic Healing Ritual and Song.** Master (Dissertation). University of Texas, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TRABALHOS COMPLETOS:

Comunicação Oral, Pôster e Seminário de Pesquisa

EIXO TEMÁTICO 3:

Formação de professores
na cultura digital

COMUNICAÇÃO ORAL



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



GAMIFICAÇÃO E O MOODLE: UMA EXPERIÊNCIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE TUTOR

Alessandra Menezes dos Santos Serafini
Centro de Educação a Distância (UFJF)
alessandraserafiniserafini@gmail.com

Olga Ennela Bastos Cardoso
Centro de Educação a Distância (UFJF)
olgaennelacardoso@gmail.com

Rita de Cássia Florentino
Centro de Educação a Distância (UFJF)
cassiaflorentino.jf@gmail.com

Resumo: O presente relato de experiência apresenta ações realizadas para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) gamificado, desenvolvido para formação continuada de tutores, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A formação continuada de tutores faz-se necessária, como forma de garantir a qualidade dos cursos a distância; além de permitir a descentralização dos processos de formação, ao mesmo tempo que possibilita utilizar a tecnologia como agente agregador de conhecimento e valorização dos saberes. São descritos os processos de criação deste AVA, bem como nossos desafios e resultados. Buscar novos formatos de ambientes motivadores da aprendizagem e colocar os tutores em contato com novas possibilidades de desenvolvimento de atividades com base na gamificação foram os objetivos norteadores desta experiência pedagógica.

Palavras-chave: Gamificação. Formação continuada. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a necessidade de incorporação das tecnologias nos processos de aprendizagem, buscando a participação ativa do aluno de Educação a Distância (EaD) em seu processo e aprendizagem, criamos um AVA gamificado para formação continuada de tutores.

Consideramos a possibilidade dos cursistas (tutores) experienciarem um AVA diferente dos ambientes comumente utilizados em disciplinas on-line; de modo a oportunizar a vivência de um ambiente gamificado, ainda que de forma primitiva.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Outro ponto importante, neste projeto, foi criar atividades que viabilizassem o compartilhamento das experiências individuais, como forma de aprendizagem para todos e ainda valorizar os diversos saberes, fazendo uso das características da gamificação para criação de um AVA diferente, onde o caminhar depende do indivíduo, o progresso individual pode ser acompanhado e chegar ao final do curso, a certificação é o prêmio máximo.

A escolha da plataforma Moodle possibilitou alcançar um maior número de participantes, já que o curso de Atualização de tutores foi oferecido na modalidade a distância, onde o cursista é inteiramente responsável pelo seu aprendizado e fica livre para escolher como e quando realizar as atividades.

2 AVA GAMIFICADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O trabalho institucional vem em busca de ofertar à comunidade acadêmica perspectivas inovadoras em ensino e aprendizagem, através do acesso e uso das tecnologias disponíveis, transformando-as em técnicas e ferramentas para aprendizagem, buscando incorporar sistematicamente novas práticas de docentes e discentes que contribuam para a excelência da Educação Superior.

Segundo Sancho (2006, p. 22), um dos principais obstáculos para a escola e professores é justamente saber explorar o potencial deste conjunto de tecnologias o que “significa reconhecer e adotar visões educativas que permitam repensar o papel dos alunos, o conhecimento, a avaliação e a comunidade educativa na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem”.

Com este cenário, surge a demanda para o aprimoramento no uso do Moodle enquanto plataforma de aprendizagem. A equipe pedagógica do Centro de Educação a distância (CEAD/UFJF), vem, então, buscando implementar novas estratégias de aprendizagem, utilizando novos materiais, linguagens, conceitos e dinâmicas (como a gamificação). Isto pressupõe novos olhares no que tange às percepções de presencialidade, participação, interação, autonomia, ou seja, um espaço virtual com novos olhares para a aprendizagem,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



onde a fusão do trabalho individual e coletivo propicia a aquisição de novos conhecimentos.

2.1 Concepções de gamificação

A aplicação da gamificação em um ambiente virtual, “se bem planejada e estruturada, tem o potencial de aumentar a motivação, a persistência e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes” (OTA, 2018, p. 17).

A gamificação pode ser entendida como o uso de teorias e de mecânicas de jogos que busca envolver seus usuários na resolução de problemas, sem, no entanto, estar presente o principal objetivo de um game: ganhar. Busca-se envolver o participante, apresentando atividades envolventes, despertando para o processo de autonomia, aspecto importante em um ambiente gamificado. É preciso pensar, criar, atividades que criem um equilíbrio entre o nível de dificuldade que “seja ao mesmo tempo desafiador e recompensador sem ser punitivo e frustrante” (MONTANARO, 2018, p. 5).

Com base nesse entendimento, a equipe pedagógica percebeu a necessidade de desenvolver um ambiente que possibilitasse aplicar alguns aspectos da mecânica de jogos, objetivando contribuir para formação e engajamento dos cursistas, fazendo uso de recursos e técnicas para tornar o ambiente atraente e eficaz com a finalidade de oferecer aos cursistas diferentes possibilidades de apresentação e organização de conteúdo e como é possível a interação entre os participantes neste ambiente gamificado, sem tutoria.

2.2 O ambiente virtual: nova organização

A partir da necessidade de ofertar uma oficina sobre atualização da plataforma Moodle, nasceu a ideia de capacitar o grupo de tutores atuantes nos cursos em desenvolvimento na instituição. O curso foi desenvolvido no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sem tutoria, utilizando a plataforma Moodle, versão 3.3, tanto para apresentação dos conteúdos quanto para a realização das atividades avaliativas. A instalação de plug-ins



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



externos possibilitou a criação de uma sala de aula que uniu individualidade, compartilhamento, interação e autonomia.

Com intuito de estimular e dinamizar a aprendizagem no AVA, a plataforma foi configurada segundo o processo de gamificação, onde o cursista teve que cumprir metas, vencer desafios e, ao desenvolver as atividades propostas, acumulava pontos (emblemas) em todas as etapas do curso, inclusive ao acessar os materiais do curso.

O curso teve como objetivos principais: favorecer a compreensão das habilidades e características que o professor-tutor de educação a distância precisa desenvolver ou aprimorar na sua prática pedagógica; refletir sobre os processos de mediação e de feedback; apresentar o potencial das ferramentas de comunicação e interação da nova do MOODLE 3.3; suscitar reflexões sobre as características da dinâmica e das possibilidades da educação a distância para a aprendizagem.

Os três módulos de estudos foram organizados a partir dos seguintes temas: Mediação online (Módulo I); A importância do feedback (Módulo II); MOODLE 3.3 – atividades e recursos (Módulo III). Todas as atividades foram propostas através do recurso questionário, que permite pontuação e feedbacks automáticos. O caminhar do cursista gera pontuação, a partir do momento que ele abre um arquivo para leitura, começa a contagem de pontos.

Como em um jogo, o aluno recebe um emblema para cada atividade concluída e cada nível há uma variação no valor dos emblemas, com a seguinte composição: *moeda de bronze, prata e ouro; medalha de bronze, prata e ouro; troféu* (para conquistas especiais) e *chave* para abrir um módulo. O valor de cada emblema relaciona-se com a atividade a ser realizada, o desempenho pode ser acompanhado através do bloco “Últimos emblemas”, que mostra sempre os dois últimos conquistados.

Para conquistar pontos todas as atividades do módulo precisam ser finalizadas, mas para avançar é preciso cumprir a programação proposta no módulo, inclusive as atividades de construir pequenos textos.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

No final de cada módulo, o cursista realiza uma avaliação (questionário) e precisa obter resultado igual ou superior a 70%, essa condição se aplica a todas as atividades do curso. Para receber o certificado, o aluno deve alcançar no mínimo 700 pontos, em um total de 1000 pontos.

Disponibilizamos ainda um momento de recuperação. Caso o cursista tivesse pontuação entre 55 a 69% dos pontos poderia participar de uma atividade compartilhada, uma escrita coletiva (wiki) e, desta forma, completar sua pontuação para receber o certificado, desde que a atividade apresentada atendessem aos critérios de avaliação propostos.

A experiência do curso foi realizada em julho de 2018, onde contamos com a participação de mais de 300 tutores (82% concluíram o curso), que tiveram a oportunidade de vivenciar um ambiente gamificado, sem tutoria e totalmente diferente dos habituais ambientes desenvolvidos para as disciplinas dos cursos.

Portanto, pensar o espaço virtual torna-se o primeiro grande desafio, na busca por um espaço de ação e produção, onde o aluno deverá ser suficientemente autônomo para vencer os desafios que serão apresentados ao longo do processo de aprendizagem. Barros (2008, p.5), afirma que “considerar o virtual como um espaço educativo presencial ou a distância é utilizar suas potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem”.

3 A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA E O PAPEL DO TUTOR EM UM AVA GAMIFICADO

Hoje, a educação vem buscando um desenvolvimento pedagógico mais voltado para o sócio interacionismo, onde a aprendizagem é entendida como um fenômeno que se realiza por meio da inserção do indivíduo na sociedade e da interação deste com os outros.

As interações que se dão entre os alunos e professores, e entre os próprios alunos, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, são possíveis e favorecidas graças às diversas ferramentas e recursos disponíveis nestes ambientes, que viabilizam não apenas a realização das atividades, mas, principalmente, a comunicação entre os participantes, ao



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



fazer uso dos fóruns, chats e wikis, por exemplo, fato que desmitifica a ausência do professor em EaD e abre caminho para o “aprender junto”.

Outros fatores importantes para a conquista da autonomia seriam a gestão do tempo e a organização dos estudos dos alunos em EaD. Segundo Wissmann (2006, p.20), a autonomia pressupõe três elementos que enfatizam a individualidade do aprendiz: agenda pessoal, iniciativa e autoavaliação.

No ensino a distância, o tutor vem exercendo a mediação, proporcionando ao aluno condições de desenvolver habilidades de trabalho compartilhado, aprendizagem em redes produtivas de conhecimento e condições de gerir sua aprendizagem de maneira autônoma. Para Lima e Rosatelli (2007, p.4): “O Tutor está mais próximo do aluno guiando, orientando e estimulando a aprendizagem, podendo auxiliar desde as metodologias de estudo ou trabalho, como também na indicação de bibliografias”.

A crescente expansão da tecnologia obriga-nos a permanência constante de atualização. Nosso desafio foi, então, apresentar um AVA onde os cursistas (tutores ativos), não teriam o acompanhamento de um tutor, e nenhum canal de comunicação para esclarecimento de dúvidas. Um dos objetivos era exatamente permitir aos cursistas experienciar um ambiente onde a autonomia do aluno deveria ser desenvolvida e ainda, o compartilhamento das experiências na atuação de tutoria seria de suma importância para auxiliar o grupo em caso de dúvidas referentes aos desafios técnicos do novo ambiente, como também relativas ao desempenho das atividades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato apresentou o uso da gamificação em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para desenvolver um curso de formação continuada para tutores dos cursos a distância. O propósito foi criar um ambiente motivador, que oportunizasse o engajamento dos participantes para a conquista de um objetivo, no caso o certificado, fazendo uso dos recursos e ferramentas de interação como facilitadoras do processo de compartilhamento do conhecimento, como forma de aprendizagem colaborativa.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Antes de imprimir o certificado o cursista foi direcionado a uma pesquisa de avaliação do curso através de um questionário, sendo facultativa a participação. No entanto, mais de 95% dos participantes responderam ao questionário. Assim, com base nos resultados deste instrumento, associado ao “diário de bordo” (espaço disponibilizado para o cursista fazer comentários sobre o ambiente, recursos, problemas técnicos, etc) a equipe pedagógica fez a depuração dos resultados, sendo possível afirmar que a proposta de gamificação foi bem aceita pela maioria dos participantes.

Na opinião dos tutores, o layout do ambiente foi agradável, leve e instigante; a navegabilidade apresentou-se bastante intuitiva, mas algumas falhas de configuração foram relatadas pelos cursistas; problemas técnicos, como a instabilidade da plataforma, links que não abriram e repetição de “janelas abertas”, foram apontados com elementos que dificultaram o processo de navegação; a avaliação das atividades pautada em uma proposta mais voltada para aspectos práticos e considerando a experiência do tutor foi bem recebida pelos cursistas e apontada como aspecto bastante positivo; a ausência de uma mediação permanente foi citada como aspecto negativo, no entanto, o Fórum compartilhado (espaço de comunicação entre os cursistas), estabeleceu maior compartilhamento do saber.

A nova organização com uma sistemática de premiação atrelada a finalização de cada atividade foi uma experiência vivenciada pelos cursistas (tutores), diferente do que estão habituados em sua prática pedagógica. Perceber que o compartilhar de experiências leva a solução de problemas e auxilia o grupo no desenvolvimento de atividades foi muito importante para o trabalho de tutoria, onde por vezes o saber do aluno não é valorizado.

O ambiente contou com uma proposta de organização em que avançar representava ganhar prêmios, acumular pontos, motivação para ir adiante. Os espaços de aprendizagem são agentes de mudanças que favorecem processos de aprendizagem que podem e devem acompanhar os avanços tecnológicos propiciando cada vez mais o protagonismo e o compartilhamento do conhecimento como forma de aprendizagem colaborativa, utilizando inovações flexíveis e adaptáveis às possibilidades de uso da plataforma Moodle para um ambiente gamificado.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Fica para nós uma reflexão: Qual a importância e o papel do tutor em um ambiente gamificado? E a mediação, faz-se necessária neste tipo de ambiente? O saber do outro gera produção de conhecimento?

5 REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. V. Reflexões de base para a educação a distância: o virtual como novo espaço educativo. **Revista UDESC Virtual**, v.1, n.2, p.10-20, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1650/1329>. Acesso em: 16 jul. 2019.

LIMA, D. R.; ROSATELLI, M. C. **Um sistema tutor inteligente para um ambiente virtual de ensino**. 2007. Disponível em: http://www2.ilog.com.br/docs/Artigo_STI.pdf. Acesso em: 18 abr. 2008.

MONTANARO, P. R. **Gamificação para a Educação**. 2018. (Material disponibilizado no curso Gamificação para Educação). Disponível em: http://poca.ufscar.br/cursos/pluginfile.php/41065/mod_resource/content/4/ebook_gamificacao_definitivo_cc.pdf. Acesso em: 1 dez. 2018.

OTA, M. **Tendências atuais de estratégias pedagógicas: personalização, gamificação e trilhas de aprendizagem**. Brasil: Capes, NEaD - Unesp; Portugal: UAB, 2018. (Material do curso Formação de Formadores para a mediação on-line).

SANCHO, J. M. et al. Tradução Valério Campos. **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 200p.

WISSMANN, L. D. M. Autonomia em EaD – uma construção coletiva. *In*: POMMER, A; SILVA, E. W. da; WIELEWICKI, H. de G.; WISSMANN, L. D. M. W; VERZA, S. **Educação superior na modalidade a distância – construindo novas relações professor-aluno**. Série Textos Didáticos. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PRÁTICAS EM CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM DISCIPLINA DE ARTE-EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

Cíntia Acioli da Silva Ramos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

cintia.acioli@gmail.com

Resumo: O presente texto tem por objetivo apresentar a prática docente em curso de segunda licenciatura, na disciplina de Arte-educação e tecnologias. A ação pedagógica ocorreu em quatro encontros presenciais em faculdade localizada no município de São Paulo. Tem-se como principais referências a docência universitária em (MASETTO), a educação informática (ALMEIDA), as tecnologias e o currículo (ALMEIDA E VALENTE) e as abordagens do ensino (MIZUKAMI). A metodologia centra-se na abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e prática, em pesquisa-ação e, como instrumento, os registros das aulas, as narrativas e os projetos desenvolvidos. Como resultado, os participantes construíram planos de ensino, para a efetiva inclusão das tecnologias no ambiente escolar, como recursos pedagógicos.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação de professores. Currículo. Tecnologias digitais.

1 INTRODUÇÃO

Acompanhamos, nas últimas décadas, as discussões sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como recursos pedagógicos na educação básica. Consonante aos debates, faz-se fundamental a formação do professor, em cursos de nível superior, para a aplicação consciente e responsável destes recursos em suas práticas de ensino.

Neste sentido, este trabalho envolve a apresentação de saberes docentes para o uso dos artefatos tecnológicos como recurso pedagógico, na formação de professores em curso de segunda licenciatura.

Importante esclarecer, a formação parte do contexto, neste caso específico a envolver estudantes graduados e/ou licenciados em múltiplas áreas da educação, em busca de novas competências profissionais em Arte-educação. A mais, há aqueles com longa experiência em docência na educação básica e coordenação; e os mais jovens, em seus primeiros passos como professores.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Por fim, a disciplina, denominada Arte-educação e tecnologias, nasceu da necessidade de abordar o tema no currículo escolar e apoiar os professores na elaboração de planos e projetos que incorporem as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). O curso fora realizado em período de curta duração, em quatro encontros de 2 horas por dia, realizado aos sábados.

Ante o exposto, nasce o problema a embasar este estudo: Em disciplina de curta duração, no caso específico de segunda licenciatura, quais os caminhos possíveis para aproximar os estudantes de práticas pedagógicas no uso das TDIC como ferramentas de ensino e aprendizagem?

Em busca de soluções à questão problematizada, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, de natureza prática; por assim, em pesquisa-ação, de modo cooperativo e participativo dos estudantes, para juntos resolvermos a questão. A mais, fora imprescindível o registro das aulas, os caminhos didáticos, as narrativas e os portfólios construídos na jornada de 8 horas da disciplina.

Em ampliação do tema, referenciam-se bibliografias de aporte aos caminhos da pesquisa, e a este sentido, estabelecemos o significado em Severino (2016, p. 131, grifo do autor):

A **pesquisa bibliográfica** é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhos por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Apresentados a metodologia e o conhecimento do grupo de estudantes, avançamos para os desafios ao longo da disciplina ofertada, na compreensão das etapas e os caminhos possíveis para o curso. Assim, objetivou-se, aos participantes, a compreensão de como as tecnologias podem favorecer qualitativamente as aulas na Educação Básica, em Arte-educação.

Como hipótese, esperava-se que os encontros possibilitassem aos partícipes compreenderem que os usos das tecnologias digitais favorecem qualitativamente as aulas



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



na Educação Básica.

quatro encontros tiveram por resultado a apresentação de projetos pedagógicos, denominados de Projetos Integradores (PI), produzindo assim instrumentos de coleta de dados fundamentais, as narrativas escritas e os portfólios (projetos), para a compreensão dos saberes construídos.

2 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SABERES NO ENSINO SUPERIOR: ARTE-EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS EM PAUTA

A sala de aula como espaço-tempo de interações entre estudantes adultos e docentes universitários, em especial em segunda licenciatura, na situação deste estudo, está firmada no diálogo, na troca de experiências e nos conhecimentos vivenciados por todos os envolvidos.

O desafio da disciplina estava em envolver os estudantes em tema novo no curso, a ser realizado aos sábados, e em um dia preenchido por outras temáticas, iniciadas às 8 horas do dia. Considera-se, nesta situação, o fato de os participantes dedicarem a semana para o trabalho em suas profissões. Por assim, ao professor universitário cabe o desafio de significar o tema e contribuir coletivamente para o aprendizado dos envolvidos.

Para tanto, como estratégia, empregou-se a organização das aulas em unidade de aprendizagem, sendo esta, como apresentado por Masetto (2015, p. 82, grifo do autor):

Entende-se por “**unidade de aprendizagem**” um **tempo com duração de duas, ou três semanas (incluindo o tempo entre uma aula e outra)** que permita ao aluno **desenvolver o conhecimento** trabalhando com temáticas que integrem vários aspectos da disciplina e abram possibilidades para o contato com particularidades de outras áreas do conhecimento; buscando informações e trocando-as com seus colegas; **desenvolver habilidades** de trabalho em equipe, de pesquisa, de resolução de problemas aplicando as teorias estudadas, de execução de visitas técnicas, de comunicação; aprender a **tomar decisões com responsabilidade social** discutindo **situações profissionais** com competência e cidadania.

Espera-se que a trajetória da disciplina sensibilize os estudantes a perceberem que as tecnologias, em suas aplicações pedagógicas, devem estar vinculadas a formação



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

humanizadora, não como recurso fim em si, mas como apoio à educação. Neste sentido, os instrumentos tecnológicos servem à ordem de meios, em caminhos que levem à cidadania, ao seu potencial em possibilitar o acesso às informações, à comunicação e novos métodos de ensino e de aprendizagem.

No entendimento supracitado, as aulas da disciplina buscaram a compreensão dos estudantes em segunda licenciatura em utilizar as TDIC na Educação Básica, cientes de suas limitações e possibilidades.

Em continuidade, focados na unidade de aprendizagem para esta disciplina em quatro encontros de duas horas cada, como já exposto, as aulas foram organizadas em quatro temáticas: 1) Tecnologias na escola e o currículo escolar; 2) Tecnologias e a coerência pedagógica para seus usos; 3) Tecnologias digitais em projetos pedagógicos: construções; 4) Projetos integradores e possibilidades de usos das TDIC na Educação Básica.

As temáticas foram discutidas coletivamente, e cada etapa considerou a organização de leituras de base para não somente expor os conteúdos, mas, e principalmente, possibilitar aos participantes ampliar seus estudos de forma autônoma.

O tema primeiro em “Tecnologias na escola e o currículo escolar”, utilizou-se como base teórica os livros – a) Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? (ALMEIDA; VALENTE, 2011), b) A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá (MORAN, 2012).

O tema segundo em “Tecnologias e a coerência pedagógica para seus usos”, utilizou-se como base teórica os livros – a) Ensino: As abordagens do processo (MIZUKAMI, 2013), b) O computador na sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999).

O tema terceiro em “Tecnologias digitais em projetos pedagógicos: construções” foi organizado em situação problematizada apresentada pela docente, com o intuito de incentivar a elaboração de projetos integradores, em grupo, que buscassem os usos das ferramentas tecnológicas digitais como meio pedagógico. A mais, referenciou-se as obras: a) Educação e informática: os computadores na escola (ALMEIDA, 2009), b) Educação na era digital: a escola educativa (PÉREZ GÓMEZ, 2015).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

A questão a nortear a elaboração dos projetos foi: “Como realizar práticas educativas, na Educação Básica, que permitam aos estudantes assumirem o protagonismo de seu processo de aprendizagem no uso de recursos tecnológicos?”

Para encaminhar os projetos, e na intenção de apoiar os partícipes, preparou-se um roteiro para o PI, a listar: a) Resumo, b) Introdução, c) Objetivo do Projeto Integrador, d) Objetivos específicos, e) Método da pesquisa, f) Público destinado, g) Duração do projeto, h) Formas de avaliação, i) Recursos, j) Resultados, k) Conclusão. Faz-se fundamental esclarecer, o roteiro não foi impositivo, mas possibilitou compreender as etapas e os caminhos para a organização de projetos.

Por fim, às oito horas de jornada disciplinar considerou o diálogo, a reflexão conjunta, debates sobre as dificuldades e possibilidades reais de usos das tecnologias na escola pública e particular e, principalmente, os caminhos para a efetiva implantação das TDIC na sala de aula.

3 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade dos temas e segmentos possibilitou a apresentação de 5 (cinco) Projetos Integradores, com os seguintes temas: 1) *Arte de Rua: percepções e sensibilização* - Focado nos Anos Finais, 9º ano, na construção de um *blog*. 2) *Experiência de mapeamento e reportagem de pontos socioculturais ao redor da escola, utilizando ferramentas tecnológicas* - Focado no Ensino Médio, no conhecimento geográfico do bairro (*Clipchamp, Google Earth e Maps*). 3) *Aplicação das TDIC no desenvolvimento e elaboração de blog/informativo cultural-comunitário por alunos do Ensino Médio* - Propõe a construção de *blog (Wordpress)*, uso do *Google Analytics, Scribus e QR Code Generator*. 4) *As relações entre o real e o imaginário: uma hipótese, uma investigação, um novo final*. Voltado para o 5º ano dos Anos Iniciais – Práticas de leitura e gêneros textuais no uso de ferramentas para criação de histórias em quadrinhos, como o *Pixton* (ferramenta *on-line*) e o *Haguaqué* (editor pedagógico de histórias em quadrinhos). 5) *Tecnologia e Arte na formação significativa das crianças*. Voltado para a Educação



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Infantil (crianças de 4 e 5 anos), o PI possibilitou a criação de histórias animadas em *StopMotion*, a partir de desenhos, maquetes e bonecos confeccionados pelas crianças.

Os projetos Integradores, como descritos nos documentos, priorizaram o protagonismo das crianças, a construção coletiva e também individual, o uso de ferramentas tecnológicas gratuitas e o fazer que considerasse o contexto, as vivências sociais, a diversidade e a pluralidade. Neste aspecto, os caminhos pedagógicos foram o interacionista e (interação sujeito-objeto) e na abordagem sociocultural. Prima-se, portanto, a cultura popular, com ênfase no sujeito capaz de intervir, criar e elaborar seu próprio conhecimento (MIZUKAMI, 2013).

Em consideração, os resultados positivos podem se expandir em pesquisa-ação, ou seja, possibilitar aos estudantes em segunda licenciatura, inserir na prática seus projetos, e assim acompanhar os resultados. A mais, pode-se organizar a disciplina em um semestre, com a ampliação dos estudos, conhecimentos de ferramentas e novos autores.

Em conclusão, os quatro encontros possibilitaram a compreensão de como as tecnologias digitais podem ser utilizadas de forma contextual à realidade escolar, sem significá-la como salvadoras, mas como um apoio e meio a complexidade da Educação Básica, e corretamente orientada ao currículo e as abordagens pedagógicas.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. de. **Educação e informática**: os computadores na escola. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. de.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

MASETTO, M. T. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade**: o professor e aluno em inter-ação adulta. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Traduzido por Marisa Guedes. Revisão técnica: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.



NARRATIVA DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ivanete Fátima Blauth

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
ivanetefatima@hotmail.com

Suely Scherer

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
susche@gmail.com

Resumo: Neste artigo será apresentada uma narrativa produzida em pesquisa de doutorado em desenvolvimento cujo objetivo é analisar o processo de (re)construção de conhecimento por professores a partir de um processo de formação continuada em serviço com/para a integração de tecnologias digitais ao currículo. Os dados foram produzidos durante dois anos, em ações de formação (planejamentos quinzenais com cada professora, reuniões mensais coletivas, oficinas e observações de aulas) da qual participavam pesquisadores de uma universidade pública e cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública. As análises são baseadas nos estudos teóricos sobre a integração de tecnologias digitais ao currículo e estudos sobre o CTPC. Neste artigo se analisa, por meio de uma narrativa, o relato de uma das professoras durante o processo de formação. Pode-se concluir que os movimentos da ação de formação continuada proposta contribuíram com a (re)construção de conhecimentos dessa professora em relação a integração de tecnologias ao currículo.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço. Anos iniciais. Integração de tecnologias digitais ao currículo.

1 CONHECIMENTOS PARA INTEGRAR TECNOLOGIAS DIGITAIS AO CURRÍCULO

Algumas tecnologias digitais estão tão integradas às nossas atividades cotidianas que, por vezes, para algumas pessoas, torna-se difícil pensar em como seria viver sem celular, computador e internet, por exemplo. São vários os aplicativos que, conectados à internet, permitem modificar muitas de nossas ações, como nos comunicar de diferentes formas com pessoas, estudar, ler notícias, produzir vídeos e áudios, solicitar um carro com motorista, fazer compras e até realizar movimentações bancárias, sem sair de casa. Essa



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



dinâmica nos motiva a pensar sobre a possibilidade de integrar essas mesmas tecnologias aos processos educacionais, envolvendo crianças e jovens, em atividades que favoreçam a aprendizagem, pois “a velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a da educação” (SANTAELLA, 2013, p. 126).

É importante mencionar que as tecnologias em si não são capazes de mudar os processos educacionais, e que apenas introduzir tecnologias nas escolas não promove formas alternativas de ensinar e aprender, pois “sua validade educativa se sustenta no uso que os agentes educativos fazem dela. Assim, a formação pedagógica dos professores em TIC se converte em um dos fatores-chave para seu uso.” (PABLOS, 2006, p.73). Nesse sentido, é importante que, nas ações de formação de professores, sejam oportunizados momentos para que os professores possam

[...] construir conhecimento sobre os aspectos computacionais; compreender as perspectivas educacionais subjacentes aos softwares em uso, isto é, as noções de ensino, aprendizagem e conhecimento implícitas no software; e entender porque e como integrar o computador com o currículo e como concretizar esse processo na prática pedagógica. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 50).

Ou seja, nas formações pode-se favorecer a construção de conhecimentos sobre tecnologias e a forma de integrá-las ao currículo em ação – às aulas –, de modo a beneficiar a aprendizagem dos alunos. Integrar, de acordo com Sánchez (2003, p. 52), é tornar as tecnologias parte de um todo na escola, “é utilizá-las como parte integrante do currículo e não como um apêndice, não como um recurso periférico”, é fazer com se tornem invisíveis nas aulas, no sentido de torná-las naturais ao ambiente, ao currículo.

Um currículo que pode ser (re)vivido e (re)interpretado a cada momento por cada professor na escola é mais do que o currículo prescrito, uma vez que “é ressignificado no momento da ação quando os professores alteram o planejado no andamento da prática pedagógica conforme as demandas emergentes de seus alunos, o seu fazer e refletir na ação” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 15). Isso porque consideramos a escola como um organismo vivo, em que as interações e movimentos ali vividos são únicos, singulares para cada sujeito (coordenação, funcionários, professores, alunos, pais, entre outros) que



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



vivencia esse ambiente complexo.

Para que se experimente um processo de integração de tecnologias digitais ao currículo nesse ambiente complexo, faz-se necessário considerar que os conhecimentos dos professores são importantes. Nesse sentido, sem reduzir apenas a este, destacamos os estudos de Mishra e Koehler (2006) sobre o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo (CTPC). Esses pesquisadores, a partir dos estudos de Shulman (1986), discutem sobre o conhecimento tecnológico (CT), o conhecimento pedagógico (CP) e o conhecimento de conteúdo (CC).

O CT envolve as habilidades necessárias para operar determinadas tecnologias, independente se consideradas digitais ou convencionais; o CP se caracteriza como o conhecimento sobre as metodologias e os métodos, processos e práticas de ensino; e, por fim, o CC é caracterizado como o conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado ou aprendido. A inter-relação entre eles forma o CTPC¹, que considera a interseção desses três tipos de conhecimento. O CTPC torna o professor mais que um especialista em uma determinada área, pois se constitui como um conhecimento sobre o conteúdo que deseja ensinar e como ensiná-lo (os processos, estratégias e práticas de ensino), utilizando-se de tecnologias para isso.

2 METODOLOGIA

Este artigo traz alguns aspectos de reuniões de planejamento que ocorreram durante dois anos (2017 e 2018) em uma escola pública de Campo Grande/MS. As ações foram desenvolvidas a partir de uma pesquisa financiada pela FUNDECT² e contaram com a participação de três pesquisadores de uma universidade pública e cinco professoras que atuam na escola como regentes de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa desenvolvida se constituiu em uma ação de formação continuada em serviço,

¹ Usamos essa sigla como tradução do original TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge).

² Fundação de Apoio ao Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso do Sul.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



que, de acordo com Valente (1999), é a formação realizada na escola, permitindo resultados mais imediatos em relação ao uso de tecnologias digitais nas atividades de sala de aula do professor, uma vez que o professor pode aprender no contexto em que atua e conta com o auxílio de especialistas (neste caso, nós, os pesquisadores).

As ações dessa formação (gravadas em áudio e registros em diários de bordo dos pesquisadores) foram constituídas por reuniões quinzenais de planejamento com cada professora, reuniões mensais coletivas de avaliação e planejamento, oficinas contemplando algum tema ou tecnologia que fosse de interesse das professoras, além da observação de aulas dessas professoras. Esse conjunto formam os dados a serem analisados na pesquisa de doutorado em desenvolvimento.

Neste artigo iremos apresentar e analisar o relato de uma das professoras participantes da pesquisa ao refletir sobre alguns movimentos desse processo de formação, considerados por ela como importantes para repensar a própria prática pedagógica. A professora é formada em Pedagogia; sua atuação com alunos, em sala de aula, começou em meados de 2016. Quando se iniciaram as ações de formação, no ano de 2017, ela atuava com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, já em 2018, com alunos do 4º ano.

A análise será realizada em formato de narrativa, pois, de acordo com Rodrigues, Almeida e Valente (2017, p. 64), “as narrativas são uma forma de contar, uma maneira de lembrar, um jeito de registrar as memórias, reviver as histórias e (re)significar o vivido”. Salientamos que a narrativa representa um olhar e uma interpretação em determinada situação, a partir da dinamicidade que envolveu nossas vidas e das professoras nesse processo de formação.

3 RESULTADOS

Para iniciar essa narrativa, trazemos o relato de uma das professoras em um dos momentos de formação, quando ela falou dos encontros para planejamento de aulas:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Eu acho que esse é um importante processo formativo que temos vivenciado. Ele me auxiliou muito, e eu prefiro esse tipo de formação do que aqueles que são oferecidos em forma de curso, palestra ou seminário. Porque essa formação evidencia justamente aquilo que estamos trabalhando em sala de aula. Ela atinge o currículo, com a parte de tecnologias, e orienta a parte que não envolve as tecnologias, orienta inclusive as demais questões de sala de aula e do cotidiano, que precisamos trabalhar com as crianças. E como ela faz isso! Eu acho que a forma como foram conduzidas as orientações, a cada 15 dias revisando os nossos planejamentos, sugerindo atividades e procedimentos, inclusive de como atuar com determinado conteúdo, isso foi muito valioso pra mim. Me ajudou muito, e deu certa tranquilidade pra trabalhar em sala de aula, porque eu sou uma professora que não atua há muito tempo na rede [Rede Municipal de Ensino], e nem atuava fora da rede.

Vamos, então, à nossa narrativa: uma compreensão de algumas ações dessa formação (planejamento) construída a partir do relato dessa professora.

Nossa intenção com essa proposta de formação e pesquisa não era propor um “curso de formação”, mas sim queríamos vivenciar/propor um processo de formação junto com as professoras, no espaço da escola, vivenciar alguns dos movimentos complexos (que constituem planejamentos, desenvolvimento de aulas, avaliações, contextos e cultura dos alunos, gestão escolar, relações com pais e responsáveis, dentre outros) que são produzidos no espaço escolar, no contexto em que atuam. A ação de formação era contínua. Nela, aconteciam sugestões para uso de aplicativos, leituras e diálogos antes, durante e após as aulas. Por esse motivo, durante esses dois anos, foram vivenciados momentos singulares a cada dia, com sensações diferentes a cada encontro, reunião, planejamento, observação de aula, avaliação das aulas desenvolvidas...

As reuniões de planejamento quase sempre ocorriam em meio à dinâmica escolar, nos horários que os professores tinham destinado para isso. Essas reuniões eram de aprendizagem (tanto para nós, pesquisadores da universidade, como para os professores/pesquisadores da escola), pois os diálogos das reuniões quinzenais de planejamento traziam à tona não apenas os conteúdos que eram propostos em documentos, como as Orientações Curriculares, mas tratavam de questões pedagógicas, de gestão e estrutura, de particularidades e aprendizagem dos alunos, de pais e responsáveis, de dúvidas das professoras em relação à conteúdos, de metodologia, de avaliação, de reflexão sobre aulas desenvolvidas e de diálogo sobre propostas das ações



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

para as aulas seguintes.

Como o objetivo da formação era desencadear um processo de integração de tecnologias digitais ao currículo, o desafio era, também, discutir e sugerir o uso de softwares, aplicativos e vídeos que pudessem ser utilizados nas aulas e que estivessem articulados com os objetivos elencados nos documentos de orientação curricular da escola, objetivos de ensino das professoras, movimentos de aprendizagem e vida de cada grupo de alunos, buscando modificar o movimento da aula em que se usa somente papel e lápis. Nessas reuniões, as professoras eram incentivadas a explorar as tecnologias, pensar em possibilidades pedagógicas de uso e decidir se iriam utilizar com a turma de alunos que eram regentes.

E, como a professora mencionou no relato apresentado, os planejamentos não contemplavam apenas discussões sobre as funcionalidades e limitações das tecnologias. Isso porque os conteúdos podem ser explorados em diferentes linguagens, em um ambiente que é também digital. Ao final, a decisão de como desenvolver as aulas era sempre das professoras; as reuniões eram destinadas à discussão de ideias e possibilidades.

As tecnologias eram pensadas a partir do que estava acessível na escola (lousa digital, sala de informática, projetores multimídia, acesso à internet). Algumas aulas planejadas foram observadas por nós, pesquisadores da universidade. Destacamos indícios de CTPC construído pelas professoras durante o processo de formação, pois, nas aulas, os alunos eram incentivados a interagir, por exemplo, com a grande tela (Lousa Digital) e explorar o conteúdo proposto. As professoras interviam o tempo todo, chamando os alunos para participarem, questionando, articulando, (re)construindo os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo em ação.

Além disso, observamos movimentos de integração das tecnologias digitais ao currículo, uma vez que aulas se modificaram a partir do uso da lousa digital e projetor em sala de aula, conectados à internet, por exemplo. Podemos citar o estudo sobre o bairro realizado por uma professora, em que foi explorado a geografia do lugar usando aplicativos de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



localização via satélite: todos pesquisaram endereços e passearam pelo bairro, sem sair da sala. A tecnologia fez parte da aula: estava integrada e invisível naquele movimento de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, apresentamos parte de um relato de uma das professoras participantes da pesquisa e a partir dele fizemos uma narrativa de alguns momentos vivenciados durante os planejamentos de aulas. Lembramos que são alguns aspectos da ação de formação, mas que, segundo o relato da professora, foram importantes e a mobilizaram para outras práticas e conhecimentos.

Esses momentos de formação continuada em serviço favoreceram diálogos entre pesquisadores e professores, bem como proporcionaram vivenciar, em parte, o cotidiano da escola, fazendo com que as ideias, sugestões e interlocuções fossem coerentes com os movimentos daquelas professoras, daqueles alunos, daquela escola.

Movimentos que possibilitaram refletir sobre a importância de uma formação continuada que mobilize processos que integrem tecnologias ao currículo, partindo das proposições do grupo, das suas particularidades, dos seus conhecimentos e das suas inquietudes. A integração de tecnologias ao currículo é um processo em que se faz necessário investimento em infraestrutura tecnológica na escola, mas que não é suficiente, pois prescinde de formação contínua dos professores para atuarem neste ambiente. Daí a importância de propor ações de formação, considerando as particularidades de cada professor, escola, comunidade.

5 AGRADECIMENTOS

À FUNDECT e CAPES, por financiar esta pesquisa.



6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, June 2006, p. 1017–1054.
- PABLOS, J. de. A visão disciplinar no espaço das Tecnologias da Informação e Comunicação. *In*: SANCHO, J. M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação** [online], v. 30, jan-jun 2017, p. 61-83. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37451307004.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- SÁNCHEZ, J. Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. **Enfoques Educativos**, v. 5. n. 1, jan. 2003, p. 51-65. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261947915_Integracion_Curricular_de_TICs_Concepto_y_Modelos. Acesso em: 12 fev. 2018.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986.
- VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. *In*: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.



MOBILE LEARNING NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Learcino dos Santos Luiz

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
learcino.luiz@udesc.br

Ricardo Antunes de Sá

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
antunesdesa@gmail.com

Resumo: Este artigo traz a ideia de mobile learning relacionada com a formação inicial de professores que ensinam matemática. O uso de Tecnologia móvel sem fio (TMSF) como tablets e smartphones tem se tornado presente significativamente na vida dos sujeitos contemporâneos, e não menos na vida dos alunos de educação básica. Deste modo, saber utilizar pedagogicamente essas ferramentas se torna essencial para o professor de matemática do século XXI. Porém, a formação para uso de TMSF na educação formal ainda é insuficiente e observamos que os dispositivos são muitas vezes subutilizados. Assim, propomos aqui a apresentação de duas possibilidades práticas para o uso de TMSF para ensino de conceitos matemáticos na formação inicial do professor de Matemática realizado em uma disciplina prática do curso de licenciatura em matemática do Centro de Ciências Tecnológicas da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina).

Palavras-chave: Educação Matemática. Ensino. Formação de professores. Mobile learning. Tablets, smartphones. Tecnologia educacional.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais, como tablets e computadores, são indispensáveis na escola do século XXI. Borba (2007) afirma que “[...] o acesso à informática deve ser visto como um direito, e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma alfabetização tecnológica”. (BORBA, 2007, p. 17). Vivemos imersos em uma sociedade tecnológica onde as mais diversas relações entre pessoas e instituições são mediadas por tecnologias digitais, onde tudo acontece no ciberespaço no contexto da cibercultura. Porém, como



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



afirmado por Faris Yakob, no prefácio do livro *Cultura da Convergência* (JENKIS, 2015), “O futuro já chegou! Só não está distribuído de forma equilibrada”.

Dentro deste contexto, somos instigados a refletir sobre os impactos que os usos destas ferramentas tecnológicas podem trazer para as relações dentro da escola. Concordamos com a ideia de Brito (2011), quando nos afirma: “O processo de implantação de qualquer projeto que envolva as tecnologias educacionais tem de ser planejado, e não improvisado; se a improvisação acontecer no início do processo, com certeza não se efetivará”. (BRITO, 2011, p. 119). Da mesma forma Brito (Ibidem), complementa a ideia:

Desconhecer a trama que a tecnologia, o saber tecnológico e as produções tecnológicas teceram e tecem na vida cotidiana dos alunos pode nos fazer retroceder a um ensino que, paradoxalmente, não seria tradicional, e sim ficcional. (BRITO, 2011, p. 119).

Hargreaves (2004) observa que: “[...] em lugar de estimular a criatividade e a inventividade, os sistemas educacionais se tornam a cada dia mais obcecados com a imposição e a microgestão da uniformidade curricular”. (HARGREAVES, 2004, p. 18)

Dentro deste panorama somos instigados a fortalecer a formação inicial de professores no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências para o uso pedagógico e eficaz das TMSF na educação básica. Nossa proposta é baseada na teoria do *Mobile learning*, em uma formação que possibilite o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências ligadas àquelas necessárias para o desenvolvimento da cidadania no século XXI.

2 MOBILE LEARNING

Não há um consenso sobre o conceito de *m-learning*, Pachler et al. (2010) compreendem que o *m-learning* não se trata de uma nova aprendizagem. O que há de novo, neste sentido, são as funcionalidades das tecnologias móveis sem fio com a convergência de diversas mídias em um único aparelho, a portabilidade e a possibilidade de criação de contextos de aprendizagem que extrapolam o espaço e o tempo da sala de aula. Segundo Valente,

O objetivo do *m-learning* é explorar a mobilidade, a conectividade sem fio e a



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

convergência tecnológica para prover acesso à informação e poder interagir com professores e colegas de curso de modo que a aprendizagem possa acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento. (VALENTE, 2014, p. 40).

Todavia, uma visão simplista e tecnocêntrica pode nos levar a pensar que o simples uso de dispositivos digitais móveis na escola pode ser considerado uma atividade de m-learning: um professor que utiliza tablets em sala de aula para acessar um livro didático digital não está necessariamente utilizando ou aplicando as ideias de m-learning.

Além de se utilizar da convergência de mídias, da portabilidade e mobilidade, para a atividade pedagógica poder se enquadrar dentro do conceito de m-learning, deve haver atenção para a questão da criação de conversações e contextos de aprendizagem.

Sharpless, Taylor e Vavoula (2007) entendem o m-learning, ou seja, a aprendizagem para a era da mobilidade, como “[...] processos de vir a conhecer por meio de conversações entre múltiplos contextos de pessoas e tecnologias interativas pessoais”. Conversações são as múltiplas possibilidades de que o aluno tem de comunicar, informar e compreender suas ideias, teorias e conhecimentos, e a de seus colegas. Contextos são os temas emergentes de projetos de aprendizagem que servirão de base para o trabalho curricular e aprendizagem do aluno. A tecnologia móvel sem fio entra aqui como uma ferramenta catalisadora do processo de conversação entre os múltiplos contextos de aprendizagem.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Imbernón (2009) afirma que um ponto fundamental na formação de professores é perceber que o método é tão importante quanto o conteúdo, e inclusive, o próprio método deveria fazer parte do conteúdo da formação: “Para a formação do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”. (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

Entre a diversidade de conceitos de formação, devemos descartar aqueles que a entendem apenas como treino, capacitação, ou um mero ato de transmissão de saberes por parte de experts no assunto, mas antes de tudo, devemos entender a formação como um ato em



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



que o sujeito em questão pode e deve contribuir para sua formação baseando-se em suas experiências e representações prévias (GARCIA, 1999). A formação deve ser vista como “[...] a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que geralmente ocorrem no cotidiano, tendo como horizonte um projeto pessoal e coletivo.” (GARCIA, 1999, p. 20).

Dentro deste contexto a formação de professores para uso de TDIC na educação deve ser pensada de modo a possibilitar a transformação das relações no interior da escola passando pela adoção de posturas epistemológicas que rompam com o paradigma do ensino tradicional e tragam formas inovadoras de ensinar e aprender para as atividades pedagógicas em sala de aula. Sancho (2006) nos afirma que “um dos principais obstáculos para desenvolver o potencial educativo das TIC são a organização e a cultura tradicional da escola”. (SANCHO, 2006, p. 22). Além disso, segundo essa autora, os professores de modo geral não conseguem, mesmo com utilização de computadores em suas atividades pedagógicas, transformarem sua atuação pedagógica. (SANCHO, 2006).

4 PROPOSTAS DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

Uma das queixas mais recorrentes de professores que têm acesso às TMSF para uso pedagógico é a falta de conexão com rede de internet. Em uma pesquisa recente que realizamos (LUIZ e SÁ, 2018) procuramos resolver este problema formulando propostas pedagógicas que pudessem ser realizadas com TMSF e sem a necessidade de conexão com a internet. A ideia proposta foi a de utilizar a câmera fotográfica digital dos dispositivos móveis (tablets e smartphones) para realização de atividades pedagógicas para ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos.

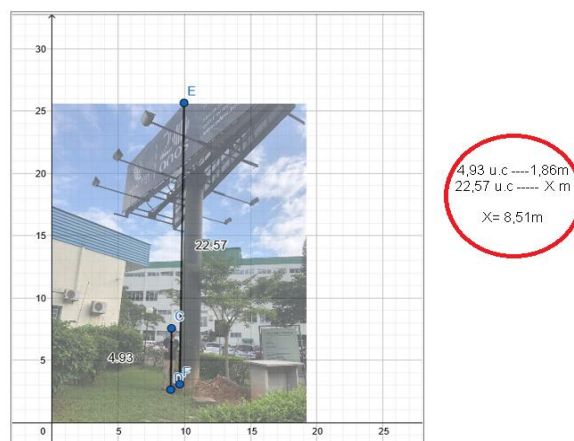
A primeira atividade foi baseada em atividades já tradicionais para o ensino de conceitos trigonométricos, mais especificamente as razões trigonométricas. O uso do teodolito (instrumento de medidas de ângulos de inclinações) é comumente utilizado em turmas de 9º ano do ensino fundamental para o cálculo de uma altura inacessível, tal qual a altura de um prédio. Nossa ideia aqui foi utilizar conceitos de proporcionalidade direta em fotos

tiradas do alvo (aquilo que queremos estimar a medida). A estratégia consiste em fotografar o alvo juntamente com uma medida já conhecida, por exemplo, a altura de uma pessoa. Neste caso a imagem desta pessoa na foto se torna uma escala de comparação, e por meio de uma regra de proporcionalidade (popular regra de três) conseguimos estimar a altura do alvo.

Na Figura 1 podemos visualizar uma placa no interior de nossa universidade e ao lado a imagem de um dos alunos do curso. Em destaque à direita o cálculo por meio da regra de proporcionalidade que nos deu uma estimativa para a altura da placa. Além do conceito de proporcionalidade a atividade também possibilita discussões sobre estimativas e erros em medidas de comprimento. Também vale ressaltar que as medidas no desenho foram criadas com auxílio do software Geogebra com a inserção da imagem no software. De qualquer forma o mesmo procedimento de cálculo poderia ser realizado na tela dos smartphones e tablets medindo os comprimentos com uma régua.

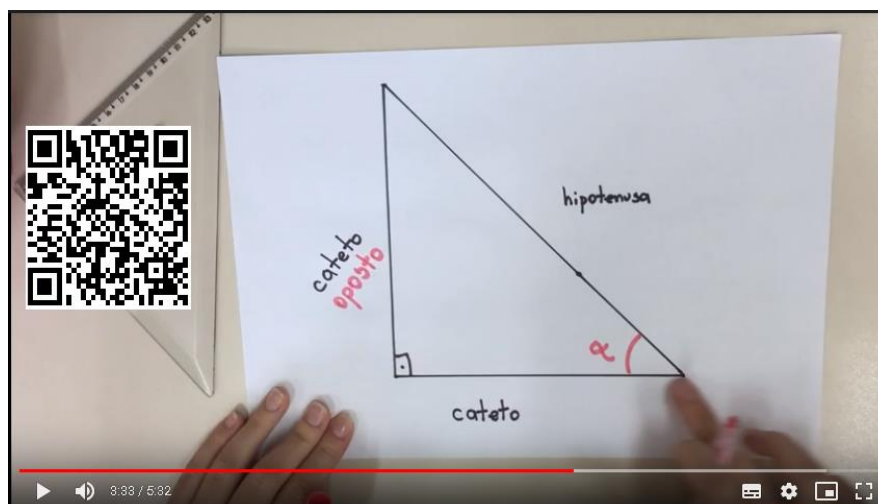
A segunda atividade foi também baseada no trabalho de Luiz e Sá (2018) onde foi proposta a criação de pequenos vídeos didáticos com utilização dos dispositivos móveis. A ideia aqui é utilizar as habilidades já desenvolvidas por alguns alunos em criação e edição de vídeos, e por meio de trabalho cooperativo socializar os conhecimentos e habilidades com aqueles que não os possuem. A Figura 2 nos mostra um dos vídeos criados na disciplina no semestre 2019/01.

Figura 1: Cálculo de proporcionalidade de uma altura inacessível por meio de imagens fotográficas.



Fonte: autores.

Figura 2: Vídeo criado em uma atividade mobile learning na formação inicial de professores.



Fonte: <https://drive.google.com/open?id=1Ktz5gT1I6f5JgHwqQHVK7zzf1BRkfRzN>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores deve ser baseada em um forte referencial teórico que possibilite uma formação abrangente e eficaz. O conhecimento teórico e prático de diversas metodologias para o ensino de matemática tornará o futuro professor capacitado para enfrentar as diferentes realidades de escolas e alunos que encontrará na sua vida profissional. Deste modo, as teorias sobre o mobile learning, formação de professores e uso de tecnologias na educação apresentadas neste artigo, são essenciais para os futuros professores. Além do conhecimento teórico é essencial também o conhecimento prático no planejamento, organização e aplicação de atividades pedagógicas com o uso de tecnologias digitais.

As atividades aqui apresentadas são de fácil aplicação e podem ser replicadas em diversos níveis de ensino e para o ensino de conceitos diversos. Cabe ressaltar que o plano de metas do PNE (2014-2024) – Plano Nacional de Educação – traz na meta 7.12 o objetivo de relacionar o uso de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras como forma de garantir uma educação de qualidade no nível de escolarização.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Somos levados então a analisar e refletir acerca do que se trata uma ação ou prática pedagógica inovadora. Uma ação pedagógica inovadora é aquela que rompe com as ideias do ensino tradicional (concepção empirista para a aquisição do conhecimento) e coloca o aluno como ativo do processo de ensino e aprendizagem.

Facilmente podemos observar que as duas atividades aqui apresentadas trazem consigo características de uma ação pedagógica inovadora e certamente contribuirão para uma aprendizagem efetiva e na compreensão dos conceitos matemáticos estudados.

6 BIBLIOGRAFIA

BORBA, M. C. **Informática e Educação Matemática**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125.)

BRITO, G. da S. **Educação e nova tecnologias: um (re)pensar**. 3ª Ed. Curitiba: Ibex, 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JENKINS, H. **A cultura da convergência**. São Paulo, Ed. Aleph, 2015.

LUIZ, S. L.; SÁ, R. A. **Formação continuada de professores para o uso de tecnologia digital da informação e comunicação baseada na teoria do mobile learning para o ensino de matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. 2018.

PACHLER, N. et al. **Mobile Learning**: Structures, Agency, Practices. New York: Springer, 2010.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



SANCHO, J. M. **Tecnologia para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHARPLES, M., TAYLOR, J., VAVOULA, G. A theory of learning for the mobile age. *In*: ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAITE, C. (Eds.). **The Sage handbook of e-learning research** (pp. 221–247). London: Sage, 2007.

VALENTE, J. A. Aprendizagem e mobilidade: os dispositivos móveis criam novas formas de aprender? *In*: **Webcurrículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014



DOCÊNCIA NA CULTURA DIGITAL: CONTRIBUIÇÃO DA POLIDOCÊNCIA

Leticia Rocha Justino Sanches

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
leticialrj@gmail.com

Cláudia Coelho Hardagh

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
hardagh@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de Mestrado concluída em 2018, a qual foi realizado um estudo sobre as características da formação inicial docente, assim como o entendimento de suas relações com a cultura digital, propondo, a partir de análise bibliográfica, a incorporação de conhecimentos relacionados à área do *design* educacional e da polidocência no processo de formação inicial docente. Para tanto, este artigo discorrerá sobre o trabalho docente em equipe na cultura digital, à luz do conceito de polidocência. A metodologia do estudo parte da abordagem qualitativa, por meio da revisão bibliográfica fundamentada em autores como Mill et al (2014) e Gómez (2015). Os resultados revelam a importância de refletir sobre a prática docente na contemporaneidade frente à cultura digital e as mudanças tecnológicas constantes.

Palavras-chave: Polidocência. Cultura Digital. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação influenciam praticamente todas as atividades humanas. Se, em outros tempos, era possível pensarmos em estruturas sociais e educacionais estáveis, a sociedade contemporânea apresenta a fluidez das informações e seu acesso fácil e rápido possibilitado pelas tecnologias digitais de comunicação. Tais tecnologias nos possibilitaram novas noções de lugar e espaço; da mesma forma que experiências diferenciadas desafiam a prática docente.

Neste contexto, o tradicional processo de trabalho caracterizado pela unidocência é ressignificado para um processo coletivo, assim, o docente que ministra sua aula individualmente na educação tradicional, passa a organizar seu trabalho de forma



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



coletiva, cooperativa, e compartilha as atividades pedagógicas com uma equipe polidocente (MILL et al., 2014).

Por esta razão, defendemos que a formação inicial do professor deve ser voltada ao desenvolvimento de um profissional interdisciplinar, que esteja preparado para atuar em cenários presenciais e de não presencialidade, que compreenda as possibilidades didáticas das tecnologias digitais e que utilize artefatos e tecnologias processuais em diferentes situações pedagógica. Enfoca-se, portanto, o debate em torno da formação e da atuação do professor na contemporaneidade. Não nos referimos ao professor tradicional, mas a um *designer* educacional. Um docente que desenhe experiências de aprendizagem e coordene equipes de trabalho polidocentes para promover o uso pedagógico de tecnologias emergentes como forma de valorizar e executar os processos de ensino-aprendizagem. Um professor que tenha como referência o profissional de *design* educacional, mas que amplie sua prática profissional por meio de pesquisas e teorias atualizadas.

Por esta razão, o presente artigo pretende entender e repensar o papel do professor na contemporaneidade, analisando-o à luz do conceito de polidocência (MILL et al., 2014). Partimos do princípio que a escola, como um espaço “democrático, interativo e colaborativo de construção do conhecimento” (HARDAGH, 2009, p. 79), necessita de docentes preparados para a complexidade da sociedade contemporânea, um profissional integrante da polidocência.

O caminho percorrido ao decorrer do artigo foi dentro das bases da abordagem qualitativa e pautada na pesquisa bibliográfica. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está em permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002).

2 A POLIDOCÊNCIA COMO PRÁTICA DOCENTE COLETIVA NA CULTURA DIGITAL

O senso comum disseminou que é fácil ensinar e aprender no ensino virtual, basta você



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



fazer exatamente o que estava sendo feito em sala de aula na modalidade presencial, dentro de uma concepção instrucional de ensino. Nesta crença, ambientes virtuais seriam utilizados como repositórios de materiais, afinal, a chave para o sucesso estaria na quantidade de conteúdos ensinados. O resultado dessas falsas pressuposições é o desenvolvimento de estratégias mal concebidas e profissionais frustrados pelos maus resultados.

Diante do desafio de educar na cibercultura, a educação *on-line* surge como uma evolução da tradicional educação a distância. As mídias tradicionais são alteradas pelas redes digitais, pela realidade virtual e aumentada, pelos objetos tridimensionais. Na educação *on-line*, a docência é realizada coletivamente, por meio da colaboração e da fragmentação do trabalho por profissionais distintos. Assim, a produção do conteúdo do curso, a organização didática, a conversão do material para a linguagem da mídia, a coordenação e o gerenciamento dos ambientes virtuais de aprendizagem são realizados por diferentes pessoas. Mill et al. (2014) denominam esse coletivo de trabalhadores responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem como polidocência e, em destaque, indica o *designer* educacional como um dos eixos principais desse processo.

Ao considerarmos a docência *on-line* como polidocência, passamos a entendê-la como uma prática colaborativa, pois o fazer docente é realizado por todos aqueles que organizam pedagogicamente os conteúdos nos materiais didáticos, sejam eles para mídias impressas, audiovisuais, virtuais, entre outras. Trata-se de uma docência coletiva e partilhada como tutores, *designers* educacionais, professores e outros atores docentes (MILL et al., 2014). O autor afirma que a polidocência extrapola o fazer docente, pois a passagem das atividades do professor presencial para a polidocência é marcada pela inclusão de novas figuras no processo de trabalho.

Uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina, os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseios dos artefatos e tecnologias processuais,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes (MILL et al., 2014).

A noção de polidocência nos remete a uma prática coletiva e exige atenção e comprometimento dos envolvidos, pois os profissionais precisam estar em convergência uns aos outros e aos processos desenvolvidos. Articular funções e saberes é uma das características dos profissionais polidocentes, afinal, o tempo da educação *on-line* é diferente da educação presencial. A modalidade presencial sugere aos docentes tarefas como: organização das aulas, apresentação do conteúdo, acompanhamento dos alunos, orientações sobre atividades e aplicação de avaliações. Na realização dessas atividades, o professor conta com certa liberdade e autonomia, podendo reorganizar os momentos e propor alternativas diferenciadas, conforme as necessidades dos alunos.

Com a inclusão das tecnologias no ensino presencial, outros profissionais passaram a apoiar os professores, como técnicos em laboratórios e profissionais de informática. A presença desses profissionais não alterou o processo de ensino e aprendizagem, este permanece o mesmo, com o professor executando as atividades acima descritas. Este processo é diferente na educação *on-line*; embora o professor ainda seja responsável pela elaboração do conteúdo, a presença da equipe polidocente é indispensável. Mill et al. (2010, p. 24) indicam que o termo polidocência não é necessariamente novo e “pode ser definido como uma docência coletiva; isto é, pressupõe uma docência fragmentada em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto”.

Desse modo, os saberes de um professor precisam ser mobilizados para fazer parte da equipe polidocente. A mobilização ocorre entre os conhecimentos específicos da disciplina, os saberes didático-pedagógicos referentes ao modo como organiza os conhecimentos da disciplina e acompanha os alunos e os saberes técnicos que permitem o manuseio de artefatos e tecnologias processuais (MILL et al., 2014). Os autores ainda afirmam que o compartilhamento das atividades docentes pode influenciar melhorias nas formas de ensinar e de aprender na educação presencial, pois diante das muitas possibilidades de aproveitamento das tecnologias, os professores podem modificar a prática pedagógica tanto para o uso adequado de novas tecnologias quanto para agregar novos conhecimentos decorrentes de pesquisas na área (MILL et al., 2014). Assim,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



podemos afirmar que a docência na educação *on-line* requer, por parte do professor, a apropriação de novos conhecimentos que envolvem o domínio de novas tecnologias, a capacidade de trabalhar em equipe, de lidar com informações abundantes e com a gestão de tempo.

No conceito de polidocência, o *designer* educacional deve ser um agente que apoie e participe ativamente do processo de planejamento, construção, avaliação e adequação de cursos. Trata-se de um profissional que assume o papel de agente integrador, articulando o trabalho do professor, da equipe multidisciplinar e dos tutores.

Embora o conceito de polidocência tenha sido apresentado por Mill et al. (2014) como uma forma de organização do trabalho na educação *on-line*, acreditamos que muitas de suas características possam ser aplicadas na organização de outras modalidades de ensino, principalmente, no ensino híbrido.

Compreender a docência como uma experiência coletiva é superar o predomínio da ação individual sobre a coletiva. É considerar que a formação fragmentada que os professores receberam contribui para ações de individualismo nas instituições e para ambientes que não propiciam o trabalho cooperativo e coletivo.

Partindo da perspectiva da polidocência na integração de novas tecnologias no ambiente educacional, nada será feito de maneira aleatória ou improvisado; cada ação estará ligada a fins comuns.

Gómez (2015), ao tratar sobre a educação na era digital, afirma:

O desafio da escola contemporânea reside na dificuldade e na necessidade de transformar a enxurrada desorganizada e fragmentada de informações em conhecimento, ou seja, em corpos organizados de proposições, modelos, esquemas e mapas mentais que ajudem a entender melhor a realidade, bem como na dificuldade para transformar esse conhecimento em pensamento e sabedoria. (GÓMEZ, 2015, p. 28).

Gómez complementa declarando que a modernização da escola não deve ser baseada apenas na introdução de equipamentos e exige dos professores o “[...] desenvolvimento de uma metodologia muito mais flexível e plural, bem como uma atenção mais personalizada aos estudantes” (GÓMEZ, 2015, p. 28). Esses conceitos nos remetem à



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



convergência digital e novas possibilidades se abrem aos docentes, afinal, a aprendizagem não está mais confinada apenas ao espaço escolar presencial. Ao se expandir a aprendizagem para novos territórios, também expandimos a ação do docente que deve basear sua prática educativa nas necessidades de aprendizagem do aluno para o mundo contemporâneo. Podemos considerar que o docente, no contexto da cultura digital, é responsável por possibilitar experiências de aprendizagem e ter uma “visão de *designer*” pode contribuir nesse processo, ou seja, valer-se de uma visão projetiva, inventiva, reinventando situações didáticas e de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais influenciam praticamente todas as atividades humanas. se, em outros tempos, era possível pensarmos em estruturas sociais e educacionais estáveis, a sociedade contemporânea apresenta a fluidez das informações e seu acesso fácil e rápido possibilitado pelas tecnologias digitais de comunicação. tais tecnologias nos possibilitaram novas noções de lugar e espaço; da mesma forma que experiências diferenciadas desafiam a prática docente.

A reflexão apresentada ao decorrer deste artigo nos remete à convergência de informações e saberes, dando abertura a novas possibilidades aos docentes, afinal, a aprendizagem não está mais confinada ao uso de artefatos e espaços escolares tradicionais. Assim como as fontes de informação se expandiram com a popularização de recursos tecnológicos, a ação do docente deve se expandir e basear sua prática educativa nas necessidades de aprendizagem do aluno para o mundo contemporâneo.

4 REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



HARDAGH, C. C. **Redes sociais virtuais**: uma proposta de escola expandida. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SANCHES, L. R. J. **Pedagogo na cultura digital**: contribuição do design educacional para a práxis da polidocência no contexto híbrido. 2018. 111 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.



**O OLHAR SOBRE MEUS OUTROS NAS FALAS DIRIGIDAS A
MIM: BUSCANDO COMPREENDER AS RELAÇÕES NO
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E SUAS
POSSIBILIDADES DO FORMAR-SE**

Lydia Passos Bispo Wanderley

Escola do Comando e Estado Maior – Força Aérea Brasileira
wanderley.lidia@gmail.com

Livia Aparecida de Almeida e Sousa

Universidade da Força Aérea - Força Aérea Brasileira
livia.a.a.sousa@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é identificar como as interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) nos afetam e contribuem para nossa formação de docente online e, também, para o *formar* do outro. Para isso, buscou-se ressignificar a leitura autonetnográfica de uma das pesquisadoras à luz de concepções de espaçotempo e análise de discurso. Os resultados apresentados mostram que nossas práticas pedagógicas podem ser muito mais significativas quando há um espaço de aprendizagem mais aberto e colaborativo, no qual outras vozes podem ser ouvidas.

Palavras-chave: Formação de professor. Autonetbiografia. Espaçotempo.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma releitura da dissertação de uma das autoras. É importante salientar que, ao relermos o texto defendido em 2015, a co-autora ressignificou suas práticas docentes, acreditando que os conteúdos escolares até agora engessados em desenhos “instrucionistas” podem ser mais flexíveis e dialógicos.

O objetivo deste trabalho é investigar como as interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) nos afetam e contribuem para o *formar-se* da prática docente online e, também, para o *formar* do outro. Buscamos refletir de que modo os atos de currículo na formação do docente online propiciam o reconhecimento do processo do formar-se, já que somos seres inacabados que se reinventam na relação com o outro.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A perspectiva teórica-metodológica é a autonetnografia (AMARAL, 2009), que possibilita a investigação do trabalho autobiográfico da pesquisadora. Os dados foram gerados em 2013.2, na UERJ/UAB/CEDERJ, em mensagens da sala de tutoria de uma turma da disciplina Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos.

Gostaríamos, assim, de convidá-lo a reconstruir nossa trajetória de formação docente por meio de atos de currículo. Por uma questão de fluidez textual e criação de sentido, não dividiremos este artigo em apresentação teórica, metodologia de pesquisa, apresentação de dados e suas respectivas análises, uma vez que todas as concepções estão imbricadas e esses elementos coexistem neste texto.

2 NETNOGRAFIA: DESENHANDO O OLHAR SOBRE O CAMPO EMPÍRICO

Este estudo tece um diálogo na perspectiva do formar-se nas ações do ter, fazer e pensar as experiências, emergindo da formação da (auto)biografia. Nossas memórias e reflexões foram nos trazendo às perguntas: *quem somos e o que temos sido? Quem são os nossos outros no interesse e compromisso com a educação?* Logo, entrelaçamos, com a busca por este outro, a nossa própria formação com os alunos no ambiente virtual.

Este trabalho acadêmico emergiu da pesquisa que se fez no encontro e desejo de relatar a observação dessas interações sociais e dos enunciados (BAKHTIN, 2011) que emergem no AVA, no qual atuou a pesquisadora. As falas estudadas foram retiradas da plataforma Moodle da UERJ/UAB, da disciplina Estágio Supervisionado - 2013.2, em que uma das autoras foi a professora-tutora a distância. O corpus de análise se compôs por 62 postagens nesse ambiente, o que a desafiou a *estranhar o que é familiar a ela mesma* (AMORIM, 2001). Também utilizou como fonte de pesquisa as falas de alunos enviadas por e-mail e postadas no fórum de apresentação da turma 2014.1, e é importante compreender que todas as falas são consideradas tessituras nos atos de currículo do formar-se.

Comprendemos a autonetnografia como sendo mais que uma ferramenta metodológica, pois com ela também somos construídas enquanto construímos tessituras que possibilitam



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



tecer os afetamentos. A compreensão de Amaral (2009) é a que adotamos neste artigo. Nela, temos a fundamentação que possibilita a discussão e análise que aproxima o pesquisador e seu campo empírico.

Podemos compreender que a autonetnografia caminha com a perspectiva netnográfica que se originou como um método para responder a urgência de se compreender o novo espaço virtual: o online. Há no nosso estudo dois conceitos importantes que devem ser apresentados para que possamos avançar: virtual e comunidade virtual.

O que temos é o processo da virtualização que ofereceu uma forma outra de viver, de relacionar-se, de posicionar-se nos cotidianos. Não se põe como ruim ou bom. Mas, na verdade, há uma perspectiva que aponta essa virtualização como negativa. É interessante compreender os argumentos postos por esse posicionamento, contudo, “antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização” (LÉVY, 1996, p.12).

O virtual transformou os espaços, nossa presença, nossa ausência, a coletividade, as relações. É notável que criou a fluidificação do ser, aumentou as possibilidades de viver uma liberdade outra, mas o mais importante para a pesquisa aqui construída é perceber que o virtual possibilitou a percepção do “não estar presente” sem estar ausente. Estamos partindo, neste estudo, de que virtual é uma desterritorialização, e isso altera nosso ser no tempo e lugar.

No virtual temos uma forma outra de se fazer, ganhamos uma nova perspectiva sobre os cotidianos do estar, do olhar, do distanciar. Cria-se “uma situação em que vários sistemas de proximidades e vários espaços práticos” (LÉVY, 1996, p. 22) coexistentes atuam, fazendo surgir novas relações.

O espaçotempo age em nossa subjetividade influenciando nossas construções e posicionamentos, de forma que na virtualização começa a construção das comunidades virtuais que se constroem em torno das semelhanças, das afinidades. Elas se unem a partir dos mesmos interesses e gostos, e a distância geográfica não limita, na verdade potencializa. Nossos interesses começam em nossas buscas, leituras, estudos. E



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



adicionamos comunidades em nossas redes por aquilo que nos aproxima em nossa subjetividade. Há na comunidade virtual, formada por estranhos, uma aproximação pelo que experienciam.

O AVA é um espaço de construção de uma comunidade. Nele, estranhos fisicamente distantes fazem parte de uma comunidade construída pela disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Eles fazem parte do mesmo curso de formação, cursando as mesmas disciplinas, e frequentemente vivenciam as mesmas dificuldades no processo de cumprimento de requerimentos do sistema. Eles estão aproximados pelos objetivos semelhantes e, muitos, por interesses comuns. O AVA é a potência da sala de aula. Ele potencializa o encontro de subjetividades que se aproximam por falas e enunciados na virtualidade do espaço.

Após a compreensão e apropriação das possibilidades formativas por meio do discurso em ambiente digital, inicia-se a busca de uma construção de um novo lugar de interação: a comunidade de aprendizagem. Para isso, como docente online, a pesquisadora problematiza o desenho didático que melhor relaciona os objetivos, atividades e avaliação da disciplina e que se apropria das potências das interfaces de comunicação. Como docente, ela começou a perceber que o desenho didático do meio digital se faz com as possibilidades da interação, sendo importante abandonar a ideia do computador como uma emissão unilateral. Neste contexto, o AVA provoca os docentes e discentes a uma “comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede. (SANTOS; SILVA, 2009, p. 106)

Estamos falando de uma apropriação de formação no AVA de co-criação, um ambiente que abre espaço para a interatividade, sendo esse espaço construído na bidirecionalidade-hibridação da mensagem. Ela é produção do sujeito que desempenha papéis na emissão e recepção, simultaneamente. Há liberdade de colocações, posições, trocas de significações. Há aqui uma potência para a compreensão da experiência como uma possibilidade de romper com a prática da transmissão passiva de informação para a apropriação da aprendizagem. Ao perceber essas possibilidades, notou-se o desafio de pensar no desenho didático que incluísse essas mutações da comunicação na Era Digital.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Assim, o estudo em tela foi marcado por duas fases importantes. Na primeira, o curso apresentava uma plataforma de servidor próprio, com poucas possibilidades de comunicação, descrita por Santos e Silva (2009). Não havia flexibilidade no ambiente e não era possível propor a construção de uma comunidade virtual, uma vez que mais parecia um repositório de conteúdo e de comunicação unidirecional.

Na segunda fase da plataforma, o curso migrou para o sistema Moodle, que tem um desenho mais democrático e reconhece o AVA como comunidade virtual de aprendizagem. Esse ambiente se constrói como rede, na hibridação dos polos de comunicação, na construção coletiva, com um desenho didático abarcado de interatividade. Nesse momento da migração de plataformas, a docente online buscou um desenho didático coerente, pensando na construção do novo ambiente a partir da percepção dos recursos técnicos que a plataforma poderia potencializar. Por exemplo, a sala de tutoria que atuava como um repositório de dúvidas se tornou um fórum para discussão de conceitos e troca de experiências vividas no campo de estágio.

Nessa sala da disciplina, buscou-se construir um ambiente que relaciona as atividades propostas pelo material didático que foi elaborado pela coordenação. A aproximação com a turma começa com um e-mail de boas-vindas e algumas orientações que mostram que conhecemos as possíveis dificuldades que podem ocorrer. É interessante notar que, com novas possibilidades de comunicação, os alunos começam a interagir de modo mais ativo, tornando-se, então, co-autores da construção do forma-se, já que esse movimento gerou transformação dos atos de currículo potencializados pela polifonia neste espaçotempo aqui apresentado.

Nessa ambiência relatada, o fórum torna-se um recurso técnico que começou a ocupar um nível de importância grande na formação dos alunos. Com isso, os posicionamentos discursivos dos participantes ganharam autoria e publicidade. Chegamos agora a uma outra discussão importante: o público versus o privado.

Segundo Kozinets (2002), um grupo de pesquisadores trabalhou com a percepção do online como um espaço público. Percebe-se, neste estudo, que o fórum virtual desfaz as



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



“diferenças tradicionais entre os lugares públicos e privados” (KOZINETTS, 2002, p.8), criando uma arena discursiva na qual significados são co-construídos e legitimados pela coletividade publicamente, não havendo espaço para o anonimato.

Há marcas de oralidade no discurso textual analisados no AVA, como palavras escritas em caixa alta, com fonte vermelha, uso de emojis, excessos de exclamações que marcam o aspecto de enunciação do discurso. A pesquisadora, ao encontrar essas pistas discursivas, é afetada, de forma que necessita construir argumentos que instiguem a autorreflexão do discurso apresentado. Esses afetamentos interferem nos atos de currículo da docente quando a provoca repensar sua própria prática pedagógica no ambiente online.

A leitura da dissertação e a interlocução com a pesquisadora também instigou reflexões na co-autora no que diz respeito à compreensão de comunicação unidirecional de uma experiência inicial de tutoria reativa, na primeira fase, para o entendimento de uma comunicação bidirecional que estimula a co-criação nos atos de currículo. A resignificação da própria prática docente possibilitou à co-autora rever seu processo de formação como uma docente ativa, aberta, fluida, contraditória e inacabada, uma vez que somos sujeitos em construção com o outro nas múltiplas vozes que ecoam nos espaçotempos presenciais e virtuais.

A partir deste texto, esperamos que o leitor também possa refletir sobre sua prática docente tendo em mente que nossas publicações ou nossas falas são atividades que nos modificam e impactam na vida de nossos alunos ou pares.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que as transformações do espaçotempo virtual ocorrem numa via de mão dupla na qual docentes e alunos constroem novos significados para o saber da prática pedagógica. Essa nova ambiência propicia a reformulação do discurso pedagógico, o que pode contribuir para a construção de quem somos como docentes.

Conforme observamos, a transformação do espaço de aprendizagem modifica quem



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



somos e como nos relacionamos com o outro. De um desenho educacional inicialmente tido como repositório de conteúdo a ser memorizado à um local de intercessões de vozes que abre espaço para a construção mútua de saberes, percebe-se que os atos de currículo acontecem no embate de múltiplas vozes. Assim, formamos e somos formados nos encontros e desencontros da arena discursiva potencializada no AVA.

Este tema é rico e instiga outros estudos, como o que começamos a salientar aqui sobre as marcas dos discursos orais, por exemplo, que se apresentam ora em domínio público, como nos fóruns de discussão, ora em espaços privados, como nos e-mails.

4 REFERÊNCIAS

AMARAL, A. Autonetnografia e inserção online: o papel do pesquisador – insider nas práticas comunicacionais das subculturas da web. **Revista Fronteiras** – estudos midiáticos, São Leopoldo, RS, p. 14 – 24, jan/abr, 2009.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

KOZINETS, R. V. The field behind the screen: using Netnography for marketing research in online communities. **Journal of Marketing Research**, p. 61- 72, feb, 2002.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

SANTOS, E.; SILVA, M. Desenho didático para educação online. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 105 – 120, jan, 2009.



TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS

Marcus de Souza Araújo

Universidade Federal do Pará (UFPA)

marcusaraujo@interconect.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é investigar a prática pedagógica com o uso das TDIC na percepção de um aluno do curso de Letras-Inglês de uma universidade federal do norte do País. A presente pesquisa constitui-se como um estudo de caso qualitativo (STAKE, 1995) e utiliza como instrumentos de pesquisa uma entrevista e atividades do *Facebook*. O referencial teórico baseia-se nos usos das tecnologias digitais (ALMEIDA; VALENTE, 2011; BOTELHO; PIESCO, 2017; entre outros). Os resultados apontam que uma disciplina acadêmica específica sobre tecnologias tem papel relevante no curso de formação inicial de professores de inglês, pois, além de mostrar a diversidade de aprendizagem com diferentes ferramentas tecnológicas digitais, possibilita que o futuro professor de inglês venha a refletir a respeito das potencialidades e da apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos.

Palavras-chave: TDIC. Currículo. Formação de professores. Inglês. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores precisa perpassar *os discursos de superfície* (NÓVOA, 2014) para a produção de novos conhecimentos. Nessa direção, os docentes podem ter a competência de analisar, interpretar e teorizar seus cotidianos de sala de aula e aprimorar melhor o pensamento prático. Isso me faz concordar com Nóvoa (1995), mais uma vez, ao afirmar que a realidade da prática profissional é uma realidade mutável, não ideal, em que “a prática docente implica certa sabedoria que vai se constituindo na gente, à medida que a gente vai constituindo a experiência de ensinar e de aprender” (FREIRE, 1995/2014, p. 181).

Faz-se necessário, então, conforme salienta Pischetola (2016), a introdução, a apropriação, a integração e a interpretação dos domínios funcionais, informacionais, técnicos e operacionais das TDIC nos cursos de formação. Ora, nessa ótica, pensa-se na temporalidade e no processo espiral (ALMEIDA; VALENTE, 2011) dos cursos de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



formação de professor, pois “é uma necessidade que a nova cultura e a nova sociedade exigem” (KENSKI, 2013, p. 91).

Isso posto, este artigo tem por objetivo investigar a prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na percepção de um aluno do curso de Letras-Inglês de uma universidade federal do norte do País.

Para tanto, dividimos o texto em cinco seções, iniciando com esta introdução. A segunda seção traz uma breve revisão da literatura sobre a formação tecnológico-digital do professor. A terceira seção descreve o contexto da pesquisa e a metodologia adotada na coleta dos dados. Os resultados dos dados estão na quarta seção, à qual segue a conclusão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar de serem reconhecidas como essenciais na educação, as TDIC ainda são pouco exploradas e usadas em todas as suas potencialidades e possibilidades pelos professores de maneira pedagógica com seus alunos.

Pensar nas TDIC didaticamente, de acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2016), é saber usá-las como interfaces protagonistas, para aprimorar o ensino e os propósitos reais de aprendizagem, na tentativa de modificar e transformar a realidade da sala de aula tradicional. Além disso, essas tecnologias podem capacitar o aluno a tornar-se um usuário competente e crítico (COSCARELLI; KERSCH, 2016), transformando-se, assim, em um agente do conhecimento, como bem professa Freire (1996/2004).

No contexto educacional atual, as TDIC e a escola exercem nichos fundamentais no mundo digital, que podem levar o aluno a desenvolver habilidades pedagógicas digitais para a aprendizagem, além de saber refletir e argumentar. Não faz mais sentido pensar a escola como um lugar da erudição, enciclopédico, de conteúdos engessados, onde o professor é o detentor do conhecimento e do saber, como também não faz sentido formar alunos para o trabalho individual, sem motivar a escuta do outro (FAVA, 2014, 2016).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Diante do exposto, em vista de tais questões, Almeida e Valente (2016, p. 32) ressaltam que a escola deveria ser compreendida como um espaço gerador, gestor, e não apenas consumidor do conhecimento, tornando-se, assim, um ambiente “de cultura, diálogo, articulação, entre o conhecimento local e global” por meio das TDIC.

Afinal, como bem ponderam Botelho e Piesco (2017, p. 86), as TDIC poderiam ser usadas como interfaces multifuncionais para “diminuir as distâncias entre as classes sociais e níveis de escolaridade”, tornando, assim, a escola um espaço de democratização para fomentar as diferentes culturas para a formação e para o enriquecimento do aluno para práticas culturais.

O que me faz concordar mais uma vez com essas autoras no sentido de que as TDIC fazem parte dos contextos sociais de maneira diferenciada para cada indivíduo/aluno, seja entre jovens e adultos, seja entre as localidades, tornando, assim, as práticas culturais sempre heterogêneas.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (STAKE, 1995), cujos dados foram gerados durante a disciplina obrigatória, *Tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*, integrada ao currículo do curso de Letras-Inglês, com carga horária de 68 h/a. Os instrumentos utilizados para tal foram uma entrevista e atividades no *Facebook*.

Com relação aos participantes, quatro alunos do turno noturno do Curso de Letras-Inglês participaram de todo o processo da pesquisa. Não obstante, por razão de espaço neste artigo, serão apresentados apenas os dados referentes a um participante.

Esse participante se chama Lúkan, tem 23 anos e cursou toda a Educação Básica em escola pública. Concluiu o Ensino Médio em 2010 e, no ano seguinte, ingressou na universidade. No momento da geração dos dados, era bolsista, desde janeiro de 2012, no laboratório de Informática (LabInf) da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (Falem), durante o período matutino.



Até aquele momento, não havia tido experiência com o magistério. No tocante às expectativas com a disciplina curricular, esperava aprender novas formas de ensino com o uso das tecnologias digitais. Segundo Lúkan, os alunos vivem na era digital e, como futuro professor de inglês, precisava se adaptar e buscar formas de utilizar as TDIC a favor do ensino e da aprendizagem.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Ao mencionar a prática pedagógica do professor com o uso das TDIC, Lúkan demonstra a importância da formação e da adaptação do professor para a nova realidade digital, na busca de novas formas de ensinar. Os excertos a seguir ilustram essas observações:

Transcrição 1: atividade do Facebook

Lúkan: Eu acredito que a tecnologia está aí para melhorar a nossa vida, e por que não utilizá-la na sala de aula? **O professor precisa estar sempre atualizando as suas práticas pedagógicas**, principalmente no que diz respeito ao uso de tecnologia. É de suma importância a utilização das TDIC.

[...]

As tecnologias estão aí na nossa “porta”. É preciso que **o professor se adeque a esta nova realidade e busque novas maneiras de ensinar inglês** e trazer as tecnologias para a sala de aula. Sei que às vezes não é fácil, mas acredito que seja uma maneira eficiente de atingir o aluno geração Z.

Por suas declarações, Lúkan percebe a relevância para o professor de se atualizar e melhorar sua prática pedagógica com o uso das tecnologias, pois estas estão disponíveis facilmente. O aluno-professor declara, também, que o professor da contemporaneidade precisa buscar diferentes formas de ensinar a língua, pois se vive uma nova realidade. Por essa razão, Lúkan corrobora as ideias de Kenski (2012a, 2012b) e Bates (2016), ao afirmarem que os tempos mudaram e os alunos também.

Nesse contexto, segundo Lúkan, o professor, bem mais consciente para o uso das TDIC, pode envolver e atrair a atenção dos alunos, a geração mais digital de todos os tempos, conforme salientam Tapscott (2010), Cecchettini (2011) e Fava (2014, 2016). O que me faz mencionar Moran (2012) sobre esse assunto ao entender que o domínio pedagógico das TDIC pelo professor não é uma tarefa fácil, porém complexa, que precisa ser

considerada a longo prazo.

Portanto, percebo que o uso e o domínio das TDIC constituem um trabalho diário, de parceria, entre as instituições de ensino e o professor, (e por que não incluir, também, o aluno?), pois, juntos, podem propor mudanças pontuais imediatas, para, no futuro, tomarem decisões conscientes sobre a prática de sala de aula, para o ensino da língua inglesa.

O pensamento de Lúkan é complementado na entrevista ao pontuar, mais uma vez, as facilidades de uso, para o professor, que as TDIC podem trazer para o contexto da sala de aula de inglês, por serem ferramentas digitais já conhecidas pelos alunos no dia a dia. O excerto a seguir ilustra o posicionamento desse aluno-professor:

Transcrição 2: entrevista

Marcus: Explica para mim como o professor pode usar as TDIC na sala de aula?

Lúkan: O professor precisa utilizar a tecnologia como uma **ferramenta de interação**, como a gente usa para se divertir, não é? Isso chama a atenção do aluno [...] então o professor vai perceber que pode ensinar inglês com essas mesmas tecnologias na sala de aula também [...] com o computador, o celular.

Marcus: Isso ajuda?

Lúkan: Claro que ajuda [...] imagina ficar só no livro didático uma aula inteira? Fica uma aula chata, não é?

Marcus: Mas por quê?

Lúkan: Ah... o aluno quer **novidade** [...] quer mexer no celular, no computador. Imagina uma aula que o aluno faz uma atividade com o *blog*? ou descobre um *site* novo de pronúncia, por exemplo, e compartilha com os colegas. É essa **interação** que ele quer.

Marcus: Você acha mesmo?

Lúkan: É claro, professor, aluno não quer ficar parado [...] quer sempre fazer alguma coisa. Sala de aula também é pra isso.

Marcus: Para isso o quê?

Lúkan: Usar as tecnologias para aprender inglês. Eu acho que dá supercerto.

Percebe-se, pois, que Lúkan reconhece o caráter interativo das tecnologias e que pode, dessa forma, facilitar a aprendizagem de inglês em sala de aula. Lúkan é favorável a aumentar o interesse dos alunos a partir de algo que lhes é familiar no dia a dia. Possivelmente, o caráter analógico do livro didático impresso e seu caráter estático venham a contribuir para aulas tediosas e chatas, segundo seu ponto de vista.

Assim sendo, as ideias de Lúkan estão em consonância com as de Prensky (2012) e Silva



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



(2013), ao salientarem que as crianças e os jovens chegam à sala de aula com pouca paciência para aulas expositivas, instruções sistemáticas para testes e ficam mais distraídos quando o assunto não lhes chama a atenção.

Esse fato pode ser entendido levando em consideração que Lúkan, por ter um domínio significativo das TDIC e usá-las com frequência para diversas atividades, cotidianamente, pense como um usuário que cresceu e se desenvolveu nesse ambiente digital, como a maioria das crianças e dos jovens. As TDIC podem transformar as práticas sociais de todas as pessoas e levar essas tecnologias para a sala de aula poderá tornar o ambiente participativo e interativo, além de a aprendizagem de inglês poder ficar interessante.

Pelo que o excerto número dois indica, Lúkan aponta para a necessidade de a sala de aula tornar-se uma extensão do mundo digital vivido pelo aluno, o que ajudaria a mantê-lo ocupado. Essa realidade confirma a tese apontada por Leffa (2016, p. 82) ao reforçar que “a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora”.

Como observado, Lúkan mostra que os benefícios de uso das TDIC para o contexto do professor se referem a:

- atualização das práticas pedagógicas;
- adequação à nova realidade do aluno;
- busca de novas maneiras de ensinar inglês;
- uma ferramenta de interação; e
- uma novidade para o processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, com base nas considerações de Lúkan até aqui apresentadas, observa-se uma inclinação favorável tanto à aprendizagem como à prática pedagógica com o uso das TDIC.

A sociedade atual vive processos de mudanças tecnológicas constantes, o que leva os sujeitos (alunos, professores, gestores, diretores, pedagogos) que atuam na escola a mudar seu fazer, como forma de atender às novas demandas da educação, por exemplo, e aos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



novos papéis exigidos pelo mundo globalizado.

É nesse sentido, possivelmente, os benefícios apontados por Lúkan para o uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem de inglês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino precisa ser desafiador para o aluno, o que leva o professor a se especializar e a compreender cada vez mais as especificidades das tecnologias digitais, para adaptá-las ao seu fazer pedagógico. Dessa forma, é preciso lembrar que a formação docente, principalmente para o aluno do curso de Letras-Inglês, torna-se necessária.

As mudanças concretas devem acontecer na tentativa de repensar novas ações do professor em seus futuros contextos de ensino-aprendizagem de inglês mediados pelos usos das TDIC, com currículos menos rígidos e menos prescritivos.

O currículo na formação de professores deveria ser pensado como mediador potencial às diversidades e às necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Por essa razão, vejo a relevância de um *web currículo* (ALMEIDA, 2014) que possa possibilitar um ensino-aprendizagem planejado e direcionado para a prática crítica de sala de aula, com a inserção, o uso funcional e pedagógico das TDIC.

Caso contrário, penso que os cursos de formação de professores terão poucas possibilidades de reflexão, tornando-se carentes de uma base teórica explícita, como aponta Moita-Lopes (2003), e de mudanças nas práticas tradicionais de ensino, por exemplo, da atuação do professor como reproduzidor passivo do livro didático.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web currículo*. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, D. R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). *Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Políticas de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações.** São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB Estudos, 2016. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2016/12/CIEB-Estudios-4-Políticas-de-Tecnologias-na-Educação-Brasileira.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

BATES, A. W. T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BOTELHO, I.; PIESCO, J. Novas tecnologias e as mudanças que elas provocam no mundo social: o impacto das TIC nas práticas dos indivíduos. *In: Cultura e tecnologias no Brasil: um estudo sobre as práticas culturais da população e o uso das tecnologias de informação e comunicação.* São Paulo: CGI.br, 2017.

CECCHETTINI, E. E. B. Introdução. *In: VERAS, M. (Org.). Inovação e métodos de ensino para nativos digitais.* São Paulo: Atlas, 2011.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Educação e tecnologias no Brasil: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas.** São Paulo: CGI.br, 2016.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Prefácio: pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? novas escolas + novos professores. *In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.* Campinas: Pontes, 2016.

FAVA, R. **Educação 3:0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino.** São Paulo: Saraiva, 2014.

FAVA, R. **Educação para o século 21: a era do indivíduo digital.** São Paulo: Saraiva, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996/2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Paz & Terra, 1995/2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012a.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012b.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LEFFA, V. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016b.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In*: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PRENSKY, M. **From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21st century learning**. California: Corwin, a Sage Company, 2012.

SILVA, P. K. L. A escola na era digital. *In*: EISENSTEIN, E.; ABREU, C. N.; ESTEFENON, S. G. B. (Orgs.). **Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: Sage Publications, 1995.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.



TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EAD: CONTRIBUIÇÕES DA BANCA DE AVALIAÇÃO EM SEMINÁRIOS COMO ESPAÇO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Marilene Andrade

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
marilene.borges@ufop.edu.br

Resumo: Este trabalho apresenta indicadores de que é possível inovar práticas pedagógicas em EAD utilizando as TDIC. Faz uma análise das participações dos alunos nos fóruns da disciplina Arte e Educação do Curso de Pedagogia EAD, do GT da equipe gestora no WhatsApp da sala virtual da coordenação e dos trabalhos apresentados. Aborda conceitos de tecnologias, avaliação formativa e seminário que permitem explicitar os dados coletados. Ficou evidente que o uso consciente e apropriado das TDIC, a inserção delas no currículo e a presença do especialista em educação no processo de mediação dos seminários podem contribuir para inovar, ressignificar práticas pedagógicas como o uso do seminário, enquanto espaço de avaliação formativa e, nesse sentido, contribuir para uma cultura de avaliação que não vise apenas a resultados, mas que possa contribuir para a geração de conhecimentos nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: TDIC. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Avaliação formativa. Educação a Distância.

1 INTRODUÇÃO

Em princípio, nos cursos de formação na modalidade EAD – Educação a Distância, o aluno é avaliado ao longo do curso a partir de diferentes concepções e instrumentos, de modo especial pelo professor, que, ao avaliar o aluno e também se autoavaliar, busca assegurar os objetivos propostos e a aquisição das competências previstas na disciplina. Está na sua responsabilidade todo o processo de organização do trabalho pedagógico e um acúmulo de atribuições que demandam não só conhecimentos, mas também tempo para desenvolver o trabalho proposto. Como estamos cada vez mais utilizando as tecnologias digitais no cotidiano para comunicar, expressar e solucionar problemas, o questionamento que se faz é como as tecnologias digitais poderiam contribuir com o professor para inovar, ressignificar suas práticas pedagógicas. Como colocá-las a favor dos processos de avaliação formativa? Esses são alguns questionamentos que



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



pretendemos discutir ao longo deste trabalho, que apresenta alguns indicadores dos desdobramentos da inserção das TDIC, de modo especial, no uso do seminário em disciplinas da graduação em EAD.

2 ALGUNS CONCEITOS

As ferramentas digitais vêm sendo utilizadas nos mais diversos campos do conhecimento, inclusive na área da educação. No entanto, fazer uso das TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação para inovar e ressignificar práticas pedagógicas tem se constituído como desafios para aqueles que veem nessas tecnologias possibilidades de processos mais efetivos de ensino e de aprendizagem e compreendem que a escola precisa lançar mão dos avanços tecnológicos disponíveis. A BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018), em relação à presença das tecnologias digitais na sociedade atual, ressalta a importância da escola na compreensão e incorporação das novas linguagens, possibilitando a alunos e professores um uso mais democrático das tecnologias e uma participação mais consciente na cultura digital.

Considerando o crescente acesso às TDIC, a maior disponibilidade de computadores, o acesso à internet, celulares, *tablets* e afins, vários estudos vêm discutindo a integração das TDIC no currículo e suas possibilidades nos processos de formação, gestão, ensino e aprendizagem, como Valente (2007), Almeida e Prado (2009), Almeida et al. (2011), Almeida (2004), Almeida e Valente (2011, 2012), Borges et al. (2010).

Em relação ao processo avaliativo formativo, Villas Boas (2008; 2001) pontua que o ato de avaliar deve estar pautado numa prática comprometida com a aprendizagem do aluno e do professor, e que a escola, ao fazer opção por uma concepção de avaliação formativa, promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola. Segundo Zukoswsky-Tavares (2012),

Um aspecto central na concepção de avaliação formativa é a garantia do espaço de autonomia do estudante, tornando-o cada vez mais sujeito da aprendizagem, por meio de reflexões individuais e conjuntas, analisando criticamente sua produção e tendo em vista a transformação da sua realidade pessoal e social (p. 142).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Nesse sentido, por meio do fazer docente, promover as ações avaliativas numa perspectiva formativa é também criar espaços para que o estudante possa atuar em grupo de forma cooperativa, desenvolver o senso crítico, promover o conhecimento de si mesmo, dos outros e da realidade que o cerca. Mas que procedimentos e técnicas de avaliação poderiam contribuir melhor para um processo de avaliação formativa?

Nos meios acadêmicos, científicos, o termo *seminário* soa com familiaridade, pois são comuns as situações em que alunos, professores e pesquisadores desenvolvem seus trabalhos e apresentam os resultados a um público com interesses afins. De acordo com Masetto, o seminário “é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção do conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias” (2012, p. 111), e que, ao utilizá-lo, o professor estaria possibilitando ao aluno a construção de novos saberes a partir da prática da pesquisa e da discussão. Segundo Carbonei, o uso do seminário como proposta de avaliação pelo professor “deve estar respaldada na ideia de que a natureza operacional do mesmo represente para o aluno um momento privilegiado de estudo e construção de saber por meio da pesquisa” (2014, p.10). Seu papel é fundamental na orientação e coordenação de todas as fases do processo, mesmo que muitas etapas estejam mais centradas nos alunos (GODOY; CUNHA, 2003).

3 METODOLOGIA

Alicerçados na abordagem qualitativa, buscamos investigar e analisar os conteúdos postados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa nos diferentes espaços criados, no AVA e no WhatsApp para os processos de interação, mediação, discussão e postagens de documentos.

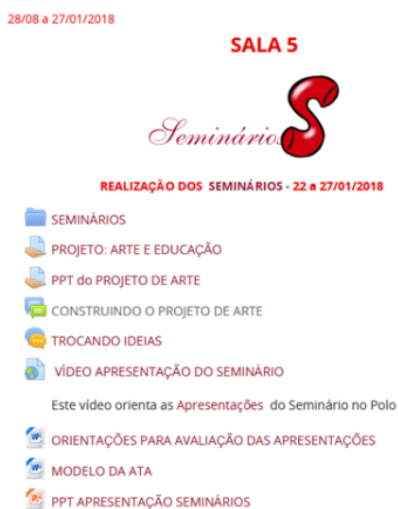
Na sequência, apresentamos o cenário da pesquisa, sujeitos, coleta, análise-interpretativa e discussão dos dados.

4 SEMINÁRIO COMO ESPAÇO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA ARTE E EDUCAÇÃO-EAD

A disciplina EAD 254 - Arte e Educação - 60/h/a faz parte da matriz do curso de Pedagogia EAD-UFOP e está alocada no AVA Moodle. Em 2017, foi ofertada em 13 polos nos estados de Minas Gerais, Bahia e São Paulo. Considerando os objetivos propostos, as possibilidades das ferramentas digitais, a página da disciplina foi elaborada em nove campos: Apresentação da Disciplina; Café Virtual; Biblioteca; Sala 1: Fundamentação Teórica; Sala 2: Artes Visuais e Dança; Sala 3: Música e Teatro; Sala 4: Orientações Didáticas: criação e aprendizagem; Sala 5: Seminários (Figura 1), criada para facilitar o processo de gestão dos seminários a serem realizados nos polos, com a apresentação dos projetos dos alunos como parte da avaliação; e Sala de Avaliação da Disciplina, todas com fóruns mediados pelo professor, tutor e pares.

Em grupo, os alunos escolhiam uma das linguagens do ensino da Arte para elaborar um projeto a ser desenvolvido junto aos alunos do 1º segmento da Educação Básica. Podiam utilizar as TDIC e os dispositivos móveis para a pesquisa e apresentação do trabalho. O fórum “Construindo o Projeto de Arte” era um espaço de discussão, sugestões e dúvidas. A figura abaixo apresenta a sala seminário.

Figura 1: Sala Seminários





VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Como um espaço de coordenação e cogestão, havia a Sala Virtual da Coordenação no AVA para discutir os problemas, as soluções para o melhor desenvolvimento da disciplina, que servia também como espaço de guarda dos trabalhos dos alunos e de todo o material de apoio (BORGES, 2011). Tinham acesso o professor, TD – Tutor a distância e o TP – Tutor presencial. Para facilitar a comunicação e a gestão, foram criados no WhatsApp GT dois Grupos de Trabalho: GT dos alunos e tutores por polo e o GT professor, TD e TP: “os alunos estão escrevendo o projeto e enviando um para o outro pelo WhatsApp” (Extrato textual do TD E A. Out, 2017. Ouro Preto).

Considerando os pressupostos da avaliação formativa e a necessária presença do professor ou de um mediador durante a realização dos seminários, foi criada a Banca de Avaliação para avaliar as apresentações dos alunos. A Banca era composta por um membro de cada grupo, indicado pelos pares, mais um convidado externo, que deveria ser um profissional da área da educação, para contribuir com a discussão dos trabalhos e que estivesse atuando nos anos iniciais da Educação Básica (diretor escolar, vice-diretor, gestor escolar, supervisor escolar ou inspetor escolar). O avaliador externo foi escolhido com a participação do coordenador do polo, TD, TP e alunos. Após a formação da Banca, elegia-se o presidente para conduzir os trabalhos. Os extratos textuais do GT WhatsApp trazem a presença do convidado externo e evidenciam suas contribuições nas apresentações dos trabalhos: “Obrigada, professora M! Foi realmente um momento feliz, de aprendizado e troca de experiências, vivências, a convidada externa contribuiu com todos os grupos, foi brilhante” (Extrato textual de J. Jan, 2018. Esplanada. BA). Após as apresentações, os alunos podiam reescrever o texto com as contribuições da Banca e postá-lo no AVA para a avaliação da parte escrita, pois, de acordo com Hadji, “o professor, assim como o aluno, deve poder ‘corrigir’ sua ação” (2001, p. 20).

Na Sala de Avaliação, havia um fórum onde o aluno era convidado a responder algumas perguntas para contribuir com o aprimoramento da disciplina para futuras ofertas. No extrato textual a seguir, uma aluna faz alusão ao uso das tecnologias para trabalhar de forma inovadora os conteúdos curriculares, o ensino e a pesquisa: “A disciplina nos proporcionou conhecimentos relevantes para nossa formação como futuros educadores, de como



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



trabalhar os conteúdos curriculares de modo inovador, utilizando as tecnologias para a pesquisa e no ensino da ARTE” (Extrato textual de JAAG. Jan, 2018. Águas Formosas. MG). Num processo de reflexão, a aluna pontua: “é importante e necessário que o professor saiba utilizar as tecnologias digitais com seus alunos, a favor do ensino da ARTE” (Extrato textual de ZFRS. Jan, 2018. J. Monlevade. MG). Outra aluna procura se autoavaliar e fazer o movimento da teoria à prática buscando ressignificar suas práticas pedagógicas: “utilizando as mais diversas tecnologias, essa nova aprendizagem já trouxe mudanças na minha prática em sala de aula diariamente, sendo que busco aplicar os conceitos aqui aprendidos de diferentes maneiras” (Extrato textual de LF. Jan, 2018. Itapevi. SP).

O seminário pode ser considerado como um espaço privilegiado para pesquisar informações, aprofundar o embasamento teórico, trabalhar em equipe: “aprendemos muito com a elaboração do projeto, com a apresentação dos colegas de outros grupos, com as contribuições dos membros da banca e aliamos os conteúdos aprendidos na prática” (Extrato textual de KCP. Jan, 2018. Barão de Cocais. MG). Pode ser considerado ainda como um espaço que permite ao aluno expressar suas opiniões, posicionar-se criticamente, valorizar opiniões, pensamentos dos colegas, respeitar o ponto de vista do outro: “as apresentações no seminário agregaram não só a necessidade de expressar minhas opiniões, mas também a importância de valorizar as opiniões e os pensamentos apresentados pelo outro” (Extrato textual de JPM. Jan, 2018. D de Minas. MG).

Num levantamento realizado junto aos projetos dos alunos para saber quais tecnologias foram utilizadas, encontramos: acesso à internet, computador, *notebook*, *tablets*, celular, *smartphone*, DVD, *cdroom*, *pendrive*, câmara digital, datashow e aplicativos como *WhatsApp*, *windows live movie maker*, *power point*, o que sinaliza o uso das TDIC pelos alunos.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Se considerarmos a análise das discussões nos Fóruns Avaliação da Disciplina, Construindo o Projeto de ARTE, no GT WhatsApp de gestão e nos projetos apresentados



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



pelos alunos, é possível encontrar evidências de uso das TDIC e desdobramentos como: a elaboração e a apresentação do projeto possibilitaram ao aluno um trabalho coletivo, colaborativo, responsável e o fortalecimento intelectual do grupo; o acesso à internet, como um espaço de pesquisa em diferentes fontes, e as diversas linguagens para a elaboração do projeto podem ter contribuído para um posicionamento mais crítico frente às informações disponibilizadas na rede; a participação do especialista no processo de mediação foi considerada relevante; eleger o colega para compor a banca e ser avaliado pelos pares pode ter contribuído para o exercício da alteridade, senso de justiça e compromisso; os princípios da avaliação formativa contemplados desde a concepção do projeto até a apresentação final podem ter contribuído com os processos de autoavaliação e avaliação dos pares.

Portanto, podemos concluir que o uso consciente e apropriado das TDIC e sua inserção no currículo podem contribuir para inovar e ressignificar práticas pedagógicas, como o uso do seminário enquanto espaço de avaliação formativa e, nesse sentido, contribuir para uma cultura de avaliação que não vise apenas aos resultados, mas que possa contribuir para a geração de conhecimentos nos processos de ensino, aprendizagens e tomadas decisões.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica.** São Paulo: Articulação, 2004.

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.htm>. Acesso em: 16 dez. 2015.

ALMEIDA, M. E. B. et al. Formação em rede: os impactos iniciais na formação dos professores e gestores para o uso do laptop educacional no Estado do Tocantins. *In: VII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO*, 8, 2011, Braga. **Actas ...** Perspectivas de Inovação. Braga: Universidade do Minho, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Formação de educadores para o uso dos



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



computadores portáteis: indicadores de mudança na prática e no currículo. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 7, 2009, Challenges, 2009. **Anais...** Braga Portugal: Universidade do Minho, 2009.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BORGES, M. A. F. Cogestão como espaço de compromisso e liberdade dos tutores e do professor: experiências da sala virtual de coordenação da disciplina de Arte e Educação do curso de Pedagogia. *In*: VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 8, 2001, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UNIREDE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 2 maio 2019.

CARBONESI, M. A. R. O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado. *In*: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 4, 2014, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbon. Acesso em: 3 jul. 2019.

GODOY, A. S.; CUNHA, M A V. C. Ensino em pequenos grupos. *In*: MOREIRA, D. A. (Org.). **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 83-100.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

VALENTE, J. A. **As Tecnologias digitais e os diferentes letramentos**. Porto Alegre: Patio, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papyrus, 2001. p. 175-212.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. São Paulo: Papyrus, 2008.

ZUKOWSKY-TAVARES, C. Avaliação formativa da aprendizagem no ensino superior e o compromisso dos docentes e dos gestores. *In*: MASETTO, M. T. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O PAPEL DO TUTOR VIRTUAL EM EAD CONSTRUÍDO PELAS VOZES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS EM RESUMOS DE TESES

Ricardo Viana Velloso

Universidade São Francisco (USF)

ricardo@ufmg.br

Luzia Bueno

Universidade São Francisco (USF)

luzia_bueno@uol.com.br

Resumo: A educação a distância (EaD) no nível do ensino superior demanda do tutor virtual papel importante no suporte à aprendizagem. Esta pesquisa teve como objetivo abordar o papel do tutor virtual em EaD, construído pelas vozes acadêmico-científicas, considerando que os textos acadêmicos podem, conforme o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), propagar modelos de agir. Foi realizado o estado da arte sobre o tema, com a seleção de teses junto à Plataforma Sucupira/CAPES, entre 2013 e 2016, e a subsequente análise dos textos à luz do ISD, com lastro nos estudos de J-P Bronckart. Os resultados apontam que o papel do tutor em EaD é insuficientemente definido nas vozes acadêmicas, demandando mais pesquisas para subsidiar a compreensão e a formulação de políticas EaD afetas a esse sujeito.

Palavras-chave: O papel do tutor virtual. Educação a distância. Estado da Arte. Interacionismo Sociodiscursivo.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) é uma modalidade que, no nível do ensino superior, vem se proliferando por todo o Brasil e, nesse contexto, o tutor virtual desempenha um papel importante no suporte à aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, a pesquisa ora relatada teve como objetivo abordar o papel do tutor virtual em EaD, construído pelas vozes acadêmico-científicas em resumos de teses de doutorado, uma vez que os textos, conforme o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), podem propagar modelos de agir.

No contexto do trabalho, conforme o ISD, o agir suscita representações construídas na linguagem, reveladoras das concepções do sujeito ou de determinado grupo,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



contribuindo, então, para a compreensão do papel do tutor e para a sua (res)situação no âmbito da EaD.

Para a presente pesquisa, o *corpus* foi definido a partir do estado da arte, com base nas publicações sobre EaD no Brasil, com análise dos textos à luz do ISD, de J-P Bronckart (1997, 2006, 2007 e 2009).

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CENÁRIO BRASILEIRO, A TUTORIA E O TUTOR

No contexto atual, a interação é condição *sine qua non* para levar a efeito os projetos em EaD, cuja concepção suscita “uma visão mais sociointeracionista, destacando o processo de ensino-aprendizagem, o estudante e a construção compartilhada do conhecimento, possível pelas interações dialógicas” (MILL, 2009, p. 31). Essa modalidade prevê a mediação com a utilização de recursos e tecnologias de informação e comunicação.

Em paralelo ao discurso da ampliação (ou democratização) do acesso à educação, persevera a crítica à EaD, vista com reserva por autores como Freitas (2012), para quem essa modalidade educacional está na base da proposta política liberal, que sobrepõe o esforço pessoal do cidadão às condições de partida para a trajetória educacional. Tem-se uma lógica de “procedimentos industriais” que, segundo Pretti (2005), estariam imbricados com o atendimento massivo a alunos. Nessa perspectiva, a EaD denota movimento pelo acesso, descolado de políticas de permanência, com elevados índices de evasão.

Em relação à tutoria, Carneiro e Turchielo (2013) observam que a figura do tutor é anterior aos atuais cursos EaD, datando do início do século X, quando seu trabalho se pretendia dedicado à formação integral do aluno.

A tutoria pode ocorrer hodiernamente de diversas formas: de modo presencial, tutoria virtual, ou misto, como explicam Volungeviciene e Leduc (2007). Berge (1995), por sua vez, distinguiu quatro categorias de funções para uma tutoria: pedagógicas, sociais,



gerenciais e técnicas.

O tutor virtual constitui profissional de capital importância no contexto da EaD. No entanto, como observam Mill e Fidalgo (2007), ele se vê subordinado a uma relação caracterizada pela divisão social e técnica do trabalho, com comprometimentos para o sujeito trabalhador.

Nesse sentido, para além dos agires esperados do tutor no contexto da EaD, é relevante compreender o seu lugar num ambiente - “a sala de aula (muito engraçada) da Idade Mídia” (MILL, 2009, p. 49), que lhe impõe constantes desafios, entre eles o de lidar com o discurso de sedução quanto às “facilidades” do trabalho em EaD, que possibilitaria o uso flexível do espaço e do tempo para a atividade laboral, mas que, em geral, redundam em sobrecarga de trabalho.

3 DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) AO ESTADO DA ARTE NA CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

O ISD constitui importante referência teórico-metodológica por conferir lastro às análises dos resumos de teses, que podem propagar modelos de agir e também a visão sobre o tutor virtual. Para Bronckart, “a tese central ISD é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (1999, p. 42). Nesse contexto, o agir tem lugar especial, sendo possível distinguir o agir não verbal, ou agir geral, e o agir verbal, ou de linguagem Bronckart (2006, 2008). Imbricado com tais concepções, tem-se ainda o *actante*, que mobiliza uma série de recursos, para o agir marcado pela intencionalidade. Acerca das intencionalidades do agir, Bueno (2007) observa que se têm as *finalidades*, vindas do coletivo e socialmente validadas, e as *intenções*, que se traduzem nos fins do agir interiorizados por alguém. Para o ISD, a análise dos discursos requer conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização (BRONCKART, 2009).

Quanto ao estado da arte, este é adotado para a composição do *corpus* desta pesquisa, por ensejar possíveis contribuições no campo de estudo em tela.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Sob essa perspectiva, o levantamento do estado da arte foi realizado de acordo com Romanowski (2002) e Romanowski e Ens (2006) e os descritores utilizados para a pesquisa foram: *Educação a distância*; *Tutor*. Aplicados a todas as publicações, entre 2013 e 2016, tais descritores retornaram resumos cuja seleção observou, como critérios de inclusão: textos diretamente relacionados com o tema de pesquisa; tutor em EAD; textos relacionados à educação em nível superior; e textos da área de educação, resultando em 38 resumos, para análise pelo ISD.

4 ANÁLISE DOS RESUMOS SEGUNDO MODELO ISD

A análise dos 38 resumos perpassou o exame das condições de produção, a arquitetura textual e a análise temática, observando a posição reservada ao tutor, bem como os agires dele esperados.

Nesse sentido, em relação à análise do contexto de produção dos textos, foi possível constatar que se trata de trabalhos de final de curso de doutorado, elaborados no âmbito de instituições universitárias, visando à aquisição do grau de doutor em Educação.

A arquitetura interna dos resumos, por seu turno, revelou estudos referenciados em revisões de literatura, pesquisas de campo ou estudos de caso, como importante contribuição para o campo/ área de conhecimento, apresentados por meio de um discurso eminentemente teórico.

Os títulos das teses foram todos apresentados por meio de frases nominais, e a linguagem utilizada é eminentemente formal, própria dos ritos acadêmicos, enquanto os objetivos foram expressos por verbos no infinitivo: analisar; identificar; investigar etc. Quanto às referências teórico-metodológicas, estas corroboraram com a percepção de que o pesquisador necessita de conhecimento temático aprofundado, sendo as pesquisas predominantemente qualitativas.

Verificou-se o uso de verbos no presente ou no pretérito para apresentação da pesquisa, tempos que se alternaram ao descreverem a trajetória da investigação. A coesão nominal

deu-se por meio de escolhas lexicais criteriosas e do uso de sinônimos ou outros elementos coesivos, como: “nesse contexto”; “assim”; “para tanto” etc.

Predominantemente, pronunciaram-se as vozes dos próprios autores das teses, alternando com as vozes de autores de referência da literatura e, ainda, com as vozes dos sujeitos das pesquisas, que incluíram entrevistas utilizadas com alunos, professores e tutores, num exercício em que 60% dos casos revelam o diálogo que se dá **sobre** o tutor, mas não **com** ele.

Sob a perspectiva da **análise temática**, o papel do tutor é apresentado nos textos, considerando a posição reservada a esse profissional no conjunto dos resumos, tendo em vista a função sintática (central ou periférica) por ele assumida em especial como sujeito (ou não) nas orações.

Conforme Bronckart (2009), os mecanismos de textualização são os responsáveis pela coerência temática do texto. Contudo, autores como Koch e Travaglia (1993) defendem que a coesão também pode ter implicações sobre o sentido do texto. Assim, analisamos, no nível da coesão nominal, a palavra “tutor”, explorando suas respectivas funções sintáticas, contribuindo para a percepção do papel do tutor nos discursos. Os resultados auferidos foram os seguintes:

Tabela 1: Ocorrências do termo “tutor” nos resumos

Número de ocorrências do termo “tutor” nos 38 resumos: total de 187	
Sujeito (termo essencial)	23 ocorrências (7,13%)
Objetos, complementos, adjuntos (integrantes ou acessórios)	164 ocorrências (92,17%)

Fonte: Criado pelos autores com base nos dados da Plataforma Sucupira (2016).

Os números são reveladores de que o “tutor” aparece como sujeito em apenas 7,13% das frases em que o termo é mencionado. Isso relega o termo “tutor” e o profissional à condição preponderante de complemento ou acessório, em detrimento de sua condição de sujeito ou actante, conferindo-lhe um lugar “reificado” (e não de sujeito ativo), em que é

referido com funções sintáticas completivas ou acessórias.

Quanto aos agires, verificou-se a referência a estes nos resumos, bem como a recorrência da abordagem dos tipos de agir esperados do tutor, conforme se vê a seguir:

Tabela 2 – Os agires do tutor nos resumos

Agires esperados do tutor	
37% de ocorrências nos resumos	63% de ausência de ocorrência nos resumos
Percentual de ocorrência dos tipos de agir do tutor	
Agir pedagógico	63, 15%
Agir social ou comunicacional	21,15%
Agir técnico	10,45%
Arte organizacional	5,25%

Fonte: Criado pelos autores com base nos dados da Plataforma Sucupira (2016).

A presente análise, de natureza quanti-qualitativa, considera os agires do tutor, evidenciando que estes são silenciados na maioria dos resumos. Da minoria dos textos que citam os agires esperados do tutor, estes são reconhecidos predominantemente como de natureza **pedagógica**, em detrimento dos demais, sugerindo a redução da amplitude e relevância dos agires e, por extensão, do papel do tutor, que no contexto da EaD pode se mostrar ampliado, envolvendo dimensões de natureza pedagógica, social, organizacional e técnica (CARNEIRO E TURCHIELO, 2013).

Nessa perspectiva, o tutor padece de indicações relacionadas ao seu papel e ao agir dele esperado, tanto nos textos acadêmicos quanto nos prescritivos, uma vez que a legislação brasileira reduz o papel desse profissional, ao situá-lo como bolsista, constituindo óbice à sua profissionalização, como observa Silva (2013). Assim, fica evidenciado que as vozes acadêmicas não contribuem para situar o tutor como sujeito ativo dos processos em EaD, ao se mostrarem silentes, ou pouco eloquentes, quanto a situar ou reconhecer seus



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



múltiplos agires.

Essa situação suscita a necessidade de mais pesquisas, com a reorientação de suas abordagens, sobretudo porque podem ser importantes referências para a formulação de prescrições (e políticas) de trabalho nesse campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados apontam que o papel do tutor corresponde ao de um profissional que assume mediação predominantemente acadêmico-pedagógica, sem, contudo, que o reconhecimento desse papel se dê de forma eloquente, sendo silenciado em 66% dos resumos. Os agires esperados ficam adstritos à dimensão pedagógica, em detrimento das dimensões sociais ou comunicacionais, gerenciais e técnicas. Nesse contexto, o tutor virtual em EaD enfrenta ainda o grande desafio de ter o seu papel reconhecido (e valorizado), o que dificulta seu trânsito no contexto educacional, tanto no âmbito das políticas quanto das relações laborais, o que concorre fortemente para a perpetuação do processo de precarização no contexto do trabalho docente. Esse quadro reafirma a necessidade e urgência de avanço das pesquisas na área em questão, contribuindo para o reconhecimento, de fato e de direito, do sujeito tutor em EaD.

6 REFERÊNCIAS

BERGE, Z. The role of the online instructor/facilitator. **E-Moderators**. 1995. Disponível em: http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach_online.html. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 maio 2017.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BRONCKART, J. P. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, **Langages**, Paris, n. 153, p. 98-108, 2004.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999 e 2007.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 1985 e 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2. ed. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2007.

CARNEIRO, M. L. F.; TURCHIELO, L. B. **Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas.** Porto Alegre: Evangraf, 2013. (Série EAD).

FRANÇA, P. I. S. **A precarização do trabalho na educação a distância e a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital: uma problematização sobre o trabalho do tutor.** 2013. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência.** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 20 maio 2017.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

MILL, D. **Educação virtual e virtualidade digital**: trabalho pedagógico na educação a distância na idade mídia. 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-03.pdf>. Acesso em: 9 de jan.2019.

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. *In*: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.). **Linguagem, Educação e Virtualidade**: experiências e reflexões. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica UNESP, 2009, p. 29-51.

MILL, D. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 432-454, 2016.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia** Ano 02, Volume 02, Número 04, agosto/dezembro 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106/63>. Acesso em: 31 dez. 2018.

MILL, D.; FIDALGO, F. **Sobre tutoria virtual na educação a distância**: caracterizando o teletrabalho docente. Disponível em: <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/236-DM.PDF>. Acesso em: 14 jul. 2017.

MORAN, J. M. **Internet no ensino**. Comunicação & Educação. V (14): janeiro/abril 1999, p. 17-26.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PRETTI, O. **Educação à distância**: sobre discursos e práticas. São Paulo: Líber Livro, 2005.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisasdenominadas-dotipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

SILVA, A. P. R. **Sistema de tutoria e modelos de feedback**, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

VOLUNGEVICIENE, A.; LEDUC, L. Variations in Transnational Tutoring in Distance Learning: the Form@sup Experience. **HAL** Id: edutice-0019n4594. 2007. Disponível em: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00194594>. Acesso em: 15 nov. 2016.



PROPOSTA PARA O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA ESCOLA PÚBLICA DURANTE A ATPC

Ronaldo Lasakowsitck

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

rolasza@gmail.com

Resumo: O artigo segue a abordagem de relato de experiência com o intuito de descrever os momentos da elaboração até a aplicação da primeira etapa do projeto de intervenção em uma escola pública estadual da zona leste da cidade de São Paulo. A proposta implicava a inserção de ferramentas digitais como *WhatsApp* e *Canvas* em sala de aula, durante a formação continuada em serviço dos docentes na ATPC. A metodologia fundamenta-se relato de experiência por meio de pesquisa bibliográfica e documental sobre a formação continuada de professores. Os objetivos desse artigo, durante o processo de interação entre pesquisador e professores, foram descrever as etapas da formação continuada de docentes e, na sequência, as percepções da experiência e as fundamentações.

Palavras-chave: Formação Continuada. Formação em Serviço. Ferramentas Digitais. ATPC.

1 O DOCENTE E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

As trajetórias da escola, bem como do papel do professor, sofrem com as mudanças das transições da sociedade, incitadas pelos modelos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estamos inseridos (NÓVOA, 1999). Pode-se afirmar que o contexto social afeta diretamente nas funções do professor e da escola pois estes dois atores estão condicionados e inseridos nele e que este, inegavelmente, expressa os interesses do sistema vigente. Identifica-se, então, a necessidade de uma formação, seja inicial ou continuada, com consistência teórica, que realize uma relação entre a teoria e a prática, gerando uma práxis educativa e que venha ao encontro das necessidades reais dos cidadãos.

Na atualidade, estamos convivendo no ambiente escolar com discentes nascidos na era digital, que fazem uso de aparelhos digitais que permitem o acesso às informações instantaneamente. Por isso o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a formação de professores é um assunto em expansão, no qual ainda se



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



encontram dúvidas e conflitos. Os conflitos decorrem em função de diversos fatores como a recente disseminação da tecnologia nos ambientes escolares, falta de verbas e a preparação e/ou formação inadequada de professores.

Não se pode negar que há um universo repleto de tecnologias à nossa disposição sendo esses recursos de conhecimento da grande maioria dos alunos. No entanto, quando pensamos em tecnologia para a educação, esta só é vantajosa quando os docentes demonstram preparação para lidar com ela. É necessário que a escola tenha acesso a esse universo tecnológico e disponha esse acesso tanto ao docente quanto ao discente. Nesse sentido, o projeto para intervenção e inserção de ferramentas digitais durante os encontros de formação em serviço da ATPC pode ser uma das soluções para modificar o cenário em relação ao hiato entre a formação inicial e atualização da era tecnológica.

2 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Os dois primeiros encontros com os professores e professoras da escola Professora Maria de Lourdes Aranha de Assis Pacheco aconteceram em dias distintos devido à necessidade e organização da própria gestão e docência, respeitando o calendário letivo e as reuniões da Atividade Pedagógica Coletiva (ATPC). Foram encontros para dois grupos de docentes diferentes, no entanto, abordando o mesmo conteúdo e seguindo o mesmo roteiro do plano de trabalho. Os dias 22 e 23 de abril de 2019 foram escolhidos para nosso primeiro encontro o qual foi nomeado Módulo Ambientação. Os dias 29 e 30 subsequentes seriam usados para a formação *on-line*, cujo ambiente virtual de aprendizagem utilizado chama-se *Canvas*. Para este relato de experiência será descrito somente o primeiro encontro uma vez que o plano de formação se pautou na mesma sequência para ambos os encontros. Os resultados, ainda que empiricamente coletados e analisados na última etapa da reunião com os docentes por meio da ferramenta “nuvem de palavras” apresentaram grandes similaridades semânticas.

No dia 22, o grupo de pesquisadores desse primeiro encontro foi recepcionado e levado à sala destinada às reuniões e apresentações de filmes. Os docentes foram chegando após



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



o intervalo de almoço, iniciaram-se as apresentações pessoais, as orientações sobre o projeto, os objetivos, a agenda e, por fim, como ele seria conduzido, seguindo o planejamento.

Minimizado as dúvidas sobre o projeto, começou a apresentação do tema que era “Sensibilizando e aprendendo”. No quadro projetado contemplava-se o objetivo que era ‘Sensibilizar os docentes com relação à necessidade da aprendizagem focada no uso das tecnologias no ambiente escolar’. Neste momento, levanta-se a primeira argumentação de um dos docentes que entendeu que a palavra ‘sensibilizar’ conotava uma ideia de que os professores da escola não eram sensíveis ao uso de tecnologia, quando na verdade eles eram, mas que as condições oferecidas pelo governo não propiciavam abraçar essa ferramenta na realidade escolar. Pôde-se, então, esclarecer que um dos objetivos era levantar as possíveis formas de se fazer uso das tecnologias, ainda que de maneira simplificada, já que o termo tecnologias remete a várias possibilidades.

Partiu-se para as apresentações das imagens selecionadas para provocar a discussão entre as palavras ‘trilho’ e ‘trilha’. As contribuições foram profícuas, e todos chegaram à ideia, a priori, de que o trilho é importante para levar de um lugar ao outro, sem alteração, organizado e sistematizado; enquanto a trilha, não segue necessariamente uma ordem, não é organizada e sistematizada, pois somos nós que conduzimos durante a caminhada.

Finalizando a reflexão anterior, propusemos outro desafio: que os docentes buscassem de memória uma lembrança de um momento da vida escolar. Em seguida, pedimos que eles pegassem o celular e procurassem uma imagem que traduzisse aquele resgate de memória. Eles deveriam selecionar a imagem, copiá-la e compartilhá-la no grupo dos docentes participantes do projeto. Este grupo, cujo nome é Trilhas Formativas, já havia sido criado com a ajuda da gestão da escola usando o aplicativo *WhatsApp*.

Neste momento, pudemos identificar algumas dificuldades de acesso às tecnologias de atividade meio. Pela distância de instalação do roteador de internet sem fio, a sala não possibilitava o acesso ao sinal de internet da escola e alguns professores não sabiam como selecionar uma imagem, copiá-la e compartilhá-la no grupo do aplicativo. Propusemos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



duas saídas para solução do primeiro problema: os participantes poderiam dirigir-se à sala dos professores e acessar o sinal de *Wi-Fi* disponível ou ficar na sala e usar o sistema de roteador disponibilizado por um dos celulares da equipe formadora. E, para o segundo problema, iniciamos uma orientação individualizada.

A atividade levou cerca de vinte minutos para finalizar e, a partir daquele momento, pudemos abrir o aplicativo de compartilhamento de texto e imagem no aparelho de TV que estava conectado ao notebook via cabo *HDMI* a fim de iniciarmos as discussões sobre as escolhas feitas. As imagens foram apresentadas uma de cada vez, dando a oportunidade do docente responsável pelo envio, apresentar os motivos da escolha daquela imagem e da memória resgatada. Após o encerramento das apresentações, questionamos se tal atividade poderia ser realizada e adaptada com os alunos em sala de aula. Todos foram unânimes em afirmar que haveria essa possibilidade, desde que os alunos tivessem acesso à internet. Então, arguímos se tal acesso poderia ser feito antes de ir à escola deixando a imagem salva no celular para ser compartilhada na escola, parcialmente, entre os colegas e professor, caso não houvesse a condição de acessar ao sinal da internet e a disponibilidade de usar um telão, projetor ou televisor para compartilhamento do grupo todo simultaneamente. Os docentes garantiram que essa estratégia seria plausível.

Abrimos para depoimentos e sugestões para a condução de atividades apoiadas por aplicativos de compartilhamento como o *WhatsApp* e *Telegram*, que poderiam ser usadas *on-line* ou *off-line*. Os docentes contribuíram com sugestões e depoimentos de atividades as quais foram implantadas por meio de alguma tecnologia de compartilhamento entre os alunos.

No fechamento da formação, apresentamos o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) chamado *Canvas*, explicando que para continuarmos o processo de discussão e de trocas de experiências, usaríamos até o final do projeto aquele ambiente virtual, por uma razão importante, pois o desenvolvimento do projeto objetiva, além da sensibilização dos docentes para o uso de ferramentas digitais com os discentes, a aproximá-los desse ambiente durante o processo de formação em serviço. Sendo assim, manusear as informações num AVA corroboraria as competências digitais, iniciando um processo



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



focado numa mudança de comportamento, uma mudança na ‘Atitude’, uma vez que essa competência é um dos pontos do tripé do CHA (Conhecimento, Habilidade e Atitude) mais crítico quando pensamos em transformação no ambiente da educação e quando trabalhamos com as Competências.

Antes de encerrar, pedimos que os professores compartilhassem conosco as impressões gerais do encontro. Desta vez, usamos o aplicativo *Mentimeter*, que permite a construção coletiva de uma nuvem de palavras. A priori, foram dadas as orientações passo a passo de acesso ao aplicativo e do seu manuseio, e em seguida, desafiamos cada participante a sintetizar o encontro em três palavras. Ao inserir as palavras no aplicativo e apertar o botão de compartilhamento as palavras apareciam no televisor formando gradativamente a nuvem. Por natureza da programação e do propósito de utilização deste aplicativo, as palavras mais repetidas pelos participantes tomam o centro da tela e aumentam o tamanho da fonte. Uma vez compartilhado, todos tiveram a oportunidade de contemplar o resultado e, a partir deste estímulo, dizer sobre os significados de suas escolhas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que baseado em uma experiência empírica percebeu-se nos registros da nuvem de palavras alguns termos que se repetem entre os dois grupos. A palavra ‘participação’ chamou a atenção porque além de registrar por escrito, ela foi usada para apresentar o diferencial do encontro. Em nossas conversas, os docentes descrevem os encontros da ATPC como muito informativo e pouco formativo. Torna-se um momento de receber orientações prontas, discuti-las, mas não há possibilidades de intervenção, já que nesse espaço são trazidas leis, normas, diretrizes a serem implantadas. Libâneo (1998, p. 2) já discursava sobre essa questão dizendo que “Os responsáveis pela política educacional de um sistema de ensino, frequentemente, precisam reunir os professores para introdução de normas legais, de diretrizes pedagógicas e modos de trabalho”, e complementa afirmando que são programados “cursos de treinamento para os professores tomarem conhecimento dessas diretrizes, convencerem-se de sua legitimidade e agirem de acordo com as



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



expectativas dos dirigentes do sistema de ensino”.

Percebeu-se, durante os depoimentos espontâneos dos docentes certo conformismo com essa situação. E, por consequência, certa resistência em participar naturalmente quando os questionamentos eram direcionados a todos os presentes.

Quanto à relação da inovação ao se propor a inserção de ferramentas digitais no percurso do planejamento, os professores alegam que esse tipo de formação continuada é indispensável, já que há de se reconhecer a deficiência dessa formação inicial. Para eles essa ação é positiva, pois acabam ganhando determinado domínio dos conteúdos trabalhados. Mas dizem, também, quase sempre, “que o curso foi bom, mas na hora da prática as coisas não funcionam; que a realidade da sua escola não propicia condições para aplicar o que foi aprendido” (LIBÂNEO, 1998, p. 3). Essa última afirmação, ainda que seja verdade em determinados cenários da rede de escolas públicas, servem também como uma ‘muleta’ para o não enfrentamento de novos paradigmas educacionais.

De fato, o tempo de aprendizagem não é imediato (TARDIF, 2014), ainda mais se considerando a inserção de docentes pertencentes a geração de imigrantes digitais às possíveis tecnologias acessadas na sociedade atual. A condição de desenvolvimento da ação pedagógica constituiu-se em uma maneira de potencializar a formação e estabelecer espaços de reflexão, participação e aprendizagem, com reflexão e análise (IMBERNÓN, 2011) da elaboração de cada situação-problema.

A construção desse espaço de aprendizagem e formação teve como princípio a reflexão e, em seguida, a ação. Juntas, elas podem ser entendidas como um movimento espiralado, indicando que cada encontro de formação será marcado com a ampliação dos conhecimentos (teóricos e da prática pedagógica), a partir da elaboração das situações-problema, buscando a melhor maneira de compreensão de se colocar os desafios em prática. As competências digitais serão alimentadas gradativamente buscando o enfoque da alteração da atitude em relação à implementação de ferramentas digitais no ambiente escolar.

Por isso, há a necessidade de se ampliar os conhecimentos com vistas à era da cultura



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

digital, espaço esse cujos discentes e docentes que lá estão inseridos anseiam por mudanças no formato de transmissão do conhecimento; e para aqueles que não têm acesso às tecnologias possam ser inseridos nesta sociedade digital e darem um passo em suas jornadas como cidadãos do mundo.

4 REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professor: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? *In: Revista de Educação AEC*, Ano 27 - nº 109. Out/Dez 1998.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira da Educação, USP**. São Paulo, Maio/Junho/Jul/Ago, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CURRÍCULO PAULISTA E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Samira Fayes Kfoury da Silva

Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
samira.kfoury@unopar.br

Fátima Aparecida da Silva Dias

Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
fatimadias.consultoria@gmail.com

Osmar Pedrochi Junior

Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
prof.osmarjr@gmail.com

Fernando Franzoi da Silva

Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
ferfsilva@gmail.com

Resumo: Esse artigo busca lançar alguns elementos para uma análise crítica do Currículo Paulista, homologado pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo em 1º de agosto de 2019, para ser aplicado na rede pública e privada. A metodologia é a análise do discurso, na perspectiva da metalinguística de Bakhtin, tendo como centro a enunciação para realizar a crítica dos conceitos de “cultura”, “digital”, “cultura digital” e de “formação de professores”, mostrando que a cultura é um conceito abrangente da produção humana historicamente acumulada, a partir do trabalho. Verifica-se que é preciso utilizar a proposta de ensino híbrido como referencial para a construção curricular como um movimento integral. Com isto os desafios da formação de professores são enfrentados com a reflexão individual e coletiva sobre a experiência vivenciada nas interações na escola.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Cultura digital. Formação docente. Currículo paulista, Metodologias inovadoras.

1 INTRODUÇÃO

Compreender o conceito de cultura em sua historicidade, como produção social da existência pelo trabalho, é fundamental para se analisar as propostas curriculares nas redes de ensino, que cristalizam concepções de escola e de educação. Neste artigo, introduzimos referenciais para analisar as relações entre cultura e currículo, fazendo análise do



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



discurso, na perspectiva da metalinguística de Bakhtin (1981), tendo como centro a enunciação e a crítica dos conceitos de “cultura”, “digital”, “cultura digital” e de “formação de professores” presentes nas formulações do “Currículo Paulista”, homologado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1º de agosto de 2019 (SEDUC/SP, 2019). A partir disso, levantamos alguns desafios para a formação de professores e de sua identidade socioprofissional, tendo como referência o processo de construção curricular para um ensino híbrido, entendendo o currículo em movimento.

2 VISÃO GERAL DO CURRÍCULO PAULISTA E A PROBLEMÁTICA DA CULTURA DIGITAL

O Currículo Paulista refere-se às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, destinado à Rede Privada e Pública, Estadual e Municipal, resultado de um processo de construção colaborativa, adequado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SEDUC/SP, 2019). Para analisar o discurso do Currículo Paulista como uma confluência de diferentes “vozes”, é utilizada a abordagem da metalinguística de Bakhtin, considerando que, através das diversas enunciações, em seus contextos, os enunciadores se apropriam do discurso do outro (discursos oficiais, dos gestores, dos professores, da mídia e da comunidade), recompondo seu encadeamento para legitimar e persuadir sobre suas posições frente às pressões sociais, sendo, portanto, socialmente dirigido.

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (BAKHTIN, 1981, p. 117-118)

No documento Currículo Paulista é explicitada uma concepção de cultura digital entendida como um “ente”, um *agente desencadeador* de um processo global de expansão do acesso e ampliação da interatividade dos jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação (SEDUC/SP, 2019, p. 89-90). Os estudantes são vistos como consumidores e como protagonistas da “cultura digital”, caracterizada como “novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social, em rede, que se



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



realizam de modo cada vez mais ágil” (SEDUC/SP, 2019, p. 89). Destaca-se que a Escola tem papel de propiciar reflexão e crítica sobre o apelo emocional, o imediatismo, o pragmatismo e a superficialidade da atuação social mediada pelos instrumentos e conteúdos da cultura digital, especialmente entre jovens do Ensino Médio.

é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação) e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (SEDUC/SP, 2019, p. 90)

O professor é desafiado a ser mediador da aprendizagem e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, tornando seu aluno crítico e cidadão. Estimulando o protagonismo dos estudantes em relação aos conhecimentos e projetos de vida e de desenvolvimento pessoal e social, estimulando também uma cultura de participação na sociedade mediada pela cultura digital (SEDUC/SP, 2019, p. 90).

O “digital” assume diferentes acepções: “cultura” à parte da cultura universal (“mundo físico, social, cultural e digital”); ambiente agente de mudanças (“ambiente digital”); instância ou forma de linguagem “verbal (oral ou visual--motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital”, na mesma classificação das linguagens artística, matemática e científica; uma modalidade de “práticas” sociais; e, na maioria das ocorrências, como “suporte” (tecnologias digitais, mídias, ferramentas, software e aplicativos).

Contrapondo à visão de cultura digital presente no documento, entende-se como “cultura” a transformação da natureza pelo trabalho, estabelecendo relações e vínculos sociais. O “digital” não é “uma cultura” mas um elemento ou produto cultural. Como educar é inserir o sujeito no mundo do trabalho, portanto, da cultura, o digital representa um meio dessa inserção, sendo a escola o *locus* privilegiado do saber sistematizado, de socialização através da construção curricular, com objetivo de potencializar as interações que os sujeitos constroem com a cultura universal historicamente acumulada:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 10)

Gimeno Sacristán (2013) afirma que professores, livros e outros materiais didáticos se constituem como culturas mediadoras entre a cultura universal e as culturas dos educandos. O digital pode ser entendido como uma das diversas culturas mediadoras, o que abre ao conceito de *ensino híbrido*, presente de forma muito superficial no documento.

A construção curricular se refere, portanto, às formas de construir competências para ter acesso, como sujeitos, à construção cultural. A denominada Cultura Digital é produzida e opera nos diferentes espaços de sociabilidade, pela mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, integrantes da Cultura.

O papel da escola, sintonizada com as novas formas de produção do conhecimento na cultura digital, consiste em inserir, de maneira eficaz, os estudantes das diferentes etapas de ensino nas mais diferentes culturas requeridas pela sociedade do conhecimento. Assim, além do letramento convencional, os multiletramentos e os novos letramentos se fazem necessários para a formação integral dos estudantes e, dessa forma, para a inserção nas culturas: letrada, artística, do movimento, científica, popular, digital, entre outras. É preciso considerar que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) envolve postura ética, crítica, criativa, responsável. Essa postura precisa ser trabalhada na escola associada ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à resolução de situações problema, ao estímulo ao protagonismo e à autoria. (SEDUC/SP, 2019, p. 40)

Somente ao tratar da Geografia, é mencionado o conceito de ensino híbrido como uma das metodologias ativas que se deseja implementar nas escolas e a responsabilidade do professor em se qualificar para essa nova realidade.

É imprescindível que o professor se reconheça como mediador no processo de ensino--aprendizagem, de forma que possa contribuir para a formação de cidadãos reflexivos, críticos, autônomos e transformadores da realidade local, regional e global, para a ampliação de repertório teórico-metodológico e para a formação integral dos estudantes. Para que isso ocorra, é importante a apropriação de novos caminhos metodológicos para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, criativo e interessante. Nos dias atuais, as metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, ensino híbrido, gamificação, entre outras) são possibilidades para o fortalecimento do ensino de Geografia, uma vez que apresentam estratégias para o desenvolvimento das competências específicas do componente, da área de Ciências Humanas e de enfoques interdisciplinares e transversais. Para o desenvolvimento dessas estratégias, é imprescindível que



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

o professor busque aprimoramento constante da sua formação, de forma a consolidar a autonomia docente. (SEDUC/SP, 2019, p. 417)

Em outras ocorrências, a expressão “híbrido” foi relacionada aos multiletramentos em ambientes escolares complexos (híbridos, fronteiriços, mestiços), onde se processam novas linguagens, mídias e culturas (SEDUC/SP, 2019, p. 106). Aplica-se também ao Ensino da Língua Inglesa, ao tratar do trabalho com gêneros verbais e híbridos, que potencializam a leitura pelos meios digitais (SEDUC/SP, 2019, p. 285) e criação de repertórios em língua inglesa, com seus usos “heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas” (SEDUC/SP, 2019, p. 289). Mas não se aplica a conceituação de ensino híbrido como uma combinação de modelos e estilos de ensino e aprendizagem que ocorrem em ambientes de aprendizagem interativos e significativos, com atividades presenciais, semi-presenciais e online, de modo a otimizar as experiências dos estudantes para obtenção de melhores resultados e qualidade (GARRISON, 2004). O ensino híbrido é a integração e articulação orgânica e complementar de abordagens face-a-face e mediadas por tecnologias digitais e analógicas de informação e comunicação, tendo no ensino personalizado o seu maior potencial para diferentes grupos de estudantes. (KAUR, 2013: 612).

3 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A atuação profissional dos docentes está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. A ênfase no documento é de uma formação inicial e continuada para que os docentes se apropriem dos saberes curriculares prescritos e os apliquem no cotidiano escolar, tendo a cultura digital como um dos seus elementos esperando-se:

[...] que o Currículo Paulista represente um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação. (SEDUC/SP, p. 12)

Não é dada ênfase aos saberes da experiência, nem ao processo de construção coletiva,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



como se o sequenciamento das competências fosse suficiente para produzir os resultados de aprendizagem significativa. E o resultado do trabalho colaborativo é um enunciado como um todo orgânico e completo em si, na forma de currículo prescrito.

Os professores constroem sua identidade na articulação dos saberes: de sua formação inicial e continuada, disciplinares, curriculares e da experiência (TARDIF, 2013). É através do processo vivenciado e da reflexão individual e coletiva que se torna possível a construção curricular participativa. A apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação pelos professores se dá no âmbito de sua vivência em relação aos diferentes saberes, onde a experiência possui uma primazia sobre os demais saberes.

Diante disso, os principais desafios para que os docentes se formem para essa realidade do ensino híbrido são: refletir sobre a própria prática, entendendo como se dá a construção de conhecimento mediada pelas novas tecnologias, combinando com as práticas já experimentadas ao longo da formação de sua identidade socioprofissional. E desencadear um processo híbrido de formação, centrado no fazer docente (práxis), envolvendo sua reflexão individual e coletiva, abrindo-se a um currículo em ação, em movimento.

4 CONCLUSÃO

O ensino é híbrido, ao combinar os elementos digitais ao acúmulo histórico da produção cultural humana. Ressaltar a dicotomia entre cultura geral e digital na enunciação do Currículo Paulista é reforçar uma fragmentação das formas e métodos híbridos que o ser humano utiliza na interação com o mundo natural e social na produção de cultura pelo trabalho.

Portanto, o “digital” é um elemento da cultura, em consequência, um elemento do ensino. Isto implica em tornar a formação docente cada vez mais aberta à diversidade das experiências, que se constroem na interação entre professores e educandos, na prática pedagógica cotidiana, no aprender a aprender em uma multiplicidade de espaços, tempos e contextos.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5 REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e na linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

GARRISON, R.; KANUKA, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **The Internet and Higher Education**, 7, 95-105, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KAUR, M. Blended learning - its challenges and future. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 93 (2013), p. 612-617. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/82326538.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em: http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2019/pdf/curriculo_26_07.pdf. Acesso em: 5 ago. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ATOS CURRICULARES E OS ATOS DIDÁTICOS NA CULTURA DIGITAL

Sandra Faria Fernandes

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

ff.sandra@uol.com.br

Yara Pires Gonçalves

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

ygoncalv@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta resultados de pesquisa realizada com pós-graduandos em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação de uma Universidade do estado de São Paulo. Teve como objetivo abordar como se desenvolve o processo de mediação didática, a partir dos atos curriculares e dos atos didáticos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com nove pós-graduandos em educação, em um semestre letivo. Os dados foram obtidos por meio dos registros produzidos pelos pós-graduandos e analisados à luz de estudos teóricos propostos no programa do curso em questão. A análise indica que o processo de mediação didática ficou estabelecido, pois os pós-graduandos romperam com o inicialmente proposto e novas reconfigurações foram apresentadas. Concluiu-se que os atos de currículo e os atos didáticos precisam ser aprofundados e compreendidos de forma interdependente.

Palavras chave: Recontextualização dos processos formativos. Modelos pedagógicos e suas representações. Cultura digital.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento produzido pela humanidade vem sendo sistematizado de diferentes formas. Desde sua produção nas Universidades e centros de pesquisas, até os diferentes espaços de socialização e divulgação, ele segue um longo caminho. O saber científico, ao ganhar espaços sociais, sofre mudanças que dependem dos que interagem com ele, tanto na forma de divulgar, de ensinar ou mesmo de compreender. Na atualidade, a cultura digital e a formação de professores estão no mesmo campo educacional.

Este texto é fruto de pesquisa realizada com pós-graduandos, no programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação de uma Universidade da Baixada Santista e tem



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



como objetivo abordar como se desenvolve o processo de mediação pedagógica, a partir dos atos curriculares e dos atos didáticos, no campo das novas tecnologias de educação.

Essa pesquisa foi desenvolvida em um semestre letivo junto a nove pós-graduandos selecionados para essa finalidade. Por meio de diferentes atividades, pautadas no processo de mediação didática, o curso foi estruturado em cinco eixos com atividades estabelecidas previamente e apresentadas pelos alunos em aula subsequente.

O ponto de partida da pesquisa foi o aprofundamento na questão dos saberes docentes, na perspectiva de Pimenta (1996), que agrega os saberes da experiência, do conhecimento e da pedagogia em um movimento complexo de construção da identidade docente. Na sequência, analisamos o conceito de atos curriculares defendido por Macedo (2013) e de atos didáticos na concepção de Houssaye (1988). Lopes (1997) destaca que o conceito de transposição didática limita o processo de (re)construção dos saberes e propõe a mediação didática, fundamentada no sentido dialético do termo mediação. Essa perspectiva representa o processo de constituição de uma realidade por meio de mediações contraditórias e de relações complexas. A seguir, apresentamos alguns dados da pesquisa, destacando que os atos curriculares e os atos didáticos são permeados pela mediação didática do professor sustentada nas novas tecnologias de informação no ensino superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: ATOS DE CURRÍCULO E ATOS DIDÁTICOS.

O conceito de atos de currículo está pautado nos argumentos de Macedo (2013, p. 427), quando afirma que “interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir de sua posição política, são atores curriculantes”. Tal definição segundo o autor citado “é, ao mesmo tempo uma construção epistemológica, cultural e política pedagógica”. Isso implica uma política de sentidos sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos suas vozes e ações.

Para Macedo (2013), a definição de atos de currículo vem propor reflexões e possibilidades de como atores sociais indexalizados, ou seja, impossibilitado de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



compreender qualquer ação humana se não enraizada nas suas bacias semânticas, ou seja, na dinâmica relacional do seu contexto sociocultural, podem alterar as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem e formação,

É importante lembrar que currículo tem um propósito que não é neutro, em termos de informação, tendo em vista que esta é derivada de diferentes níveis e é veiculada por diversos agentes curriculares, assim depende do contexto em que se situa, para Gimeno Sacristán (2000, p. 22) “o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino”.

Nesse contexto, trabalhamos com a analogia do currículo com o triângulo equilátero, em que o Estado se encontra em um dos vértices desse triângulo, os alunos, pais e comunidade encontram-se em outro vértice e os professores no terceiro vértice desse triângulo. As arestas interagem por meio de seus vértices com a mesma força e intensidade para não quebrar o equilíbrio conquistado. É o que ocorre na construção de um currículo, que seja significativo e que atenda às exigências de uma comunidade

O conceito de ato didático foi trabalhado a partir do triângulo pedagógico apresentado por Jean Houssaye (1988, 2007) que se organiza em torno dos seguintes vértices: os professores, os alunos e o saber.

Em uma relação biunívoca entre esses três vértices, podemos imaginar de forma simplificada, três grandes modelos pedagógicos: uma pedagogia do ensinar, uma pedagogia de formar e ainda e uma pedagogia de aprender.

Partindo dessas definições, defendemos que os atos de currículo e os atos didáticos precisam ser estudados e compreendidos de forma interdependentes, sendo que em suas intersecções encontramos o produto da aprendizagem. É nesse processo que a mediação didática exerce papel determinante.



3 A MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Historicamente foi introduzido pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition Didactique*, o termo transposição didática que mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para o campo escolar.

A transposição didática, em um sentido restrito, pode ser entendida como a passagem do saber científico ao saber ensinado. Tal passagem supõe um processo de transformação do saber, no qual os objetos do conhecimento transformam-se em objetos do ensino e da aprendizagem. Para Chevallard, sua teoria vem corrigir um equívoco tradicional da reflexão pedagógica: a secundarização da discussão dos saberes escolares. Ainda assume a relação ternária do sistema didático, destacando a complexidade das relações estabelecidas entre os três polos desse sistema. Surge mais uma vez a figura do triângulo, onde o saber se encontra em um dos vértices (S), aquele que ensina/professor no vértice oposto (P), aquele que aprende/aluno no vértice restante (A). Sua representação é a mesma do triângulo pedagógico de Houssaye, embora sua reflexão atenda mais a objetividade científica do estudo.

Seu entendimento é que a teoria da transposição didática pretende expor, enfaticamente, a necessária distância entre o saber ensinado e seus saberes de referência, mais do que isso, propor a pensar o sistema didático a partir dessa dimensão, com base na abordagem epistemológica do saber ensinado.

Lopes (1997, p.106) tem defendido a ideia de que “o conhecimento escolar e o conhecimento científico são instâncias próprias de conhecimento e as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio histórica distinta das disciplinas científicas”. A autora assume que o conhecimento escolar se constitui no embate com diversos saberes sociais, e a escola por sua vez seleciona saberes, a partir da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Lopes (1997) defende que o termo mediação didática, por sua característica dialógica, se mostra mais apropriado para se referir ao processo de reconstrução dos saberes construídos na escola.

A mediação didática para poder ser um processo que atinja a objetivos do ensino e da aprendizagem, necessitará trabalhar com o conhecimento dos fenômenos, sem reduzi-los, mas sim, ampliá-los de forma contextualizada.

É nesse contexto que a Mediação das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TDIC), contribuem com os atos de currículo e os atos didáticos em sua concepção pois segundo Santaella (2009), a internet hoje funciona por meio das conexões e comunicações que se estabelecem em rede, e é nessa rede que novas relações se dão a cada momento. Nessa lógica de comunicação, potencializada pelas novas tecnologias digitais em rede, que a mediação didática se traduz como transformação do saber.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA

A pesquisa realizada contou com nove pós-graduandos, provenientes de formação em áreas distintas, e com experiência profissional diversificada.

Foi apresentado aos matriculados na disciplina mencionada, o programa do curso com cinco eixos temáticos: 1- Quem são os alunos de graduação, 2- Ensinar com pesquisa – possibilidade nos cursos de graduação, 3- Mediação das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TDIC) nos processos de aprendizagem em cursos de graduação. 4- Metodologias Ativas, 5- Avaliação no Ensino superior – Seminário.

A proposta metodológica do curso teve como eixo estruturante a pesquisa como princípio pedagógico. Sendo assim, além de aulas expositivas dialogadas, para fundamentar teoricamente o aprofundamento das discussões, foram indicados textos, leituras sistematizadas de livros e artigos científicos, conforme as temáticas propostas.

Os dados analisados foram obtidos por meio da observação da pesquisadora no decorrer das atividades formativas vivenciadas pelos pós-graduandos, assim como a análise dos



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



registros produzidos por eles, a partir do estudo teórico e da reconfiguração do triângulo, que foi realizada ancorada nas novas tecnologias de informação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise evidencia que no desenvolvimento do processo formativo vivenciado pelos pós-graduandos ocorreram movimentos de ruptura e de reconstrução do saber, quando solicitado ao grupo que elaborasse propostas de reconfiguração do triângulo de Houssaye. Cada pós-graduando fez uma representação do triângulo, incorporando o elemento ensinar com pesquisa e teve a oportunidade de explicitar ao grupo seu posicionamento e intencionalidades quanto à reconfiguração apresentada. Evidenciamos uma das propostas, construída por meio da superposição de triângulos que formam uma figura geométrica com seis vértices contendo cada um deles as palavras: formar, professor, ensinar, conteúdo, aprender e aluno. Tal figura faz uma clara referência ao ato didático (professor, aluno, aprender) em intersecções com os atos de currículo (professor, aluno, ensinar, conteúdo).

6 CONCLUSÕES

Reconhecemos que a didática e o currículo possuem campos de estudos com identidade própria, comunidades epistêmicas e corpos teóricos específicos, constituindo disciplinas presentes nos processos de formação de professores e especialistas na área de educação. Consideramos que ambos recusam o tecnicismo, uma pedagogia que não considera as diferenças culturais, bem como defendem o currículo e o ensino como construções sociais, os professores como sujeitos do conhecimento/saber escola, com a interpretação crítica dos documentos oficiais, entre outras características comuns.

Nesse sentido, acrescenta-se que os atos didáticos e os atos de currículo precisam ser estudados e compreendidos de forma interdependente na formação de educadores,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



visando contribuir com o enriquecimento em ambos os campos e influenciar de forma positiva os processos formativos escolares.

Tomando a representação do currículo, conforme proposto inicialmente, no formato de um triângulo, tendo em um dos vértices representado o Estado como nação, em outro os professores e no terceiro os alunos, pais e comunidade, considerando a concepção de currículo como construção permanente de práticas, com significado cultural e social e instrumento para promoção de melhorias nas políticas públicas de educação, se projetarmos uma sobreposição dessas três representações conceituais em forma triangular: a do currículo a do ato didático e da mediação didática, podemos perceber que dois de seus vértices coincidem, o dos professores e o dos alunos.

Houssaye e Chevallard denominam o terceiro vértice de saber, e nós fizemos a representação do currículo com esse vértice chamando-o de Estado, não por discordar dos autores citados, mas para acentuar que o saber do currículo está submetido às políticas públicas que regulamentam o saber escolar por meio das legislações que decorrem dessas políticas.

É nessa superposição que entendemos que os atos de currículo e os atos didáticos precisam ser estudados e compreendidos de forma interdependente, sendo que em suas intersecções encontramos o processo da aprendizagem. É nesse processo que a mediação didática, auxiliada pelas novas tecnologias digitais, exerce papel determinante na formação do professor.

7 REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Y. **La trasposition didactique**: du savoir savant au avoir enseigné. Grenoble: *La Pensée Sauvage*, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática Porto Alegre (RS): Artmed, 2000.

HOUSSEYE, J. **Le triangle pédagogique**. Nova Iorque; Paris: Berne, Peter Lang. 1988.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação e Realidade**. 22 (1): 95-112, jan/jun 1997.

MACEDO, R. S. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p. 427-435, set/dez. 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, 1996.

SANTAELLA, L. **O perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2009.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

PERCEPÇÕES DE SUPERVISORES ESCOLARES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA: UM ESTUDO NA MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ – MG

Vanessa Maria de Souza Caberlim

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
vanessasepema@gmail.com

Valéria Maria Gomes Braga

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
valeriagomespsico1992@gmail.com

Ruth Geisiane Alves da Silva

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
profruthalves@gmail.com

Alessandra Rodrigues

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
letras.ale@hotmail.com

Resumo: Este estudo visa compreender qual é a percepção dos supervisores pedagógicos da microrregião de Itajubá-MG em relação ao uso da tecnologia digital em sala de aula. Os supervisores das 28 escolas de ensino regular dos níveis Fundamental II e Médio da rede estadual da referida microrregião responderam a um questionário on-line que apresentava questões abertas e fechadas. Em seguida, buscou-se analisar, nas instituições selecionadas, pela ótica dos supervisores, a existência de um equilíbrio entre os eixos requeridos no Modelo *Four in Balance*. O modelo foi escolhido como referência-base para as análises por sua abrangência e possibilidade de articulação com o contexto brasileiro. Os dados ratificam o papel estratégico do supervisor pedagógico na implementação das tecnologias na prática pedagógica, bem como a necessidade de ações de formação voltadas a esse profissional. Indicam, ainda, que os sujeitos da pesquisa consideram importante o uso da tecnologia digital em âmbito educacional, mas, na prática, pouco conseguem contribuir para a efetivação desse uso.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais. Práticas pedagógicas. Supervisão escolar. *Four in Balance*.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI caracteriza-se pela diária inovação tecnológica – o que tem



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



gerado transformações nas relações interpessoais, na forma como o sujeito vê o mundo, e também vem influenciando a educação escolar em todas as esferas.

Nesse cenário e considerando a importância e o papel estratégico do Especialista de Educação Básica – Supervisor Pedagógico – para a implementação e manutenção de ações didático-pedagógicas com apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas, este trabalho apresenta e analisa a visão desses profissionais quanto ao uso das tecnologias em sala de aula buscando responder a seguinte questão de pesquisa: Qual é a percepção dos supervisores escolares da microrregião de Itajubá quanto ao uso de tecnologia digital em sala de aula em articulação com o Modelo *Four in Balance*? O modelo *Four in Balance* foi escolhido como referência-base para as análises por sua abrangência e por sua aplicabilidade ao cenário brasileiro a partir da releitura apresentada por Almeida e Valente (2016).

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Almeida e Silva (2011) consideram que, embora as tecnologias nem sempre estejam fisicamente nas organizações educativas, elas fazem parte da cultura da sociedade e têm trazido um novo significado às relações educativas. Ainda que de maneira lenta, a educação também vem reconhecendo a importância das TDIC na prática pedagógica, e o Modelo *Four in Balance*, desenvolvido pela Fundação Kennisnet, da Holanda, em 2001, tem sido utilizado tanto no desenvolvimento quanto na avaliação de situações de uso das TDIC na educação. Esse modelo mostra que, para que a tecnologia tenha impacto positivo na educação, é preciso contemplar, de forma equilibrada, quatro dimensões: visão, competência, recursos educacionais digitais e infraestrutura (ALMEIDA; VALENTE, 2016).

O eixo visão diz respeito à forma como o sistema educativo e a instituição de ensino concebem uma educação qualitativamente sólida e eficiente, levando em conta a existência das TDIC. Segundo Kennisnet (2015), a competência, por sua vez, refere-se aos conhecimentos e às habilidades sobre o uso das TDIC como ferramenta pedagógica.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Desse modo, este eixo espera competência de todos os sujeitos que atuam na instituição, indo dos professores ao pessoal de apoio. É nesse contexto que emerge a figura do supervisor escolar, central nesta investigação. O terceiro eixo – conteúdos e recursos digitais – trata dos materiais digitais de aprendizagem produzidos para fins educacionais e das fontes gerais de informação. O eixo infraestrutura, por fim, refere-se à infraestrutura tecnológica adequada.

Nesse sentido, espera-se que as escolas tenham disponibilidade e qualidade de *hardware*, redes e conectividade dentro do sistema de educação e no âmbito da instituição, além de implantação, gestão e manutenção da infraestrutura tecnológica e de suporte às aplicações (KENNISNET, 2015).

2.1 O papel do supervisor pedagógico

O Especialista em Educação Básica – Supervisor Pedagógico – desempenha um papel importante na articulação dos eixos do Modelo *Four in Balance*. Segundo o Guia do Supervisor Pedagógico (MINAS GERAIS, 2008, p.11), a finalidade das ações desse profissional é “[...] produzir um trabalho coletivo em torno de processos mediados por estudos teóricos e práticos, de investigação e reflexão crítica da realidade”. Assim, a atuação do profissional da supervisão escolar contempla diferentes níveis escolares, o que também torna o papel desse profissional estratégico para a implementação das TDIC nas práticas pedagógicas escolares. Apesar disso, ainda são escassos os estudos dedicados a esse profissional no contexto brasileiro. O Portal de periódicos da CAPES apresenta apenas 11 estudos com o descritor “supervisor pedagógico” – o que enfatiza a originalidade do recorte proposto por este texto.

No que tange à função do supervisor, Ferreira (2007, p. 327) o coloca como “[...] um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Logo, esse ator refere-se a um importante articulador da comunidade escolar, contribuindo para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Com isso, o supervisor pedagógico precisa estar atento às demandas atuais, fomentando



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e apoiando o uso das TDIC na escola, a fim de preparar tanto os professores quanto os estudantes para atuarem ativamente, com criticidade, criatividade e ética na cultura digital em que estamos inseridos e da qual somos construtores. Mas alguns desafios dificultam a inserção das tecnologias na escola, seja pelas dificuldades ligadas à falta de infraestrutura, seja por problemas relacionados à postura da gestão escolar. Diante disso, a incorporação das TDIC nos âmbitos educativos deve expandir-se aos gestores, não só aos professores, a fim de que eles também se apropriem da linguagem e dos recursos que auxiliam em suas atribuições.

Dessa forma, ratificamos a importância do olhar voltado para o papel do supervisor, tendo em vista a relevância de sua atuação para a inserção das tecnologias no ambiente escolar, bem como a incipiência de pesquisas que contemplam esses sujeitos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem natureza quali-quantitativa, a qual, para Dal-Farra e Lopes (2013), viabiliza a ampliação do alcance dos resultados em abordagens investigativas que englobam a pesquisa qualitativa.

Para a coleta de dados, optou-se pela utilização de um questionário (GONSÁLEZ, 2010), que foi elaborado pelas pesquisadoras tendo como orientadores das perguntas os eixos do Modelo *Four in Balance* e constituiu-se de 12 questões fechadas e 4 abertas. O instrumento foi enviado aos supervisores, por meio do aplicativo *WhatsApp* e pelo e-mail das escolas.

Os supervisores consultados pertenciam às Escolas Estaduais de Ensino Regular localizadas na microrregião de Itajubá/MG. Esta microrregião é composta por 13 municípios nos quais estão distribuídas 28 escolas. Todas as escolas receberam o instrumento, e 30 supervisores responderam ao questionário.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS RESPOSTAS

Do total de 30 supervisores, 17 encontravam-se na faixa etária acima de 40 anos; o que sugere que esses sujeitos foram gradativamente se adaptando às novas tecnologias. Vale ressaltar que se adaptar à era digital em atividades cotidianas não é a mesma coisa que utilizar as TDIC como prática pedagógica, exigindo dos profissionais conhecimentos específicos e adaptações ainda mais profundas que não dependem exclusivamente deles e sim de todo um sistema educativo (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Considerando as questões relacionadas ao eixo “infraestrutura”, nota-se que 28 escolas contam com computadores, *notebooks*, *datashow*, televisão, entre outros aparelhos. Vinte e cinco delas têm entre 5 e 20 computadores funcionando adequadamente. Todas as escolas contam com laboratório de informática. Entretanto, algumas dificuldades são apontadas pelos supervisores para justificar a não utilização do laboratório, como a falta de manutenção, problemas de conexão e quantidade insuficiente de computadores. A qualidade de funcionamento de um equipamento pode variar bastante, dependendo de como se pretende utilizá-lo. Inclui-se aqui a questão da conectividade. O mesmo acontece com a quantidade insuficiente de computadores, considerando que o número de alunos por turma nas escolas estaduais de Minas Gerais no Ensino Fundamental é de cerca de 35 alunos por sala e no Ensino Médio, 40 alunos. Essas limitações podem restringir ou impedir o uso pedagógico das TDIC nos laboratórios, mas cabe ressaltar que a utilização do laboratório de informática não configura, por si só, uma prática pedagógica com integração das TDIC ao currículo. Nesse sentido, o papel do supervisor como articulador de relações entre escola e secretaria de educação é essencial à incorporação das TDIC nas práticas escolares.

Nas informações relacionadas ao eixo “conteúdos e recursos”, tendo sido perguntados sobre quais recursos os supervisores mais utilizam, tem-se que: dos 30 pesquisados, mais de 20 utilizam e-mail, diário digital, *software* de edição de textos, de planilhas ou de apresentação; 18 utilizam *software* educacionais e 13 já utilizaram *software* de vídeo ou de imagens. De alguma maneira, os supervisores parecem estar experienciando o uso de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



diferentes *software*. Porém, 16 deles informaram que não receberam capacitação para utilizar os recursos tecnológicos, podendo isso ser considerada uma falha de políticas educacionais voltadas à formação dos profissionais que atuam na gestão escolar.

As questões relacionadas ao eixo “competências” associam-se ao papel de liderança do supervisor pedagógico na formação permanente da equipe. Quando perguntados sobre o nível de conhecimento em relação à informática, 27 deles consideram que têm conhecimentos apenas “satisfatórios”. Conhecimentos básicos de informática são condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma prática pedagógica com TDIC.

Considerando o eixo “visão”, foram levantadas categorias em relação ao tipo de auxílio dado pelos supervisores aos professores, com relação ao uso das tecnologias em sala de aula: 8 fornecem ajuda técnica e/ou pedagógica aos docentes, 6 incentivam o uso, 10 orientam, 2 capacitam, e 4 não oferecem ou não têm condições de dar auxílio. Percebe-se que há um esforço dos supervisores em tentar auxiliar os docentes, mesmo que de maneira tímida. É possível relacionar essa questão aos eixos competência e visão. Supervisores são servidores que deveriam receber capacitação de níveis hierarquicamente superiores, para que pudessem orientar e/ou contribuir para a integração das TDIC na educação.

Quanto à forma como os sujeitos veem a tecnologia em sala de aula, notou-se que alguns, especificamente 15, atrelam a utilização necessariamente a determinado propósito pedagógico. Igualmente, 15 supervisores relacionaram a utilização tecnológica a uma mera distração. Isso mostra a dificuldade desses profissionais em considerar que as TDIC têm um potencial que vai além do divertimento, podendo ser pensadas como ferramentas pedagógicas e cognitivas de suporte à aprendizagem (JONASSEN, 2007).

Nesse contexto, o *smarthphone* ou celular, enquanto tecnologia móvel, tem sido centro de polêmicas nas escolas mineiras. Assim, foi perguntado aos supervisores se existe alguma proposta pedagógica para que os alunos usem seus próprios aparelhos celulares durante as aulas: 15 supervisores responderam sim e a outra metade não. Sobre a indagação a respeito da atitude tomada frente o uso do celular pelo aluno em sala de aula,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



no eixo “visão” surgiram as seguintes categorias: 13 confiscam, 7 proíbem, e 10 orientam os alunos. Mediante esse resultado, percebe-se que, em muitas escolas, a utilização do celular para fins pedagógicos ainda é limitada. Possivelmente, por desconhecimento e falta de formação continuada, esses supervisores não conseguem visualizar as potencialidades pedagógicas do celular.

5 CONSIDERAÇÕES

Os dados desta pesquisa levam-nos a pensar que muito trabalho ainda precisa ser feito no que se refere à formação e ao suporte aos supervisores escolares para fomentarem o uso pedagógico das TDIC. Apesar de as tecnologias digitais serem utilizadas pelos supervisores em seu cotidiano, atrelar o uso das TDIC às práticas pedagógicas é um desafio, havendo a necessidade de se implantar e/ou aprimorar ações relacionadas aos quatro eixos do Modelo *Four in Balance*. A infraestrutura tecnológica das escolas é falha, os conteúdos e recursos digitais são pouco conhecidos pelos supervisores e utilizados pelos docentes. A formação de profissionais da educação ainda parece ser insuficiente para o desenvolvimento de habilidades e de competências relacionadas ao uso pedagógico das TDIC. Assim, mudanças estruturais precisam acontecer na educação brasileira, e, nesse sentido, a adaptação do *Four in Balance* à nossa realidade pode ser um possível caminho (ALMEIDA; VALENTE, 2016) por sua articulação com a pesquisa, a avaliação e o currículo.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de Web Currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 7, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em: 13 out. 2018.
- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira** - Histórico, Lições Aprendidas e Recomendações. Estudos 4 - Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), 2016. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2016/12/CIEB-Estudos-4-Políticas-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. São Paulo: **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67-80, dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 13 out. 2018.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONZÁLEZ, R. F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

JONASSEN, D. H. **Computadores, ferramentas cognitivas**: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Editora Porto, 2007.

KENNISNET. **Four in Balance Monitor 2015**. Zoetermeer: Kennisnet, 2015. Disponível em: https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/corporate/algemeen/Four_in_balance_monitor_2015.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

MINAS GERAIS (MG). **Guia do Supervisor Pedagógico**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, 2008.



FATORES E CIRCUNSTÂNCIAS DE UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE FAVORECEM A APROPRIAÇÃO CRÍTICA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Vânia Amélia Miranda Koerich

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
vkoerich@yahoo.com.br

Andrea Brandão Lapa

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
andrea.lapa@ufsc.br

Resumo: Este artigo é resultado da investigação de um processo formativo de professores quando experimentavam a integração crítica de tecnologias em suas aulas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa através de um estudo de caso que contou com observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada, no âmbito de uma dissertação de mestrado. Apresenta um referencial teórico com base na perspectiva crítica da mídia-educação, para encontrar elementos importantes para a promoção de uma formação cidadã no contexto da cultura digital. Teve por objetivo identificar fatores e circunstâncias relevantes para a formação de professores, dentre os quais podem ser apontados os fatores *Postura de professor-pesquisador* e *Postura de aprendiz permanente* e as circunstâncias *Apoio da Universidade*, *Apoio entre Pares*, *Apoio da Escola*.

Palavras-chave: Formação de professores. Apropriação crítica. Tecnologias de informação. Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual da imersão tecnológica, ser internauta aumenta, para milhões de pessoas, as possibilidades de serem leitores e espectadores (CANCLINI, 2008). Entretanto, Castells (2005), Rüdiger (2011), Feenberg (2010), Canclini (2007) e Sodr  (2012), alertam que devemos atentar  s formas como as Tecnologias de Informa o e Comunica o (TIC) s  o integradas na vida em sociedade, considerando que elas s  o carregadas de valores e exigem escolhas conscientes para a sua integra o. Mesmo



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



aqueles excluídos digitalmente são afetados e participam da organização social em rede (CASTELLS, 2005).

Esta demanda nos leva a refletir sobre as relações das escolas básicas da rede pública com os desdobramentos da cultura digital. Reafirmamos o papel da educação para as mídias como um caminho essencial para a formação crítica de cidadãos da e na cultura digital. Inspiradas em autores como Bévort e Belloni (2009), Girardello e Lapa (2017), Fantin (2006), Tufte e Cristensen (2009), Rivoltella (2009) e Buckingham (2010), que defendem a mídia-educação como uma resposta alternativa para garantir a integração crítica e criativa das TIC na educação, a seguir discutiremos essa possibilidade.

1.1 Formações de professores na perspectiva da mídia-educação

Na medida em que estudantes e professores estão absolutamente imersos na cultura do consumo por meio das mídias digitais (BUCKINGHAM, 2010), e que os meios digitais se tornaram o novo espaço de produção de conhecimento e cultura, tornou-se ainda mais relevante uma alfabetização midiática para jovens e crianças (KELLNER, SHARE, 2008; TUFTE, CRISTENSEN, 2009).

Porque não basta ter o acesso aos equipamentos digitais como meios de interação e comunicação, como *meros consumidores das tecnologias* (BONILLA; PRETTO, 2015), ou como *consumidores predominantemente irracionais* (CANCLINI, 1999). É necessário que cada usuário tenha consciência das relações que se estabelecem com as TIC na sociedade em rede, para poder tomar as próprias decisões ao utilizá-las.

Pelas razões expostas, defendemos que a formação dos professores da cultura digital deveria acontecer pela perspectiva da mídia-educação, defendida por Belloni e Bévort, (2009), Fantin (2006), Rivoltella (2012), Tufte e Cristensen (2009). Isto é, desenvolve as habilidades necessárias para trabalhar com todos os meios e tecnologias, compreendendo a lógica do sistema de comunicação, além de seu campo e área de ensino (FANTIN, 2012). Apresentaremos a seguir uma investigação sobre uma experiência de formação de professores pela mídia-educação.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 A PESQUISA

Trata-se de um processo formativo que aconteceu nos anos de 2013 e 2014 dentro do escopo do **Projeto de pesquisa Educação e Tecnologia**¹. Nele, tivemos a oportunidade de intermediar as ações entre a escola e a universidade e acompanhar de perto as atividades de quatro professores, da Escola Pública de Educação Básica Cel. Antônio Lehmkuhl (EEBCAL), identificados como P1, P2, P3 e P4. No referido Projeto, tiveram sua primeira experiência, tanto na integração de um espaço social virtual da internet nas suas práticas de ensino, quanto na investigação da própria ação pedagógica, ambas amparadas por pesquisadores da universidade.

Nossa investigação sobre esse processo formativo teve como objetivo identificar fatores e circunstâncias que favorecem uma formação docente na perspectiva da mídia-educação, dada em uma experimentação de integração de TIC ao ensino, em um processo coletivo² de aproximação universidade-escola, como possibilidade para a apropriação crítica e criativa das TIC.

Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir do estudo de caso que contou com observação participante, análise documental e realização de entrevistas. Coletamos e produzimos o seguinte corpus de dados, que aconteceu durante a observação participante (2013-2014): a) diários de bordo da pesquisadora; b) gravações dos encontros de estudo e trabalho na escola, e da interação universidade-escola; c) a observação dos espaços interativos digitais online (Facebook e Blog, criados pelos professores em suas intervenções); d) questionários abertos para os quatro professores (realizados ao longo do processo formativo). A análise documental também contou com o seguinte material

¹ Projeto de pesquisa: **Educação e Tecnologia: investigando o potencial dos espaços sociais virtuais para a formação do sujeito e a produção coletiva de conhecimento**, coordenado pela Prof^a Dr^a Andrea Brandão Lapa (CED/UFSC), teve apoio do “Programa Observatório de Educação” da CAPES/INEP/SECADI MEC e integrou o projeto em rede “**Redes de Políticas Públicas e Educação – RPPE**”, coordenado pela Prof^a Dr^a Tamara Tania Cohen Egler, PROPUR/UFRJ.

² Todas as atividades de interação entre professores da escola básica e pesquisadores da universidade ocorreram com os professores compondo um coletivo, além de ser neste mesmo coletivo na escola, que as ações de planejamento, avaliação das práticas, elaboração de relatórios e desenvolvimento de uma base teórica foram realizadas.



produzido pelos professores: a) projetos de intervenção; b) projetos de pesquisa; c) relatórios (parcial e final); d) artigos escritos por eles. Para validar estes dados, foi realizada, uma Entrevista Coletiva após a finalização do processo formativo, em 11/04/2018. Ela foi transcrita e, pudemos cruzar as categorias (fatores e circunstâncias) em toda a base de dados, já sistematizadas nas Fichas dos Professores.

De modo que a análise final dos dados partiu da codificação de todas as fontes e do cruzamento de dados para identificar os desafios e as possibilidades oferecidos aos professores nesse processo. Esses desafios e possibilidades seriam os fatores e as circunstâncias para a formação desses professores em elementos que deveriam ser considerados em uma futura formação de professores.

Os *fatores* são os elementos que contribuíram para a obtenção de um resultado e diz respeito ao professor como sujeito. De outro lado, as *circunstâncias* referem-se ao contexto de formação e às condições estruturais favoráveis à formação de professores.

3 RESULTADOS

Nossa análise apontou dois fatores e três circunstâncias mais evidentes, que devem ser pensados a partir dos indicadores que os compõe.

Fator 1 – *Postura de professor-pesquisador*. Refere-se à capacidade do professor para experimentar uma prática com integração de TIC e assumir sua ação pedagógica como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. Esse fator foi observado a partir de quatro indicadores, se o professor:

- i) *reconhece o papel de pesquisador*. O direcionamento da postura do professor para a postura de pesquisador exigiu um esforço extra, como afirmou P2: “A maior dificuldade foi no início, [...] ser a professora e a pesquisadora, que tinha que se observar e se analisar em cada um desses papéis”.
- ii) *analisa a sua prática, apoiando-se em referenciais teóricos*. Os professores entenderam a importância de analisar e repensar sua prática, tal como confirma a

fala de P1, a seguir: *“A base teórica realizada nessa pesquisa me fez compreender que é necessário aprofundar conhecimentos”*.

iii) *sistematiza a própria experiência pedagógica para refletir sobre ela*. A duração do Projeto não foi suficiente para que isso se tornasse um hábito para os professores participantes, como afirmou P2: *“Porque aquela parte de tá registrando, pra depois tá refletindo sobre o assunto, não tem tempo, né?”*.

iv) *o professor se entender como autor*. Embora os professores tenham produzido um artigo acadêmico, reparamos que ainda não se sentem seguros para continuar sozinhos. Entretanto, têm interesse em ser autores, como disse P4: *“quero saber me expressar na escrita, tão bem quanto me expresso na oralidade”*.

Outro Fator relevante encontrado foi o Fator 2 – *Postura de aprendiz permanente*. Significa ser um sujeito que desenvolve o desejo, a disposição de sempre aprender algo novo e de estudar sempre. Foi examinado a partir de três indicadores:

i) *estar sempre em um processo de busca e formação*. Os professores entenderam a importância de desenvolver um embasamento teórico para fundamentar e refletir acerca de suas práticas com TIC, como afirmou P1: *“[...] começamos a ver vários autores com visões diferentes e começamos também, a formar a nossa opinião em cima da opinião deles, né?”*.

ii) *identificar o potencial das TIC e repensar a prática a partir dessa oportunidade*. Apesar da hipótese inicial da importância das TIC para repensar a sua prática, foi identificado que o potencial está no professor, no que ele faz, como conduz e instiga as interações e não na TIC. Segundo a afirmativa de P2: *“esta pesquisa envolvendo as mídias, me fez olhar e ver que através delas podemos trabalhar de forma diferenciada e não apenas como mais uma ferramenta de trabalho”*.

iii) *se permitir errar e enfrentar o medo de errar*. Percebemos que os desafios do professor não se restringem a lidar com as ferramentas digitais, e sim, em conduzir, estimular, mediar e analisar a prática pedagógica através das TIC, o que causa situações de medo por parte dos professores. As falas de P1 em diferentes



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



momentos são esclarecedoras: *“Tem hora que tenho medo mesmo, medo de não dar conta, [...] penso que é só eu que tenho esse medo”* (início); *“[...] medo de estar expondo a criança nesta rede social, medo do que eles iam postar”* (fim).

Quanto às *Circunstâncias*, ao se analisar os dados, foi possível perceber a importância da junção de três circunstâncias, para oferecer as reais condições de formação ao trabalho docente com TIC:

Circunstância 1: Apoio da Universidade. Categoria determinada a partir dos seguintes indicadores:

- i) *acolher a opinião dos pesquisadores e expressar a própria opinião.* Os dados mostram que um dos pontos principais nessa relação foi a postura de respeito aos saberes do outro, que se estabeleceu entre os profissionais de ambas as instâncias de ensino. Como confirma P3: *“O apoio do pessoal da universidade foi importante, pois eles sempre nos orientaram como proceder e de que maneira relatar tudo de forma academicamente correta”*.
- ii) *partilhar com pesquisadores da universidade as incertezas e limitações na pesquisa e na prática com TIC.* Os professores tiveram a oportunidade de compreender, aos poucos, a metodologia de pesquisa, como conduzir e mediar suas ações de ensino com TIC, conforme declarou P1 após a experiência: *“Com eles era possível justificar e compreender mais o que estava acontecendo”*.

Circunstância 2: Apoio entre Pares. Foi investigada por dois indicadores: expor suas limitações pessoais e profissionais em uma ação dialógica; expressar sua própria opinião e acolher, ou não, a opinião dos colegas. Os professores acharam vantajoso o projeto acontecer em um coletivo na escola, podendo contar com o apoio e a troca de conhecimentos com os colegas. P1 relatou: *“Aos poucos, percebemos que somos capazes, que juntos teremos mais força. Desta forma, fomos nos ajudando e percebendo um resultado significativo”*.

Circunstância 3: Apoio da Escola. Para esta análise, usamos dois indicadores:



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



- i) *ter condições necessárias no contexto de trabalho para a integração de TIC na prática.* Percebemos que a estrutura física da escola não era adequada, o que fez com que o trabalho ocorresse na base da improvisação e reorganização, conforme desabafou P3: *“as questões de estrutura da escola para desenvolver aquele projeto, foi limitante, né? A falta de computador, de internet, dificuldade pra usar o laboratório”.*
- ii) *ter as condições estruturais para o exercício da pesquisa.* Neste caso analisado, não houve na escola uma disponibilidade para organizar os horários ou facilitar as atividades necessárias para o Projeto dentro da sua carga horária de trabalho. Além da falta de formação adequada, os professores passaram, então, por muitos momentos de aflição para realizar todas as atividades da prática pedagógica com TIC e de investigação, como demonstra o relato de P1: *“O tempo é o maior desafio, pois com tempo, eu posso planejar, avaliar, reavaliar, saber contornar, intervir, mas sem tempo as atividades vão simplesmente acontecendo”.*

4 CONCLUSÕES

A experiência analisada nos permite afirmar que os dois fatores: a *Postura de professor-pesquisador* e a *Postura de aprendiz permanente*, e as três circunstâncias, o *Apoio da universidade*, o *Apoio entre os pares* e o *Apoio da escola*, são os elementos que possibilitam, à formação de professores, resultar em uma base consistente para que eles possam se apropriar criticamente de todos os meios e tecnologias em sua prática pedagógica, de acordo com o currículo e seu objetivo de ensino. E defendemos essa formação como necessária, para promover a formação cidadã de jovens e crianças no contexto da cultura digital.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n.109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



BONILLA, M. H.; PRETTO, Nelson De Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, jul. /dez. 2015.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez, 2010.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapa da interculturalidade**. 2. ed. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

CANCLINI, N. G. **Leitores, Espectadores e Internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Itaú Cultura Iluminuras, 2008.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.). **A sociedade em rede do conhecimento à ação política**. Conferência promovida pelo Presidente da República. Centro Cultural de Belém, 4 e 5 mar., 2005.

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

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. Cultura Digital e Formação de Professores: Usos da Mídia, Práticas Culturais e Desafios Educativos. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 95-145. (Coleção Papirus Educação).

FEENBERG, A. **Racionalização democrática, poder e tecnologia**. Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos Primeira Versão, Brasília, CCTS – Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade, v. 1, n. 3, 2010.

GIRARDELLO, G.; LAPA, A. B. Mídia-educação na “Primavera Secundarista”: um Estudo de Caso no Ensino de Pós- Graduação. In: 38ª Reunião Nacional ANPED. GT 16 – Educação e Comunicação, Trabalho 1085. **Anais ...**. São Luiz/MA, out. 2017.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 24 jan. 2017.

RIVOLTELLA, P. C. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan. /jun. 2009



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e Tendências da Pesquisa em Mídia-Educação no Contexto Internacional. *In*: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 17-29. (Coleção Papirus Educação).

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

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

TUFTE, B; CRISTENSEN, O. Mídia-educação: entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-118, jan./Jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2009v27n1p97/12293>. Acesso em: 29 maio 2017.

EIXO TEMÁTICO 3: Formação de professores na cultura digital

PÔSTER



VIDA MARIA: RELATO DE VÁRIAS MARIAS ESPALHADAS PELO MUNDO

Arthur Silva Araújo

Centro Universitário Internacional (Uninter)
arthur_40@hotmail.com.br

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

Centro Universitário Internacional (Uninter)
ademir.m@uninter.com

Palavras-chave: Condição da Mulher. Guerreiras. Nordestinas. Marias. Curta-Metragem.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o curta-metragem *Vida Maria*, produção de Márcio Ramos que retrata o estilo de vida e o cotidiano de uma família que mora no sertão nordestino, conhecida por Marias. A obra narra a história de uma menina que interrompeu os estudos para ajudar a mãe nos afazeres domésticos, cresceu e repassou todos os costumes para as próximas gerações. A partir do contexto de Maria José, estende a análise dessa realidade para várias regiões do Brasil, em especial, no Nordeste, e de outras partes do mundo, com suas peculiaridades.

O retrato feito possibilita sentir, observar, discutir, analisar e identificar a região sertaneja, cujos recursos básicos de subsistência, como auxílio hospitalar, são escassos. Nesse contexto, o comportamento das famílias é mediado por transmissão cultural, a qual, segundo Cavalli-Sforza (2003, p. 229), “ocorre necessariamente em duas etapas: primeiro, uma ideia tem de ser comunicada, depois precisa ser aceita”.

Para Bosi (1992, p. 16), cultura pode ser conceituada como “o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Complementarmente, Turner (1997) afirma que se trata de um processo dinâmico que produz os comportamentos, as práticas,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



as instituições e os significados que constituem a existência humana.

Diante disso, o objetivo deste artigo é questionar o âmbito familiar do sertão nordestino e seus comportamentos, por meio da cinematografia artística apresentada no curta-metragem *Vida Maria*. Para tanto, busca-se identificar e demonstrar a caracterização familiar, a divisão em grupos de trabalho, a não valorização pela educação e seus níveis, a força de vontade de estudar, a hierarquia de gênero e as possibilidades e limites de as novas gerações continuarem a herança familiar ou seguir caminhos diferentes.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma análise documental e descritiva, com a finalidade de analisar os valores destacados no curta-metragem *Vida Maria*, animação criada pelo brasileiro Márcio Ramos, em 2006, o qual é conhecido nacionalmente como roteirista, diretor e editor de filmes de curta duração que dão vida a personagens do sertão nordestino, em especial, o sertão cearense. A produção foi realizada graças à computação gráfica em 3D, de forma colorida, e tem duração aproximada de nove minutos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entendendo que “o cinema desempenha uma função cultural que vai além do prazer da história” (TURNER, 1997, p. 69), a narrativa e o enredo do curta-metragem *Vida Maria*, produto cultural cinematográfico brasileiro elaborado no início do século XXI, trazem práticas e simbologias que remetem a contextos variados de cultura.

No contexto da narrativa, concorda-se com Bakhtin (1988, p. 95), para quem a significação da “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”, ou seja, a palavra é uma forma pura de levar a relação social a uma sensível conjugação com a comunidade.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O estabelecimento dessa relação dá-se, essencialmente, pela literatura, que traz retratos dos dramas vivenciados pelos homens. Assim, “o cinema volta-se para essa arte [literatura] em busca de fundamento às histórias que ele quer contar” (CAMPOS, 2003, p. 43), complementando-a, e, com ela, torna-se “um sistema ou subsistema integrante do sistema cultural mais amplo, que permite estabelecer relações com outras artes ou mídias” (CAMPOS, 2003, p. 43).

4 RESULTADOS

O curta-metragem mostra a realidade do Brasil, em especial, da região nordestina, revelando a desigualdade social e o nível de pobreza, perpetuados pelas várias gerações de Marias, que iniciam seu labor ainda na infância com trabalhos domésticos. Essa representação reflete as muitas histórias de Marias, que, devido à sua condição de vida, têm que suar para conseguir alimentar a família, muitas vezes não tendo seus direitos garantidos, o que resulta na imposição de trabalho na roça às crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curta-metragem mostra emoções, sentimentos e reflexões sobre a realidade de uma família do sertão nordestino. As Marias brasileiras retratadas denunciam movimentos e culturas de mulheres que desistem de estudar, não para viver na ociosidade, mas oferecendo suas mãos, seu cansaço, enfrentando suas maiores dificuldades, sendo guerreiras ao suportar a vida como é e, mesmo assim, dar risos de felicidade.

Em relação à parte técnica da representação, as imagens, sons e ruídos da obra formam uma estrutura capaz de desvendar várias histórias em uma só, possibilitando identificar nos movimentos corporais e faciais significados importantes para o entendimento do assunto abordado.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



6 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Língua, fala e enunciação. Interação verbal. *In*: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 90-138, 1988.
- BOSI, A. **Colônia, culto e cultura**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- CAMPOS, F. C. **Cinema: sonho e lucidez**. Rio de Janeiro: Azougue, 2003.
- CAVALLI-SFORZA, L. L. **Genes, povos e línguas**. Tradução de Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- TURNER, G. **O cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.
- VIDA Maria. Direção: Marcio Ramos. Fortaleza: Trio Filmes, 2006. 1 DVD (8 min e 34 s).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE UM CURSO DE LICENCIATURA OFERTADO PELA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Marisa Garbellini Sensato

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
marisasensato@hotmail.com

Palavras-chave: Currículo. Formação Inicial de Professores. Licenciatura em Letras. Universidade Aberta do Brasil. Tecnologia na Educação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o currículo de um curso de formação inicial de professores, Licenciatura em Letras, na modalidade à distância, ofertada pela Universidade Aberta do Brasil, cuja proposta é ampliar a oferta de cursos de nível superior para a população. O foco principal do trabalho é a análise do currículo a partir de três disciplinas ofertadas em períodos letivos diferentes, visando compreender sobre qual concepção de currículo o curso foi estruturado e analisar a materialidade do currículo prescrito. Para o desenvolvimento do trabalho, optarei por um enfoque qualitativo, realizando um estudo de tipo netnográfico, utilizando os procedimentos metodológicos análise documental, observação participante, questionário e entrevista semiestruturada para coletar os dados. O cenário é composto por curso de Licenciatura em Letras, na modalidade a distância. Os atores serão estudantes do sétimo/oitavo período do curso, que estão próximos da conclusão e professores que ministraram as disciplinas selecionadas para o estudo. O contexto em que o curso está inserido é a rede UniCEU da cidade de São Paulo e a Instituição de Ensino Superior responsável pelo curso é um Instituto Federal de Minas Gerais.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 METODOLOGIA

Este trabalho consiste na realização de investigação acerca do currículo de um curso de licenciatura em letras à distância, os dados apresentados foram produzidos por meio da realização de pesquisa exploratória, que “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. (GIL, 2007, p. 27). A metodologia usada nesta pesquisa tem abordagem qualitativa, utilizando-se como instrumentos o levantamento bibliográfico, levantamento de dados e posterior leitura e análise crítica dos dados encontrados. O cenário de pesquisa será o ambiente virtual do curso e os sujeitos serão: alunos egressos, professores, a equipe de coordenação, tutores e coordenador de polo de apoio presencial.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa será apoiada em teorizações do currículo, da formação de professores e da educação a distância. O referencial teórico se apoia na perspectiva freireana de currículo emancipatório e nas categorias autonomia e empoderamento com aportes teóricos relacionados à educação a distância, Aretio (1997), Belloni (2001) e Hack (2011) e ligados aos fundamentos da formação de professores EAD, Malachen (2007), Evangelista e Triches (2012) e Ramos (2011).

4 ACHADOS DE PESQUISA

A pesquisa está em desenvolvimento e apresentarei os achados da pesquisa exploratória realizada a partir dos dados abertos disponibilizados no site da CAPES, sobre educação à distância e UAB (<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>, Acesso em 25/09/2018).

A criação da UAB por meio do decreto 5800/2006 se caracteriza como um sistema formado por universidades públicas que oferecem cursos superiores EAD, com prioridade



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



para a formação inicial e continuada dos professores, dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O Sistema UAB abrange 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e está ofertando 800 cursos em 771 polos de apoio presencial, de acordo com os dados apresentados pela CAPES em janeiro de 2018.

A manutenção dos Polos da UAB é feita em regime de colaboração por estados e municípios, com o objetivo de assegurar o apoio acadêmico, tecnológico e de gestão das atividades dos cursos em andamento.

A partir da criação da UAB, a modalidade EAD começou a se expandir também nas Instituições de Ensino Superior Pública (IESP). O Censo da Educação Superior 2016 (MEC) revelou que a oferta de cursos EAD está centralizada nas IES privadas, contando com 68,7% das ofertas de cursos, enquanto nas IESP as ofertas estão na razão de 21,8% nas federais, 7% nas estaduais e 2,5% nas municipais. Quanto à distribuição do número de matrículas nos cursos EAD, as instituições privadas detêm 90% das matrículas, enquanto as instituições federais têm 7% e as estaduais apenas 3%.

De acordo com os dados sobre os polos, os estados Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins, não tiveram oferta de cursos de licenciatura em Letras realizados por universidades do próprio estado. Evidenciamos que é possível realizar a oferta de cursos para polos em estados diferentes daquele em que a instituição está localizada. Desta forma, a ausência de oferta por instituições do estado não significa que não houve oferta de fato.

A análise dos dados apresentados nos permite notar que a presença das IES públicas na modalidade a distância ainda é incipiente, possivelmente por sua entrada mais recente na história da formação superior EAD, considerando-se que as IES privadas passaram a investir em cursos EAD desde a última década do século XX, o que só veio a acontecer nas IEPs no final da primeira década do século XXI, com a criação do Sistema UAB.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5 CONCLUSÕES (PROVISÓRIAS)

A formação de professores a distância é um campo emergente que oferece muito a ser estudado, a partir de sua história, da constituição como modalidade de ensino, do ensino/aprendizagem mediados por tecnologias, do currículo e das metodologias. A inovação pretendida pela EAD precisa vir acompanhada de estudos e propostas para a construção de uma nova realidade educacional, que possa representar a busca do equilíbrio na oferta de oportunidades para todos e todas que desejarem cursar o ensino superior.

Esclarecemos que o acesso aos dados não é de fácil compreensão e foi necessário realizar contato telefônico com a Diretoria de Educação a Distância da CAPES para solicitar orientações sobre procedimentos para obter os dados necessários para pesquisa.

Ressaltamos ainda que não localizamos registros sobre a permanência de alunos nos cursos e não foi possível compreender a quantidade de alunos concluintes, desistentes, matrículas trancadas e alunos em dependência. Pudemos constatar que os cursos de licenciatura em Letras não foram realizados em todos os estados e que há uma concentração de ofertas em determinadas instituições e estados.

É válido salientar que a educação a distância é uma modalidade que já está incorporada na realidade da formação de professores no Brasil e no mundo, mas há necessidade de aprofundamento em seus princípios e metodologias a fim de evitar o risco de reprodução das práticas tradicionalmente utilizadas na educação presencial, com pequenas adaptações no meio virtual. A EaD necessita de práticas inovadoras consistentes e coerentes com a realidade em que está inserida.

De acordo com a publicação Guia de Boas Práticas do SEMESP, há dezessete pontos a serem considerados para garantir maior qualidade aos cursos a distância, dos quais podemos destacar: informar com clareza, ser digital, mas não ser distante, utilização de plataformas claras e práticas, utilização de plataformas responsivas e agilidade nas respostas.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



6 REFERÊNCIAS

ARETIO, L. G. Actas y congresos. **El material impreso en la enseñanza a distancia**. UNED, 1997.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BERBAT, M. da C. **Pró-Licenciatura e a Experiência de Formação de Professores para a Educação Básica** / Marcio da Costa Berbat. Campinas. SP: [s, n], 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

GATTI, B. A. **Critérios de Qualidade**. PGM 1 - Formação de Professores a Distância. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/educacao2.htm>. Acessado em: 20 maio 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.



FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA PARA O USO DAS TDIC: REFLEXÕES SOBRE RESULTADOS DA COLABORAÇÃO EM UM FÓRUM

Susana Ester Kruger Dissenha

Centro Universitário Senac – São Paulo (SENAC/SP)

Centro Universitário Claretiano (CEUClar)

sekruger@uol.com.br

Palavras-chave: Educação musical. Dispositivos móveis. Colaboração. EaD.

1 CONTEXTO

Este pôster relata um breve estudo da disciplina *Cultura Digital e Tecnologias para Educação Musical* do *Curso de Licenciatura em Música* do CEUClar, na modalidade à distância. Ela oferece subsídios teórico-práticos para o desenvolvimento de

[...] capacidades e habilidades para utilizar, de forma crítica, reflexiva e criativa, diversas tecnologias digitais no estudo musical e em atividades pedagógico-musicais. Destaca-se também o estudo de estratégias específicas para o planejamento e uso destas tecnologias em sala de aula presencial e a distância, considerando as possibilidades de aplicativos gratuitos disponíveis nas tecnologias móveis dos próprios alunos (PEGE 2019/01, p. 6).

Seus cinco “Ciclos de Aprendizagem”, focam o planejamento do uso pedagógico de editores de partituras (*MuseScore*) e de áudio (*Audacity*), combinados a uma *WebQuest*. Na oferta aqui relatada, no fórum avaliativo do ciclo final, os alunos investigaram aplicativos educativo-musicais para responder às questões, tendo sido investigada a questão “Quais aplicativos estão disponíveis nos meus dispositivos móveis, e como usá-los em minhas aulas?”. Deveriam ser apresentadas:

- Pelo menos **duas respostas**, sendo uma a cada uma das duas questões, demonstrando análise e compreensão dos textos estudados e referência aos portfólios entregues, com coerência entre seus argumentos e reflexões;
- Pelo menos mais **dois comentários sobre as postagens de diferentes colegas**, com argumentos, reflexões e indicações de práticas pedagógico-musicais, baseados nos textos lidos e articulados com sua própria resposta.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Atenção: não serão considerados comentários genéricos de concordância ou elogio vagos às respostas dos colegas. (ibidem, grifos no original).

A análise das mensagens foi quali-quantitativa e contextualizada em relação ao conjunto de respostas apresentadas em cada turma.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A colaboração em ambientes virtuais tem sido valorizada por autores como Valente (1999), com sua abordagem do “estar junto virtual” que

[...] permite ao professor acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz, bem como, compreender suas estratégias de resolução de problema (Valente, 1999). Esta compreensão é fundamental para o professor propor desafios e auxiliar o aluno na atribuição de sentido àquilo que está realizando. Assim, o *estar junto virtual* propicia ao professor criar condições de aprendizagem significativa para o aluno, para que o mesmo possa construir novos conhecimentos. (PRADO; VALENTE, 2002, p. 28)

Como a “aprendizagem colaborativa”, que potencializa e dá significado à aprendizagem enquanto “processo social” (VAN DER LINDEN; PICONEZ; ANDRÉ, 2007, p. 2-3), a colaboração entre os alunos é ressaltada no próprio enunciado e nos critérios de avaliação.

3 FÓRUM AVALIATIVO: ALGUNS RESULTADOS

O estudo aproximou-se da análise documental (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Nas 629 mensagens de 78 alunos de cinco turmas do primeiro semestre de 2019 foram citados 139 aplicativos musicais e educativo-musicais (em especial afinadores, metrônomos, aplicativos para treino técnico-musical, e educativo-musicais), além de bancos de partituras ou outros recursos musicais, *hardwares* (gravadores, câmeras, fones de ouvido, caixas de som, etc.) e aplicativos (*apps*) gerais (*scanners*, *WhatsApp*, leitores de *pdf*) e *sites*. De modo geral, constatou-se que conheciam e/ou usavam os mesmos aplicativos técnicos, porém, pretendiam conhecer aplicativos pedagógico-musicais, principalmente para crianças e adolescentes. Muitos alunos interagiram mais do que o minimamente recomendado, conforme visto na Figura 1:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Figura 1: Resultados quantitativos do Fórum

Turma	Alunos	Participantes	Mensagens
DGMUS1901GERA2O	23	23	92
DGMUS1901GERB2O	24	24	172
DGMUS1800GERA2O	26	23	161
DGMUS1800GERB2O	19	15	97
DGMUS1800GERA30	27	16	107
Totais	96	78	629

Fonte: autora

Em suma, na maioria das turmas a participação foi superior a 80% dos alunos; com uma exceção (60%).

Na maioria das postagens com indicações detalhadas de uso, foram solicitados complementos, como por exemplo: “[...]. Qual desses você indica para adolescentes? Eu achei estes *apps* muito mais direcionados para o público infantil. Pode ser impressão minha. Eu queria algo um pouco mais para a faixa etária de 14/15 anos” [WHS]. O primeiro responde indicando dois aplicativos diferentes, agora voltados ao público-alvo solicitado, ao que o colega novamente agradece: “[...] vou usá-los e tentar inseri-los nas minhas aulas” [ibidem].

Algumas mensagens foram sintéticas: “Muito interessante, [...] Vou verificar... Obrigada pela contribuição!” ou “Bom dia, não conheço este aplicativo. Vou verificar”, em aprovação à sugestão e pretensão de análise, mas sem continuidade na discussão pedagógica. Outras indicaram investigações de sugestões durante o período, possibilitando reflexões sobre recontextualização:

Obrigada pela dica[...], não conhecia o *app Noteworks* e o *app Notes teacher*, mas já baixei aqui e já comecei a testar, achei muito bacana [...], dá pra utilizar até com os pequeninhos que muitas vezes vão para aula de piano e não conseguem ter atenção muito tempo, dá pra ensinar brincando! [SNDA]

Mesmo nas mensagens mais sintéticas e principalmente nas de recontextualização, é possível inferir que podem ter sido fomentados os pressupostos do “estar junto virtual” e da aprendizagem significativa (PRADO; VALENTE, 2002, p. 28).

Por fim, as predisposições dos alunos em adotar aplicativos indicados pelos colegas, elogios a outras práticas e também sobre a interatividade proposta indicaram a apropriação do conhecimento:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Boa tarde, colegas. Para mim foi excelente o estudo dessa disciplina. Tornou possível a descoberta de um mundo novo no ensino de música com o uso das tecnologias, que antes eu não conhecia. O uso da *WebQuest*, *MuseScore* e *Audacity* nas aulas de música propicia um aprendizado em que o aluno realmente desempenha um papel ativo na construção do seu conhecimento. Além de ser uma metodologia que está de acordo com os anseios de nossos alunos e com as demandas da sociedade contemporânea. Também agradeço aos demais colegas por compartilharem os aplicativos que utilizam em suas aulas de música. Ainda não domino totalmente, mas estou colocando em prática as ferramentas que estudamos, o que tem sido um grande aprendizado compartilhado com meus alunos. Uma das situações que percebi que auxilia bastante nas aulas de composição e improvisação musical, é o desenvolvimento dessas atividades com o uso da tecnologia, mesmo sem o instrumento musical, o que limitava bastante as minhas aulas. [FRS]

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de aprendizagem significativa e do “estar junto virtual” concretizaram-se na busca e reconhecimento de aplicativos e seus usos pelos próprios participantes. Foram potencializadas pela discussão, compartilhamento, colaboração e interação, resultando em novas perspectivas quanto ao uso pedagógico das TDIC em educação musical, incluindo os aplicativos disponíveis nos dispositivos móveis e suas combinações em estratégias didáticas em diferentes contextos. Houve grande adesão dos alunos, alta constância/frequência de participação e apropriação de conhecimentos e práticas. Em futuras ofertas, sugere-se incentivar mais explicitamente as práticas com os aplicativos citados por colegas, consolidando os processos de contextualização e descontextualização do “estar junto virtual” na formação de professores (PRADO; VALENTE, 2002) e ampliando a reflexão sobre as possibilidades pedagógicas em contextos diversos.

5 REFERÊNCIAS

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *In: Investigação Qualitativa na Educação. Atas CIAIQ2015*, v.2, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PEGE/CDTEM - Plano de Ensino/Guia de Estudos da Disciplina Cultura Digital e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Tecnologias para Educação Musical. **Batatais**: CEUCLar, 1º Semestre de 2019.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. Educação à distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. *In*: MORAES, M. C. (Org.), **Educação à distância**: fundamentos e prática. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 2002. p.27-38.

VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de educação à distância**. Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa, 1999. Disponível em: www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/Diferentes-abordagens_EaD_Valente_siteMEC.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

VAN DER LINDEN, M. M. G.; PICONEZ, S. C. B.; ANDRÉ, C. F. O uso de fórum num espaço híbrido de aprendizagem: reflexões sobre os processos de avaliação e acompanhamento da interação em fórum on-line. *In*: 13º CIED - Congresso Internacional de Educação a Distância. **Anais ...**. Curitiba: ABED, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/53200731121pm.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

William Rossani dos Santos

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
william_rossani@hotmail.com

Viviane Martines

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Palavras-chave: Tecnologia Digital. Formação de Professores. Tecnologias da Informação e da Comunicação. Prática Docente. Sociedade da Informação.

1 INTRODUÇÃO

Visando investigar as transformações da Sociedade da Informação, iremos analisar como o uso das novas tecnologias digitais aparece na literatura científica, tendo em vista as possíveis estratégias no trabalho pedagógico do docente na educação básica.

Delinearemos alguns aspectos referentes a estudos sobre as tecnologias da informação e da comunicação que nos ajude a repensar a prática pedagógica docente auxiliada por recursos tecnológicos e digitais nas salas de aula.

O intento do presente trabalho é refletir sobre a formação do professor voltado para estes campos, visto a sociedade se situar em um novo processo histórico e tecnológico no qual demanda o preparo e o manejo de novos recursos, materiais e estratégias; e, precisamente, a necessidade de adaptação do professor aos saberes, aos interesses e às novas habilidades dos educandos que se enquadre a este novo contexto.

2 METODOLOGIA

O procedimento metodológico do presente estudo compreende uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Buscamos localizar na Biblioteca Digital Brasileira



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Institucional da UFSC trabalhos ligados diretamente ao uso das tecnologias digitais nas salas de aula, tendo em vista os seguintes descritores: formação de professores e o uso das tecnologias digitais; TICs e educação; educação tecnológica.

A análise dos dados foi realizada pelo procedimento da revisão sistemática da literatura, em que fizemos a síntese dos principais resultados encontrados e compilamos os dados para a análise da problemática proposta.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes: no primeiro tópico discute-se a relação entre tecnologia e sociedade; e por fim, a formação do profissional da educação voltada para o uso das tecnologias digitais.

3 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A partir dos séculos XX e XXI a tecnologia começou a impor novos desafios à humanidade, principiando o que atualmente conhecemos como Era digital ou Sociedade da Informação. Este novo período, que data da década de 1970 até os dias atuais, representou uma transformação muito abrangente nas relações sociais e econômicas, nas produções materiais, no setor de serviços, e nas estruturas institucionais, como é o caso da instituição escolar (MELLO et al., 2012).

As tecnologias digitais de informação e comunicação, por exemplo, atualmente encontram-se diretamente presentes na sociedade e no cotidiano da vida escolar e do aluno, que as utilizam desde a mais tenra idade. Essas ferramentas são hoje indispensáveis para a manutenção de determinadas atividades humanas, que são estabelecidas nos diversos espaços institucionais.

Nesta conjuntura, a instituição escolar sofreu uma grande mudança, tendo sua função como centro educativo descentralizada, uma vez que deixou de ser o núcleo exclusivo de disseminação do conhecimento acumulado historicamente. Com isso, todo um debate em



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



torno dessa problemática atualmente vem se travando para solucionar esta crise escolar, em busca de recuperar seu papel central enquanto instituição social formativa (SILVA, 2014; MELO, 2015).

A literatura indica que a maneira de a tornar mais persuasiva é por meio do uso da tecnologia como incentivo e estímulo para os alunos, o que exige, de certo modo, o preparo e a formação dos professores na manipulação destes instrumentos (SANTOS, 2001; BROD, 2011; MELO, 2015; CASTRO & LANZI. 2017).

Nessa perspectiva, enfatiza-se que há que se repensar em novas abordagens que faça com que os professores possam se integrar ao novo contexto de seus estudantes, a fim de fortalecer o ambiente escolar enquanto um espaço aspirante pela nova geração (PAPERT, 1995; CASTRO & LANZI. 2017).

4 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PELOS PROFESSORES

De acordo com Papert (2008), as tecnologias digitais se constituem como uma linguagem que pode levar o aluno a construir seu próprio conhecimento. Sua premissa está ancorada no fato de que a educação é um processo permanente e que não deve se esgotar no período de permanência do aluno na escola.

Dessa forma, ressalta que o professor deve entender a dinâmica entre escola e sociedade e, ao invés de impor fronteiras, deve abrir caminhos para diversas formas de estabelecimento dos processos educativos.

Castro e Lanzi (2017, p. 1503), nesta mesma direção, pontuam que

A integração das tecnologias na elaboração e desenvolvimento do currículo exige uma reflexão sistemática acerca dos objetivos, de suas técnicas, dos conteúdos escolhidos, enfim, exige uma releitura do significado do conhecimento para uma educação que implica em transformação das pessoas e de suas condições de vida, portanto, que implica em desenvolvimento humano.

Essa integração torna o uso das tecnologias nas salas de aula um “meio potencializador da atividade dos educadores e educandos, colocando-se de forma igualmente ativa na



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



apropriação e significação dos conteúdos escolares” (CASTRO & LANZI, 2017, p. 1503).

Moran (2002), reiterando esta viabilidade das tecnologias no trabalho pedagógico, aponta alguns princípios necessários a prática do educador enquanto um mediador da aprendizagem e das habilidades intelectuais, emocionais, gerenciais, comunicacionais e éticas do educando. De acordo com o autor, é papel do professor integrar as tecnologias às metodologias e atividades, assim como fazer a aproximação das atividades com as mídias, permitindo que os estudantes façam a transposição de um formato à outro.

Também enfatiza a valorização das comunicações virtuais entre os estudantes de modo a promover os benefícios do contato à distância e as vantagens com os meios digitais, que resultará na transformação e no desenvolvimento dos estudantes com os recursos multimidiáticos.

Igualmente, Young (2014) focaliza a necessidade do conhecimento digital do professor no planejamento de dinâmicas que possibilitem a utilização de recursos da internet, a realização de pesquisas cooperativas dos estudantes, assim como a incorporação de sistemas e ambientes virtuais que vise o favorecimento e o aperfeiçoamento dos cenários e das estratégias de ensino-aprendizagem.

A autora frisa a importância do uso das Interfaces Digitais Interativas (IDI)¹. Esclarece que a utilização das IDI aliada ao conhecimento digital do professor pode proporcionar mudanças nos processos da sala de aula, potencializando as atividades pedagógicas propostas por esses educadores.

Ainda que a concretização de tais medidas não seja universalmente efetivada, alguns documentos legais já apresentam esta perspectiva do ensino baseado no uso das tecnologias digitais.

¹ “Aplicativos que permitem a interação usuário-computador disponíveis em dispositivos (móveis ou estáticos), proporcionando a realização de ações e atividades em rede (coletivo) ou individuais (pessoal) para diversos fins (trabalho, lazer, estudo etc.) e necessidades dos usuários advindas com o desenvolvimento da telemática” (YOUNG, 2014, p. 20).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (PARECER 009/2001) prevêm ações no sentido de oferecer diretrizes para o uso pedagógico da tecnologia, formar professores para incluir a tecnologia em sua prática pedagógica, reunir e disponibilizar materiais educacionais digitais de qualidade e facilitar a aquisição, contratação dos serviços e dos equipamentos necessários ao uso da tecnologia por meio de apoio técnico ou financeiro.

O documento elucida que

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser. Ao longo dos anos 80 e da primeira metade dos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual (BRASIL, 2001, p. 7).

Neste sentido, o uso das tecnologias digitais deve ser contextualizado com a realidade do aluno e desenvolvido através de projetos inter e transdisciplinares na resolução de situações-problema.

No entanto, o documento ainda ressalta uma urgente necessidade de formação continuada do professor e a implantação de projetos bem-sucedidos. Reconhece também as poucas iniciativas de políticas públicas voltadas para a formação do professor em tecnologias digitais, e as raras possibilidades de desenvolvimento por parte do professor “dos conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias” (BRASIL, 2001, p. 24).

Nesse contexto de transformações e reordenamentos em que vive a política do ensino superior no país – aqui especialmente às que se referem à presença das TICs nos desenhos curriculares dos cursos de formação de professores —, grandes dificuldades ainda são expressivas e precisam ser superadas.

As diretrizes apontam, dentre tais fragilidades, o pouco incentivo à qualificação continuada dos formadores de professores na perspectiva das tecnologias de informação



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e comunicação; as condições de infraestrutura relativas às TICs; a concepção e organização curricular dos cursos de formação de professores — que carecem da introdução de novos conteúdos, como as TICs e a cultura digital, correspondente a uma necessidade essencial da nossa época; práticas pedagógicas pouco colaborativas; e a cristalização de obsoletas metodologias de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001; BIANCHI, 2014).

Castro e Lanzi (2017) refletem sobre essa necessidade de formação continuada voltada na utilização de recursos multimídicos e propõem os programas de formação de nível de pós-graduação ou programas de qualificação de recursos humanos como uma alternativa. No entanto, tal medida ficaria restrita apenas aos profissionais cuja especialização extrapola a formação inicial, o que inviabiliza a formação tecnológica que deveria ser disponibilizada para todos os professores da educação básica.

Temos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) o anúncio da importância da utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, como ressaltado, há que se investir na formação do professor para que este mobilize seus conhecimentos e utilize as tecnologias digitais num processo dialógico, propiciando o fomento da interação, da colaboração, da exploração, da simulação, da experiência, da investigação e do conhecimento entre e com os alunos.

Concluimos que os cursos superiores de licenciaturas precisam preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais e para o acesso ao conhecimento científico de ponta. É apenas mediante essa preparação docente, que inclui medidas formativas continuada e contínua, que será possível contribuir no desenvolvimento das capacidades cognitivas e nas habilidades do alunado requeridas pela nova sociedade, efetivando com qualidade os processos de ensino e de aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Observamos que a sociedade se tornou ainda mais tecnológica e complexa desde a segunda metade do século XX, fazendo com que os alunos cheguem à escola com novas



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



habilidades e competências que demandam do professor a adaptação ao uso de outras ferramentas e tecnologias que transcendem o livro didático e os materiais impressos, para manter uma evolução no aprendizado de forma produtiva.

Ao buscar analisar a legislação da educação brasileira e sua relação com as TICs, destaca-se que as políticas apontam a importância da introdução das tecnologias nas instituições de ensino; reconhecem as repercussões das TICs no contexto sociocultural, político e econômico da sociedade; e orientam para que essa temática seja foco das abordagens pedagógicas nos currículos de cursos de formação de professores (OLIVEIRA, 2002, p. 61).

Ao mesmo tempo, essas políticas são praticamente inexpressivas quanto à proposição efetiva da integração curricular da mídia-educação – seja como componente curricular autônomo ou como tema transversal.

Dessa forma, há que se refletir no âmbito da legislação educacional sobre novas políticas públicas que visem à formação de professores em tecnologias da informação e da comunicação para que o alunado possa ter acesso à produção tecno-científica da sociedade e refletir sobre os impactos desta produção em sua realidade cotidiana.

6 REFERÊNCIAS

BIANCHI, P. **Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132393>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

BROD, F. A. T. **Significar aprendizagens em informática na educação tecnológica através do desenvolvimento de projetos.** 2011. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Grande, Rio Grande, 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/3632>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CASTRO, R. M.; LANZI, L. A. O futuro da escola e as tecnologias: alguns aspectos à luz do diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n. esp. 2, p. 1496-1510, ago./2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10305>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MELO, F. S. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: inovando pedagogicamente na sala de aula**. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológicas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22533>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EDUFSCar, 2012. v. 1. 176p.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas, SP, Papirus, p. 11-65, 2002.

OLIVEIRA, V. L. R. de. **O uso das novas tecnologias no curso de pedagogia: um estudo de caso na UESC-BA**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83282>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Artmed Editora S. A., São Paulo, 2008.

SANTOS, G. R. O. N. **Tecnologia e afetividade na educação infantil**. 2001. 150f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81493?show=full>. Acesso em: 11 jul. 2019.

SILVA, M. M. A. **Formação continuada de professores e tecnologia: concepções docentes, possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais na educação básica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13059>. Acesso em: 10 jul. 2019.

YOUNG, R. S. **Inserção das interfaces digitais interativas (IDI) no ensino**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



presencial superior: práticas educativas e formação docente no curso de pedagogia da UERN. 2014. 204f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13028>. Acesso em: 10 jul. 2019.

EIXO TEMÁTICO 3: Formação de professores na cultura digital

SEMINÁRIO DE PESQUISA



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA NA FORMAÇÃO INICIAL COM MÍDIAS SOCIAIS

Keila Souza Boldrin

Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN)
profakeilaboldrin@gmail.com

Nielce Meneguelo Lobo da Costa

Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN)
nielce.lobo@anhanguera.com

Resumo: Este projeto visa investigar uma maneira de instruir, na formação inicial do pedagogo, sobre a utilização da metodologia ativa de ensino sala de aula invertida, com o propósito de, mediados pela professora, trabalhar conteúdos, comunicação e produção da disciplina Ciências, a serem divulgados nas mídias sociais. O estudo tem por objetivo entender como é possível ensinar com metodologia ativa, particularmente a sala de aula invertida, e com mídias sociais, consideradas processo do desenvolvimento tecnológico e pedagógico no curso de Pedagogia. A pesquisa tem caráter qualitativo, por sua natureza exploratória, estimulando, assim, os indivíduos a refletirem e aprofundarem de forma livre determinado tema ou conceituação. Considerando se tratar da metodologia de ensino sala de aula invertida, os alunos da graduação terão acesso ao conteúdo antes de irem à sala de aula; os momentos presenciais serão abordados com debates, aperfeiçoamento temático e esclarecimento de dúvidas. Os procedimentos metodológicos estão estruturados em duas etapas: a pesquisa bibliográfica e documental, envolvendo estudos sobre formação inicial, metodologias ativas, sala de aula invertida, mídias sociais e prática docente com uso das tecnologias, e a pesquisa em campo, com acompanhamento da elaboração do planejamento das aulas, das propostas de atividades e materiais de consulta disponibilizados pela professora, os registros escritos das produções dos discentes, bem como coleta de dados por meio de questionário de entrada e entrevista semiestruturada, com questões objetivas e questões abertas.

Palavras-chave: Formação inicial. *Flipped Classroom*. Proposta de Ensino. Metodologias Ativas. Mídias Sociais.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se de indagações pessoais sobre a utilização das metodologias ativas de ensino, em particular a sala de aula invertida, e como o futuro professor pode utilizar as mídias sociais no processo de ensino, impulsionando ainda mais a interação entre alunos e professor. Assim, a investigação foca na metodologia de ensino sala de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



aula invertida com mídias sociais, tal como *WhatsApp*, utilizado para comunicação, interação e esclarecimento de dúvidas, tendo como proposta a comunicação coletiva dos envolvidos, e o *YouTube*, ferramenta para divulgação do material produzido e discutido em sala. Considerando que o preparo dos futuros professores deve levar em conta o contexto em que estão inseridos na graduação, perguntas serão propostas aos alunos pela professora semanalmente, como desafio sobre a temática em estudo.

Com base nisso, a questão orientadora da pesquisa é: de que forma pode-se trabalhar com a interação entre metodologia da sala de aula invertida e mídias sociais na formação inicial do pedagogo? O objetivo é investigar uma maneira de instruir o futuro professor sobre a utilização da metodologia sala de aula invertida e as mídias sociais, com o propósito de ensinar conteúdos de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sala de aula invertida o professor é mediador da inteligência do aluno. Dessa forma, irá propor leituras e atividades antecipadas e interceder, discutindo conceitos e mediando o que o aluno já sabe sobre o assunto que será abordado em sala e o que ele poderá aprender. Neste caso, insere-se a utilização de mídias sociais, tais como *WhatsApp* e *YouTube*, tanto na sala de aula quanto após a aula, com a publicação de produções que irão refletir qual foi o entendimento do conteúdo trabalhado.

A pesquisa se justifica por contribuir para a reflexão sobre a prática da sala de aula invertida como metodologia inovadora na educação, particularmente no ensino superior, e o uso das mídias sociais como forma de promover processos colaborativos na comunicação, melhorando, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem.

2 QUADRO TEÓRICO

A fundamentação teórica da pesquisa, quanto à formação inicial docente, foi baseada, entre outros, em Libâneo, segundo o qual o professor auxilia a:

[...] formar pessoas inteligentes, aptas para desenvolver ao máximo possível suas capacidades mentais, seja nas tarefas escolares, seja na vida prática através do estudo das matérias de ensino. O professor deve dar-se por satisfeito somente quando os alunos compreendem solidariamente a matéria, são capazes



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de pensar de forma independente e criativa sobre ela e aplicar o que foi assimilado (LIBÂNEO, 2002, p. 105)

Entende-se que o aluno deve estar envolvido com seus estudos: além de receber as informações do professor, vai além. Todos os sentidos necessitam estarem dentro do contexto, para fluir essas informações, visualizando, assim, a ligação entre o que aprendeu em sala de aula com o que vivencia cotidianamente.

Imbernón (2000, p. 41) defende que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. Nesse contexto, Libâneo (2002, p. 51) entende que “a profissão de professor combina sistematicamente elementos teórico com situações práticas reais”, e continua:

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia (LIBÂNEO, 2002, p. 51).

Assim, segundo o autor, se houver uma intenção do professor no momento de informar seu aluno sobre uma nova forma de se ensinar, verifica-se a presença marcante da Pedagogia. Nesse sentido, explicita-se a importância da prática educativa na formação do pedagogo.

Em relação às metodologias ativas de ensino – aquelas nas quais o aluno é o protagonista – a base se remete aos estudos de Dewey, que teve suas ideias presentes no cenário educacional brasileiro desde 1930.

Dewey identificou o começo da carreira docente estritamente ligado à filosofia grega:

Se é verdade que existe, nos tempos atuais, uma necessidade especial de reconstrução educativa, se essa necessidade torna urgente uma revisão das ideias básicas dos sistemas filosóficos tradicionais, é devido à completa mudança da vida social, paralela aos progressos da ciência, à revolução industrial e ao desenvolvimento da democracia. Não se podem efetuar essas mudanças na vida prática sem uma reforma educativa de acordo com elas, sem levar os homens a perguntar-se que ideias e ideais existem implícitos nessas transformações sociais (DEWEY 1979, p. 364-365).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



À proporção que se apresenta a intencionalidade de transformações sociais, explicitada por Dewey por meio de um processo de mudança de comportamentos que são propostos dentro de uma perspectiva da própria ação educativa, o autor demonstra preocupação em relação a revisão das formas tradicionais de ensino, devido ao progresso da ciência. Dessa forma, o autor mostra a educação como imprescindível na formação do indivíduo. A finalidade do autor é a promoção da educação satisfatória ao progresso de uma sociedade igualitária.

Assim, Dewey (1959), ao afirmar a necessidade de romper com a postura de mera transmissão de informações, na qual os alunos constituem o papel de receptáculos passivos, preocupados apenas em memorizar conteúdos e recuperá-los quando solicitado, observa que o aluno deve ser colocado como ativo no processo da construção do conhecimento, estimulando novas formas de aprender.

Ainda pensando no aluno como protagonista, percebendo as várias possibilidades no processo de ensino mais ativo, chamadas, por consequência, de metodologias ativas, as quais possuem várias vertentes, entre elas, a metodologia da sala de aula invertida, vista como possibilidade de ensino inovador, em que o aluno tem a chance de ter acesso ao conteúdo, por meio de uma plataforma de ensino, antes mesmo de ir para sala de aula, nos servirá como embasamento.

A aprendizagem ativa reúne uma vasta gama de atividades educacionais, estratégias e métodos de ensino e abordagens pedagógicas que pretendam ativar ou desenvolver o pensamento crítico dos alunos no processo de aprendizagem (HUNG, 2015). Com essas possibilidades, os alunos assumem um papel de maior responsabilidade pela sua aprendizagem, pois terão que realizar vários deveres por conta própria. Tomando-se por base Valente (2018, p. 28), em relação as metodologias ativas, têm-se que:

O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Segundo o autor, o aluno tem capacidade de desenvolver mais e melhor o conhecimento quando interage com o meio; quando ele entende que constrói o conhecimento, as aulas passam a ser mais interessantes.

A fundamentação sobre a metodologia da sala de aula invertida – *Flipped Classroom* – advém dos estudos de Bergmann e Sams (2016), que explicam:

basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 11).

Isso significa que o aluno poderá ter acesso ao conteúdo antes mesmo de ir para sala de aula, podendo estudar e entender em casa e, após esse processo, fazer indagações ao professor na aula. Para introduzir mídias sociais nesse contexto de ensino aprendizagem, Torres (2009, p. 74) as define como “sites na Internet construídos para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e o compartilhamento de informações em diversos formatos”.

A finalidade, aqui, é a aproximação da relação entre alunos e professores, com a intenção de compartilhar os conhecimentos que estão sendo construídos nesse processo. Em 2005 foi criado o *YouTube*, que permite salvar vídeos e publicá-los na Internet (TORRES, 2009). De acordo com o autor, o *YouTube* permite que sejam compartilhadas informações pesquisadas como uma forma de expressão, porém, por meio de vídeos. Compreende-se assim que, após o estudo do conteúdo proposto, os alunos podem disponibilizar vídeos que serão postados no *YouTube*.

3 METODOLOGIA

A pesquisa terá caráter qualitativo, de natureza exploratória, assim estimulando a pesquisadora a refletir sobre determinado tema ou conceituação. Esse tipo de pesquisa é pertinente quando se busca o entendimento sobre a natureza geral de uma determinada indagação. Segundo Godoy (1995, p. 58), trata-se de pesquisa com



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



[...] obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

A análise será do tipo interpretativa e pretende apresentar uma discussão sobre o texto que será desenvolvido, tendo como base o entendimento da formação inicial do futuro professor, em seguida as metodologias ativas e a sala de aula invertida, com a proposta de se aplicar a utilidade das mídias sociais nesse processo de ensino e aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos estão estruturados em duas fases: 1) bibliográfica e documental, que envolve estudos sobre a formação inicial, metodologias ativas, sala de aula invertida, mídias sociais, prática docente e o uso das tecnologias e planos de ensino da disciplina Ciência (objeto de estudo da formação inicial investigada); e 2) planejamento das aulas com elaboração e disponibilização pela professora dos materiais de consulta aos alunos anterior a aula (pré-aula) e propostas de atividades, tais como gravação de vídeo pelos alunos a serem disponibilizados pela mídia social *YouTube*. Após, acontecerá a implementação da atividade planejada descrita acima.

A coleta de dados será por meio do estudo de pesquisas correlatas envolvendo o ensino de Ciências na Pedagogia, as metodologias ativas, a sala de aula invertida e as mídias sociais no ensino. A pesquisa em campo acontecerá com o desenvolvimento da formação (planejamento da aula) e a coleta de dados será por meio de questionário de entrada, entrevista semiestruturada, com questões objetivas e questões abertas, gravações em áudio e vídeo dos encontros e registros escritos das produções dos discentes. Os conteúdos serão mediados pela professora e a comunicação entre os alunos poderão ser divulgados nas mídias sociais

4 RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Pretende-se, com a pesquisa realizada, apresentar a metodologia sala de aula invertida, no contexto das metodologias ativas, como uma possibilidade de atuação em sala de aula



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



que procura tornar o aluno como personagem principal no processo de aprendizagem e o professor como mediador desse processo, com ações de orientações, sugestões e intervenções de possíveis práticas. Espera-se que, por meio da metodologia sala de aula invertida, o ensino-aprendizagem dos futuros professores possa ser mais ativo e participativo, tornando o ambiente rico em troca de experiências entre os comprometidos no processo.

Dentre os impactos positivos das mídias sociais estão a possibilidade de maior interação entre alunos e professores, além da possibilidade de incentivar a expressão, favorecendo a construção do conhecimento. Pensando em educação no contexto da era digital, Moran (2007, p.30) apresenta que: “a aquisição da informação dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente”. Nesse contexto, o papel da professora é ajudar a interpretar uma grande quantidade de informações, utilizando didáticas diversas em sala de aula. Percebe-se, assim, que a educação vem tomando um formato cada vez mais digital; isso pode ser observado por meio de revistas, jornais e livros que, progressivamente, vem tomando tal formato.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Até o momento, os resultados da revisão de literatura empreendida evidenciaram a importância de se pesquisar metodologias para a prática docente, sobretudo nos cursos superiores. O projeto está em desenvolvimento: encontra-se na fase do planejamento de aula para graduandos em Pedagogia com a metodologia de ensino sala de aula invertida, que será composta por: pré-aula, aula e pós-aula, com inserção das mídias sociais.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



- DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.-abr. 1995.
- HUNG, H.-T. Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 81-96, 2015.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- TORRES, C. **A Bíblia do marketing digital: tudo o que você queria saber sobre marketing e publicidade na internet e não tinha a quem perguntar**. São Paulo: Novatec Editora, 2009.
- VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES

Márcia Cristina Baranhuke

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
marciabaranhuke@gmail.com

Marceli Behm Goulart

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
marcelibg@gmail.com

Resumo: As inovações trazidas pelas TDIC em todos os contextos têm desafiado os cursos de licenciatura no sentido de oferecer um preparo para o uso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. Espera-se, com esta pesquisa, identificar as contribuições das pesquisas científicas na área de formação de professores para o delineamento de um currículo de Licenciatura em Matemática capaz de contribuir de forma efetiva na formação inicial de professores de Matemática para o uso das TDIC, bem como as proposições curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática, de instituições públicas do Paraná, e como essas proposições têm se alterado ao longo dos últimos dez anos. Para tanto, esta pesquisa se caracteriza, quanto a abordagem, como qualitativa, quanto aos objetivos, como exploratória, e, quanto aos procedimentos, na primeira etapa como bibliográfica e na segunda etapa como documental.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professores de Matemática. Transformações.

1 INTRODUÇÃO

Sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática, os documentos oficiais têm apontado para as potencialidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDC) (BRASIL, 1997; 2013; 2017). Nessa mesma direção, tanto o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001; 2002; 2015) quanto a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM, 2003; SBM/SBEM, 2013) emitiram diretrizes ou orientações que preveem que a organização curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática deve oferecer o preparo para o uso das TDIC enquanto atividade inerente à formação para a



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



atividade docente.

Considerando esse movimento, o projeto de pesquisa aqui apresentado, que está inserido no contexto da iniciação científica, objetiva: identificar as contribuições das publicações na área da Educação Matemática para a compreensão da formação inicial de professores de Matemática para o uso das TDIC, bem como as proposições curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática, de instituições públicas do Paraná, e como estas proposições tem se alterado ao longo dos últimos dez anos (compreendidas no período de 2009 à 2019).

O presente trabalho apresenta o referencial teórico, os aspectos metodológicos e resultados esperados.

2 REFERENCIAL

Compreender mais profundamente os movimentos de mudança curricular implica em compreender o modelo de ciência que prevalece, já que ela foi historicamente aceita como fonte única de verdade, explicando nossa relação com a natureza e com a vida, esclarecendo como aprendemos e compreendemos o mundo (MORAES, 1997; VASCONCELLOS, 2003).

Nossa atual forma de pensamento, valores e percepções decorrem de uma associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental, formuladas a partir do século XV, e constituiu-se no que conhecemos como paradigma da ciência moderna ou modernidade, o qual permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual, bem como os atuais problemas de ordem social e global, e a busca de um novo paradigma, o paradigma da pós-modernidade (MORAES, 1997).

Muitos dos pressupostos da pós-modernidade derivaram de pesquisas e descobertas da Física, como a termodinâmica, que faz referência a sistemas isolados, fechados ou abertos. Sistemas isolados ou perfeitamente estáveis não trocam energia nem matéria. Os sistemas fechados, por outro lado, trocam energia, mas não trocam matéria, os sistemas



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



abertos trocam tanto energia quanto matéria, além de uma poder ser transformada na outra, como é o caso das explosões atômicas (DOLL, 1997).

Baseados no argumento

de que os seres humanos, por si próprios, são sistemas vivos, e que sistemas vivos, por si próprios, são abertos. Portanto, o desenvolvimento educacional ocorreria melhor quando baseado no tipo de sistema que caracteriza o ser humano (DOLL, 1997, p. 74).

Entender o currículo como sendo um sistema auto-organizador traz novos desdobramentos, entre eles a necessidade da compreensão do papel fundamental da educação na democratização do acesso e domínio de todas as tecnologias da informática, buscando articular as novas habilidades de fazer, compreender, refletir e criar produtos e conhecimentos para a melhoria das condições de vida e da comunidade (MORAES, 1997, 2004). Conforme Doll (1997), num currículo planejado com a auto-organização como uma suposição básica, o desafio e a perturbação são as forças propulsoras da organização e reorganização.

Considera-se que a escola e o currículo não podem ignorar o meio, a cultura e o contexto, porque é a partir dos desafios e estímulos do meio, e dos processos interativos entre eles, que Moraes (2004) propõe que os currículos sejam percebidos como sistemas auto-eco-organizados (uma ampliação do conceito de auto-organização). Um currículo auto-eco-organizador considera os indivíduos envolvidos no processo educativo, seu contexto, sua história, a comunidade a qual pertencem e o momento presente, sendo, portanto, contextualizado, datado, enraizado no local.

Essas características implicam que um currículo não pode ser totalmente definido *a priori* e que a estrutura do currículo de formação se completará *a posteriori*, o que, de certo modo, poderia fragilizar a importância deste projeto de pesquisa. No entanto, ao mesmo tempo que um currículo auto-eco-organizador considera as especificidades dos sujeitos, do ecossistema e do tempo em que está inserido, o mesmo não deixa de considerar as dimensões mais amplas em toda a sua complexidade: não é um currículo isolado do mundo, dos seus desafios, avanços, preocupações e, portanto, também da produção



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



científica que possa contribuir no delineamento de caminhos para alcançar os objetivos propostos.

Outra característica importante no paradigma pós-moderno, que fortalece a importância do presente projeto, é a exigência de que o currículo seja rigoroso, conceito este que evita que o currículo caia num relativismo exagerado ou num solipsismo sentimental e, portanto, implica em avaliações, numa tentativa consciente de esclarecer as suposições ocultas.

3 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza, quanto a abordagem, como qualitativa e, quanto aos objetivos, como exploratória, já que busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41).

Quanto aos procedimentos da pesquisa, a primeira etapa se caracteriza como um estudo bibliográfico, já que será “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). O objetivo dessa etapa é identificar as contribuições das produções científicas publicadas na área de formação de professores para o delineamento de um currículo de Licenciatura em Matemática capaz de contribuir, de forma efetiva, com a formação inicial de professores de Matemática para a utilização das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.

A segunda etapa da pesquisa tem como objetivo identificar as transformações curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática de instituições públicas do Paraná (estaduais, federais e/ou institutos federais), ao longo da última década (compreendida no período de 2009 à 2019), a partir da análise do projeto pedagógico de, no mínimo, cinco cursos presenciais. A escolha dos projetos pedagógicos a serem analisados será feita de forma aleatória, após o levantamento dos cursos existentes no Estado e a definição de quais cursos passaram por alterações curriculares durante o período em análise. Tal procedimento caracteriza-se como uma pesquisa documental, já que



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com esta pesquisa: identificar as contribuições das produções científicas na área de formação de professores para o delineamento de um currículo de Licenciatura em Matemática que ofereça preparo para o uso das TDIC enquanto atividade inerente à formação da atividade docente; identificar as proposições curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática, de instituições públicas do Paraná, e como essas proposições tem se alterado ao longo dos últimos dez anos.

5 AGRADECIMENTOS

Fundação Araucária.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 1.302, 6 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: MEC/CNE. Diário Oficial da União, 01 jul. 2015. Seção 1 – p.8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

DOLL, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 224 p.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. Campinas: Editora Papirus, 1997. 238 p.

MORAES, M. C. **Pensamento Eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 342 p.

SBEM. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. 2003. Disponível em: <http://sbembrasil.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SBM/SBEM. A formação do professor de Matemática no curso de Licenciatura: reflexões produzidas pela comissão paritária SBM/SBEM, 2013. **Boletim SBEM**, n. 21. Disponível em: <http://sbembrasil.org.br/files/Boletim21.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

VASCONCELLOS, M. J. de. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 2. ed. Campinas: Editora Papirus, 2003. 268 p.

TRABALHOS COMPLETOS:

Comunicação Oral, Pôster e Seminário de Pesquisa

EIXO TEMÁTICO 4: Inovação curricular na prática

COMUNICAÇÃO ORAL



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



INOVAÇÕES METODOLÓGICAS EM SALA: UM ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR

Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
alisandra.cavalcante@ifce.edu.br

Jaiane Ramos Barbosa

Universidade Aberta do Brasil - Polo Maracanaú (UAB)
jaiane@virtual.ufc.br

Katia Alexandra de Godoi e Silva

Universidade Anhanguera (UNIDERP)
katia.a.silva@anhanguera.com

Flaviana dos Santos Silva

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
fssilva@uesc.br

Resumo: No presente estudo, discute-se a prática pedagógica inovadora, baseada na ação docente contextualizada com a interação entre alunos e professores em sala de aula. A análise teve como instrumentos de coleta observações e questionário *on-line* e abrangeu quatro etapas: observação das práticas inovadoras em sala de aula; formação dos professores; partilha das práticas em formação continuada; e questionários. O estudo foi realizado em instituição federal de ensino superior localizada em uma cidade do Ceará. Quatorze professores participaram da investigação. Os resultados apontam avanços na apropriação dos professores frente as suas práticas, *feedback* positivos na avaliação frente as mudanças após a realização das práticas inovadoras. Como pesquisas futuras o estudo apresentará o refinamento das categorias aqui investigadas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Tecnologia. Escola. Práticas inovadoras.

1 INTRODUÇÃO

As necessidades por mudanças advindas da sala de aula e das formas de aprender fazem as práticas ressurgirem em uma perspectiva entendidas aqui como inovadoras. Esse contraste entre a sala de aula ontem e hoje buscou atender a dois aspectos: o primeiro voltado a uma mudança na construção da ação docente em novas dimensões éticas e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



sociais (BASSALOBRE, 2013) e a segunda direcionada à potencialização da aprendizagem ao efetivar a participação dos alunos ao longo do processo de estudo.

Quando se investiga a inovação em sala de aula, verifica-se que, comumente, os alunos mostram-se desmotivados e, quando questionados, ressaltam que as aulas contêm poucas dinâmicas, o que ocasiona a falta de interação (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Essa é uma das dificuldades no ensino tradicional e uma das motivações em inovar nas escolas por meio de atividades coletivas.

Valente (2014) ressalta pontos positivos sobre o trabalho conjunto em sala de aula, que proporciona a oportunidade de os alunos desenvolverem um ritmo próprio, e possibilitar o atendimento das dúvidas e o aprofundamento dos estudos.

Atualmente, o objetivo do trabalho metodológico, em um conceito inovador, é a superação de atividades sem flexibilidade da ação docente, em sala de aula, aquela que deixa o professor no centro da aprendizagem e torna o aluno um agente passivo no processo (VALENTE, 2017).

No presente estudo, analisa-se a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras no em uma instituição de ensino do Ceará, a fim de conhecer o percurso curricular em suas atividades centradas no aluno e em uma prática emancipatória e ativa. O objetivo é investigar as práticas pedagógicas inovadoras a partir do ensino superior.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Um dos questionamentos e motivo da constante inquietação dos profissionais da área da educação superior é se as universidades realmente têm formado professores para utilizarem práticas inovadoras.

Pesquisadores contemporâneos têm procurado desenvolver metodologias que permitam oportunizar a autonomia do discente e corresponsabilidade por seu próprio processo de formação. Valente et al. (2017) apontam que parte da literatura brasileira mostra essas metodologias como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



aprendizagem no aluno, em oposição à abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor.

O fato de as metodologias serem “ativas” está relacionado às práticas pedagógicas que envolvem os alunos em atividades práticas, ou seja, situações de aprendizagem em que constroem conhecimentos sobre os conteúdos práticos, refletindo e estabelecendo relações com o contexto em que estão inseridos, bem como desenvolvem capacidade crítica, e “fornecem e recebem *feedback*, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais” (VALENTE et al., 2017, p. 463).

Mais recentemente, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula, também passaram a ser utilizadas as metodologias da aprendizagem baseadas na investigação (VALENTE et al., 2014) e a metodologia da problematização, a partir das propostas de Berbel (1995). Valente (2018) explica que a dificuldade com essas abordagens é a adequação dos conteúdos curriculares previstos para o nível de conhecimento e interesse dos alunos.

Entretanto, essas dificuldades vêm sendo superadas, à medida que as tecnologias digitais estão sendo utilizadas na implantação dessas metodologias ativas. A integração das TDIC no desenvolvimento das metodologias ativas tem proporcionado o que é conhecido como *blendedlearning*, ou ensino híbrido.

No início do século passado, John Dewey concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo aluno. Sua proposta era a de que a aprendizagem ocorresse pela ação, o aprender fazendo (VALENTE, 2018).

Desta forma, o emprego das metodologias ativas pode ser um caminho para avançar para um currículo mais flexível, mais centrado no aluno, em suas necessidades e expectativas, assim como na conexão de diversos saberes. Simas e Behrens (2018, p.185) acrescentam que a aprendizagem ganha novos significados quando:

Ambientes e contextos de aprendizagens mais dinâmicos e flexíveis, cooperativos e solidários, éticos, dialógicos, de respeito às diferenças, reconhecendo diversidades culturais, de estilos de aprendizagens, ampliariam a capacidade de reflexão, autoconhecimento, interiorização e facilitariam



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



processos de construção de conhecimento voltados ao desenvolvimento humano.

Em anuência, o estudo de Torres Santomé (1996, p. 64) ainda discute as possibilidades do currículo integrado como uma “[...] forma de organizar os conteúdos culturais dos currículos de maneira significativa, de tal forma que desde o primeiro momento os alunos e alunas compreendem o quê e o porquê das tarefas escolares nas quais se envolvem”.

A partir dessa perspectiva, na sessão seguinte, os procedimentos metodológicos serão apresentados; em seguida, as discussões e os resultados e, por fim, as pesquisas futuras serão dispostas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram 14 professores, participantes da pesquisa identificados com os códigos P1 a P14, que revelaram possuir entre 4 e 20 anos de magistério (Quadro 1).

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

Sujeitos	Área	Formação
05 (cinco)	Biologia	03 Doutores/01 Mestre/ 01 Mestrando
02 (dois)	Física	01 Doutor/01 Mestre
02 (dois)	Letras	01 Mestre/ 01 Mestranda
01 (um)	Química	01 Mestre
02 (dois)	Turismo	02 Mestres
01 (um)	Pedagogia	01 Mestre
01 (um)	Engenharia	01 Doutor

Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

O estudo abrangeu quatro etapas: (1) investigação das práticas pedagógicas inovadoras com os alunos da licenciatura; (2) coleta de dados com os participantes da pesquisa /professores; (3) partilha das experiências; (4) registro das reflexões por meio de questionário *on-line*.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Na etapa 1, foi observado o cotidiano da instituição e com os alunos das disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado, foram investigadas quais atividades eram inovadoras. A meta era verificar a realidade das aulas no tocante às atividades inovadoras realizadas *in loco*. Na etapa 2, ocorreram diálogos com os professores indicados pelos graduandos, ocasiões em que foram coletados os dados para início do presente estudo. Nas etapas 3 e 4, os professores compartilharam, durante a semana pedagógica do *campus*, as atividades que consideravam práticas inovadoras (Quadro 2) e, em seguida, responderam a um questionário *on-line*.

Quadro 2: Atividades coletadas

Atividade Coletada	Práticas inovadoras
A1	Atividades envolvendo ritmos, instrumentos musicais e conteúdo de Biologia.
A2	Construção coletiva de um herbário com diversas amostras e espécies.
A3	Abordagem da construção de mapas conceituais utilizando o computador em aulas de Física.
A4	Atividades envolvendo gincanas utilizando desafios em Português, Inglês e Espanhol.
A5	Partilha de uma apresentação científica interativa que tem o objetivo em apresentar de forma divertida a física presente em situações do cotidiano.
A6	Produção de materiais didáticos, em especial as estruturas celulares utilizando materiais recicláveis.
A7	Produção de vídeos lúdicos com o uso de conteúdos de Química.
A8, A9 e A10	Ações em sala de aula e em aula em campo de forma interdisciplinar envolvendo três disciplinas e três professores.
A 11	Produção de jogos pedagógicos envolvendo método tradicional e o construtivismo.
A12	Articulação de teatro e vivências da cultura espanhola desenvolvendo as competências linguísticas (oral, escrita, auditiva e de leitura)
A13	Produção e interação de atividades utilizando o QR Code.
A14	Catálogo na prática de peixes através de indicações teóricas.

Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

Em estudo, Strauss e Corbin (2002) revelam que a pesquisa qualitativa se origina de diversas fontes. Sobre os métodos de análises em um estudo empírico, os mesmos autores,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



em pesquisas anteriores, afirmam que os dados devem ser constantemente comparados (STRAUSS; CORBIN, 1998).

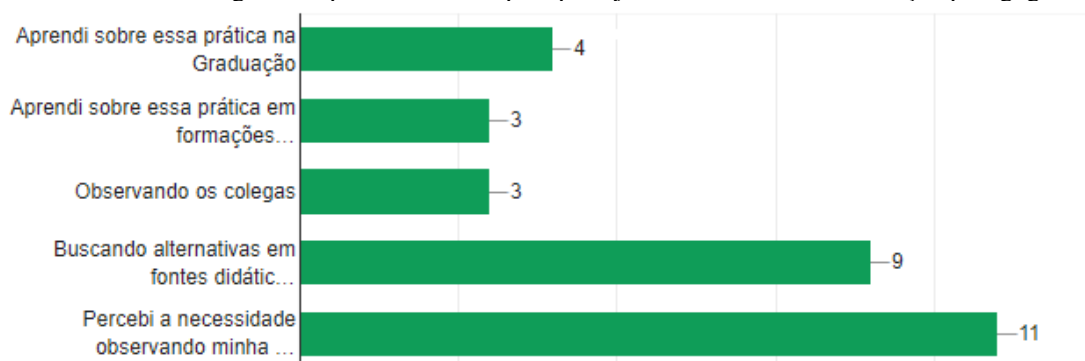
O método das análises contemplou três etapas: (1) Codificação aberta (*open coding*), em que os dados são organizados com pontos convergentes e divergentes; (2) Codificação axial (*axialcoding*), a partir de uma conexão, as codificações abertas são ressaltadas mediante as convergências; e (3) Codificação seletiva (*selectivecoding*), quando as análises resultam em categorias que partem das conexões efetivadas na etapa anterior. As categorias de pesquisas surgiram das ações realizadas na pesquisa, definidas por meio dos instrumentos.

4 ATIVIDADES INOVADORAS: UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL

Após a partilha das atividades os professores foram submetidos ao questionário. A partir da primeira pergunta, que versou sobre: “Como surgiram as primeiras ideias para planejar aulas com inovação pedagógica?”, os participantes afirmaram ter percebido a necessidade de mudança observando sua própria prática, bem como buscando alternativas em fontes didáticas.

No Gráfico 1, na perspectiva da ordem, está indicado que os professores aprenderam essa prática no ensino superior, em formações e com os colegas de profissão.

Gráfico 1: Como surgiram as primeiras ideias para planejar suas aulas usando inovação pedagógica?



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Ainda sobre os primeiros ensaios nas práticas inovadoras, os professores P2, P12 e P13 afirmam:

A primeira prática inovadora foi inspirada em um modelo de aula de um professor da Graduação (P2).

Meus professores no curso de Letras eram bastante dinâmicos e inovadores (P12).

Coloquei em prática as estratégias inovadoras observadas já no terceiro semestre do curso de Letras, como aluna monitora do curso (P13).

Os dados indicam a importância da influência dos professores ainda na formação inicial, na graduação. Os resultados apontam para duas vertentes do uso de inovações: a primeira, que a formação deve contemplar os estudos sobre o uso de atividades inovadoras em sala de aula; e, a segunda, que essa formação inicial deve ser constituída de atividades desenvolvidas em vivências. Ambas as vertentes marcam o jovem professor, que poderá replicar com um entendimento mais consciente.

Os professores P5, e P11 ainda mencionam que conseguiram articular as primeiras práticas inovadoras ao longo dos anos de experiência.

Além de buscar material, usei minha própria experiência. Observar o tipo de resposta que o aluno dá em determinada atividade pode ser útil para replicação dessa tarefa ou não, modificando e/ou aperfeiçoando-a (P5).

Aprendi com a experiência (P11).

Os dados remetem à necessidade de experimentação e aperfeiçoamento das práticas inovadoras através dos anos de experiência.

Os professores P4 e P8 indicam que sentiram a necessidade a partir da observação de situações em sala de aula e do desgaste que um método tradicional poderia apresentar após alguns anos de docência:

Senti a necessidade de expor os alunos a uma abordagem mais aplicada diante de um conteúdo que é tradicionalmente muito teórico (P4).

Eles precisavam ser avaliados e estavam um pouco desgastados de tanta prova subjetiva. (P8).

Já os professores P9 e P10 ressaltam que a mudança partiu da busca de materiais didáticos disponíveis:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Busquei ideias na internet e adaptei ao assunto que gostaria de trabalhar, bem como às necessidades do conteúdo. (P9).

Senti necessidade de inovar algumas aulas e a partir daí procurei material de leitura que fundamentassem as minhas ideias (P10).

Dentro dessa perspectiva, é cada vez mais urgente a catalogação de práticas inovadoras em repositórios contendo sugestões de aulas, bem como a partilha de materiais didáticos que tenham como objetivo motivar os professores a iniciar ou aprofundar suas práticas no contexto educacional.

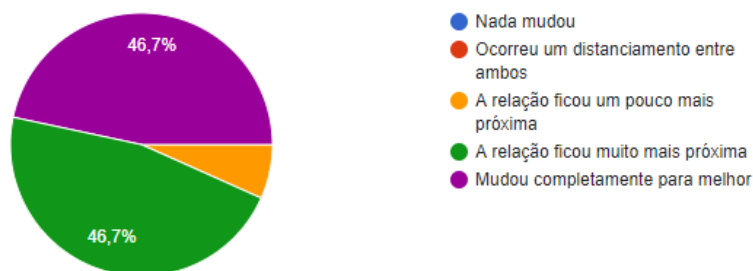
5 AS MUDANÇAS APÓS AS PRÁTICAS INOVADORAS

Todos os participantes da pesquisa afirmam que, após desenvolver atividades inovadoras, perceberam mudança no comportamento dos alunos. Diante dessa reflexão, questionamos ainda quais mudanças foram percebidas após as atividades inovadoras realizadas em sala de aula.

Ao analisar os dados, registrou-se que onze professores relacionam essa mudança ao despertar do interesse e da motivação dos alunos em participar da aula e aprender os conteúdos. Ainda relacionaram a interação a um professor; um mencionou a importância do despertar a colaboração e o envolvimento nas aulas, um, a auto estima; três registraram que as práticas inovadoras foram decisivas para introduzir mudança na relação afetiva entre os alunos-alunos e entre os alunos-professor; dois professores indicaram que, após a realização das atividades contendo inovação metodológica, os alunos passaram a ter expectativas sobre as aulas seguintes.

Ao serem questionados sobre as mudanças nas relações socioafetivas, 46,7% dos professores afirmam que após as práticas inovadoras em suas aulas, as relações mudaram completamente para melhor; 46,7% afirmam que a relação ficou mais próxima; e 6,6% afirmam que a relação ficou um pouco mais próxima.

Gráfico 2: Percepção das mudanças nas relações socioafetivas na relação professor-aluno



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

Os resultados da investigação contemplam afirmações de mudanças relevantes, por parte dos alunos, após as atividades inovadoras:

Os alunos interagem mais uns com os outros e se sentem mais estimulados e desafiados. A dinamicidade da aula torna a aprendizagem divertida e os alunos, principalmente os mais tímidos, participam bastante (P12).

Assim, além de potencializar a aprendizagem com atividades desafiadoras, as práticas pedagógicas ainda favorecem a inserção dos alunos que não costumam participar das outras aulas. Os professores P2, P3 e P11 afirmam:

A principal mudança é o comportamento de interesse e proatividade dentro das disciplinas (P2).

Mais envolvimento e dedicação na atividade proposta. Melhora na autoestima (P3).

Maior envolvimento e participação (P11).

E, por fim, o professor P13 conclui que existe:

Maior interesse, colaboração e maior aprendizagem (P13).

Todos os professores afirmam que conseguiram obter um *feedback* positivo em relação às ações realizadas ao longo das vivências em sala de aula. Revelam, ainda, que o uso de tecnologias favorece as metodologias. “A tecnologia possibilita ampliar as relações entre teoria e prática. Ajuda em aulas mais didáticas e facilita a compreensão dos conteúdos.” (P10).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Para pesquisas futuras a pesquisa buscará o refinamento e aprofundamento das categorias investigadas e as etapas de uma formação docente centrada na inovação metodológica e tecnológica.

6 REFERÊNCIAS

BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C. **Aprendizagem baseada na investigação**. Campinas: Unicamp/Nied, 2014. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/abinv-aprendizagem-baseada-na-investigacao>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BASSALOBRE, J. Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 16, n.2., Ed. Especial, p. 9-19, out. 1995. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458/8240>. Acesso em: 5 set. 2019.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Thema**. Pelotas, RS. v. 15, 2017.

SIMAS, R. R. L.; BEHRENS, M. A. Paradigmas pedagógicos contemporâneos: tecendo práticas diferenciadas e inovadoras. **Dialogia**, n. 31, p. 179-186, 2018.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1998.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollarla teoría fundamentada**. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2002.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no Currículo. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.



METODOLOGIAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Ana Valéria Barbosa da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

anavalbsilva@gmail.com

Resumo: O presente estudo abrange dois objetivos. O primeiro estruturar, esclarecer e realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) de modo que possa ser replicado por outros pesquisadores; e o segundo utilizar essa RSL para encontrar o estágio atual das pesquisas sobre metodologias inovadoras no ensino superior em especial nos cursos para formação de administradores. A metodologia utilizada se baseou nos percursos narrados por Creswell (2014) e Gonçalves (2015), e foi ampliada pelas buscas e achados práticos desta autora. Ambos objetivos foram alcançados e agregaram resultados sobre metodologias além das tradicionalmente descritas como ativas e confirmaram o pressuposto de que a educação passa por e necessita de mudanças. A importância e uso das tecnologias nos métodos de ensino, e o papel do professor também se mostraram como achados recorrentes.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica. Revisão literatura. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Ao definir um foco ou tema de estudo, pesquisadores normalmente se colocam diante de um dilema inicial sobre como saber o que já foi pesquisado e discutido sobre o assunto. É possível afirmar que a maioria anseia por conseguir identificar toda a bibliografia correlata ao tema. Esse objetivo se coloca como atividade “Hercúlea”, se não utópica.

Em décadas passadas essa missão se mostrava ainda mais árdua, já que a pesquisa era exclusivamente presencial. Pesquisadores necessitavam se deslocar às bibliotecas e investir horas de pesquisa para chegar a algum resultado, que mesmo assim era parcial. Com o avanço tecnológico, esse cenário mudou drasticamente. Hoje qualquer pessoa acessa os mais diversos materiais ao redor do mundo. Acrescenta-se a isso a disponibilização de *softwares* que tratam metadados e produzem uma infinidade de informações. Porém, a despeito de ampliar exponencialmente as possibilidades, não significa que a pesquisa sobre qualquer tema consegue atingir o anseio do pesquisador de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



esgotar tudo o que foi produzido sobre o assunto almejado.

Pesquisar grandes quantidades de dados e reduzi-los a temas e categorias é uma tarefa ambiciosa, segundo Creswell (2014), mas é o que se busca na construção sustentável de uma pesquisa em profundidade.

Neste estudo se objetiva, por meio da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), identificar o que há de novo em métodos de ensino no nível superior de educação, com foco nos cursos para formação de administradores, tendo como pressuposto que há necessidade de mudanças para um ensino conectado às demandas do século XXI.

2 OBJETIVOS

Construir uma revisão sistemática da literatura sobre o tema Metodologias Inovadoras ao buscar, identificar, localizar, selecionar e analisar criticamente o material pesquisado. Segundo Ramos, Faria e Faria (2014) uma RSL objetiva reunir e resumir a melhor pesquisa disponível de um tema específico. Este estudo busca se aproximar ao máximo do estado da arte sobre: Metodologia(s) Inovadora(s) nos cursos de nível superior em Administração e demonstrar o percurso para a realização de uma RSL.

3 METODOLOGIA

A RSL exige o planejamento e a construção de seus passos para atender às exigências de uma pesquisa significativa, metódica, explícita e possa ser replicada a qualquer tempo.

Este estudo inicia com a apropriação e adaptação dos passos de Gonçalves (2015): estabelecimento do protocolo com definição dos indexadores de busca, dos bancos de dados eletrônicos e critérios a serem adotados; localização e seleção dos estudos; pré-análise dos trabalhos localizados, com exclusão dos repetidos em mais de uma base; leitura seletiva dos trabalhos, com classificação dos significativos; organização e agrupamento dos trabalhos, conforme focos presumidos de pesquisa; interpretação dos estudos selecionados e ampliação da revisão com a inclusão de novos estudos. A partir



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



deste roteiro e de outras apropriações sobre RSL como as encontradas em Ramos, Faria e Faria (2014), foi estabelecida a metodologia a seguir descrita.

A primeira reflexão é sobre a delimitação do objeto de pesquisa. Ato contínuo, para a seleção das bases dentro do Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal CAPES), foi realizada uma primeira investigação: Buscar Base/ Busca Avançada/ Buscar por área de conhecimento. Ao selecionar a área de Ciências Humanas e depois Educação como subárea, são disponibilizadas 110 bases nacionais e internacionais. Esse primeiro percurso resultou a seleção das Bases *Web of Science*, *Scopus*, *ERIC* e *SciELO*. Ato contínuo foram incluídas as bases: Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (REDALYC) e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) que a despeito de não figurarem nas bases relacionadas a educação no portal de periódicos CAPES, são significativas para a presente pesquisa. Em seguida ocorreu uma reflexão para a construção da equação de pesquisa com o uso de *booleanos* buscando abarcar o melhor resultado possível. Após algumas simulações, evidenciou-se que equações amplas restringem os resultados. Por fim foram definidos o recorte temporal, critérios de inclusão e exclusão. O Quadro 1 demonstra o planejamento relatado.

Com a execução dos passos descritos, obteve-se no Portal Capes por meio de busca avançada, um resultado de 189 artigos. Com novo filtro por bases selecionando *Scopus/ ERIC/ Social Science/ Citation Index (Web of Science)/ Science Citation Index Expanded (Web of Science)/ Science Direct Journals (Elsevier)* e somente recursos *on line*, a seleção caiu para 164 artigos dentro das áreas Artes e Humanidades, *Business e Economics* e Educação. Os textos foram exportados para o programa gerenciador de referências Mendeley.

Quadro 1: Planejamento de Pesquisa

Etapas	Ação	Descrição
Planejamento	Tema/Objetivo	Metodologias Inovadoras no ensino superior.
	Bases escolhidas	Portal CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
	Bases selecionadas Portal Periódicos CAPES - Ciências Humanas - Educação	Web of Science, Scopus, ERIC, Scielo, *REDALYC,*RCAAP.
	Termos descritores	Metodologia(s) Inovadora(s)/Innovative Methodology (ies)/ Ensino Superior/ Higher Education
	Booleanos (letras maiúsculas)	AND/OR/NOT/*/?/ " "(/)
	Equações Finais de Busca	"Innovative Methodolog*" AND "Higher Education" "Metodologias Inovadoras" AND "ensino superior"
	Materiais selecionados	Artigos publicados sob <i>peer review</i> , teses e dissertações.
	Crítérios	Disponibilização dos dados preliminares como título, palavras-chave e <i>abstract</i> .
	Recorte Temporal	Últimos 5 anos
	Idioma (s)	Inglês/Português/Espanhol
Crítérios de Exclusão	Duplicação nas Bases, Textos não relacionados ao tema e abstracts e textos não completos.	

Fonte: Autora, 2019

Em pesquisa na BDTD, utilizando o termo “metodologias inovadoras” com o filtro temporal de 2014 a 2019, foram localizados 60 trabalhos sendo 38 dissertações e 22 teses. Ao alterar o termo de busca para “metodologias inovadoras” AND “ensino superior” para o mesmo recorte temporal, foram localizados 7 trabalhos sendo 4 dissertações e 3 teses.

3.1 Primeiras análises

Na etapa seguinte foi realizada uma leitura exploratória dos temas e respectivos abstracts dos artigos, teses e dissertações para certificar a inserção nos critérios definidos. Nas teses e dissertações, 5 trabalhos foram excluídos, restando uma tese e uma dissertação, pelos seguintes critérios: não disponibilização do resumo, fora do tema e/ou da área de conhecimento. Para os artigos foram utilizados os mesmos critérios, com o resultado

apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Avaliação dos artigos

RECORTE TEMPORAL	PESQUISAS LOCALIZADAS	EXCLUIDOS APOS LEITURA EXPLORATÓRIA	ARTIGOS PARA LEITURA CRÍTICA
2014	23	21	2
2015	29	28	1
2016	28	25	3
2017	41	31	10
2018	31	29	2
2019 maio	12	11	1
TOTAL	164	145	19

Fonte: Autora, 2019.

4 RESULTADOS

Após leitura crítica dos 21 trabalhos selecionados, foi possível extrair os achados que indicam preocupação em avançar nas metodologias educacionais desenvolvidas no ensino superior com escopo diverso de cursos, métodos e locais. Vale destacar que a maior concentração de trabalhos se deu na Espanha com 15 publicações. Os cursos abordados nas pesquisas foram: Engenharia (6), Formação de Professores (5), Saúde (4), Administração (2), Ciências (2) e Psicopedagogia (1).

Destaca-se assim uma predominância do desenvolvimento e uso de novas metodologias nos cursos de engenharia, de formação de professores e os relacionados à área da saúde.

As metodologias com maior presença são as relacionadas a jogos e simulações representando um total de 6 pesquisas: Gamificação (Sánchez-Mena; Martí-Parreño, 2017; Sánchez-Carmona; Robles; Pons, 2017), Room Escape (Borrego; Fernández; Blanes; Robles, 2017), Simulações (Searl; McAllister; Dwyer; Krebs; Anderson; Quinney; McLellan, 2014; Quintana; Fernández, 2015; Ferreira, 2016). Nessas práticas foram ressaltados os benefícios da interação por meio da união de construção de aprendizagem e diversão, assim como a significância dos resultados obtidos por meio da soma da teoria com a prática. Em contrapartida, as pesquisas indicaram que a formação



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

de professores, a infraestrutura física e tecnológica e o domínio dessas ferramentas são barreiras a superar. Essas barreiras também foram destacadas nas pesquisas com salas de aula invertidas.

Em seguida a metodologia com maiores achados foi a sala de aula invertida com 3 publicações (Flores; Del-Arco; Silva, 2016; Iborra Urios; Ramirez; Badía; Bringué; Tejero, 2017; Villalba De Benito; Castilla Cebrian; Redondo, 2018), nos quais receberam destaque positivo o desenvolvimento do trabalho em equipe, a mudança do papel do professor e a potencialização da autonomia dos alunos.

Com relação às pesquisas que indicaram como metodologia inovadora o uso de diversas plataformas, 4 no total, como *YouTube* (Orús; Barlés; Belanche; Casaló; Fraj; Gurrea, 2016), *Wikipedia* (Lladós-Masllorens; Aibar; Meseguer-Artola; Minguillón, 2017), *WIRIS Quizes* (Calm; Masià; Olivé; Parés; Pozo; Ripoli; Sancho-Vinuesa, 2017), e *WIKI* (Guinau; Playà; Aulina; Rosell; Rivero, 2017); é possível identificar que na realidade ocorre uma distorção entre metodologias de ensino e ferramentas que propiciam novos canais para as abordagens em aula. Na pesquisa que apontou o uso do *youtube* como diferencial, foi indicado o desenvolvimento de competências transversais, mas teve como restrição o domínio tecnológico tanto por docentes quanto pelos próprios discentes.

Cursos de administração foram objeto de estudo em 2 publicações e indicaram como metodologias a gamificação e o uso do *youtube*, ambos já citados aqui.

As demais pesquisas Problem Based Learning (PBL) (2) (Sáiz-Manzanares; Garcia Osorio; Diez-Pastor; Martin Antón, 2019; González-Marcos; Alba-Elias; Navaridas-Nalda; Ordieres-Meré, 2016), *Eyetracking* (Stickler; Shi, 2017), *Makerspaces* (Saorin; Melian-Diaz; Bonnet; Carrera; Meier; De La Torre, 2017), Tutoria (Garcia-Iglesias; Perez-Martinez; Gutierrez-Martin; Diez-Laiz; Sahagun-Prieto, 2018), Prática no Trabalho (Endedijk; Bronkhorst, 2014) e Estratégias Combinadas (Fabregat Sanjuan; Pàmies-Vilà; Ferrando; De La Flor, 2017); apresentaram achados como melhora na aprendizagem, desenvolvimento dos trabalhos colaborativos, relevância para as práticas profissionais, geraram significado para a aprendizagem e são potencializadas pela



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



tecnologia. Apresentam como adversidade, a realização em grandes turmas de alunos.

5 CONCLUSÕES

Realizar uma RSL em profundidade é uma das etapas desafiadoras em uma pesquisa. Não há caminho “reto”, pré-definido e seguro. Exige dedicação e resiliência com tentativas, erros e acertos. Neste estudo, buscou-se traçar uma rota e alcançar o melhor resultado. Fica o aprendizado de que sempre se pode melhorar, principalmente apoiada em domínio tecnológico que pode agregar ainda mais subsídios, amplitude e velocidade para as análises das pesquisas.

Reflexões foram realizadas sobre o diagnóstico comum da necessidade de mudança exigida pelo século XXI e que novas metodologias surgiram na tentativa de encontrar modos motivadores e eficazes de ensino.

No percurso desta RSL, um achado comum foi a satisfação dos alunos com os novos modelos propostos, por meio de aprendizagens ativas e experienciais, e o quanto isso contribui para o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Destaco a contribuição de uma das 21 pesquisas relacionadas, que não trata especificamente de uma metodologia inovadora, mas sim de um insumo fundamental para que a mesma ocorra: a criatividade docente. Figuerêdo (2018) faz criteriosa distinção entre criatividade e inovação, e descreve a importância das metodologias na busca de motivar e interagir com alunos, para que os mesmos consigam realmente protagonizar seus processos de aprendizagem. A autora destaca que é necessário se refletir sobre métodos de ensino e concepções educacionais, assim como a compreensão dos contextos relacionados, e que adotar elementos inovadores e tecnológicos, não garante a transformação de práticas.

6 AGRADECIMENTOS

A autora agradece à CAPES pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

7 REFERÊNCIAS

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 25 maio 2019.

BORREGO, C.; FERNÁNDEZ, C.; BLANES, I.; ROBLES, S. Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. **JOTSE: Journal of technology and science education**, v. 7, n. 2, p. 162-171, 2017. Disponível em: <http://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/247>. Acesso em: 31 maio 2019.

CALM, R.; MASIÀ, R.; OLIVÉ, C.; PARÉS, N.; POZO, F.; RIPOLI, J.; SANCHO-VINUESA, T. Use of wiris quizzes in an online calculus course. **JOTSE: Journal of technology and science education**, v. 7, n.2, p. 221-230, 2017. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/105801/253-1533-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: <http://www-periodicos-capes.gov.br.ez95.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 26 maio 2019.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

ENDEDIJK, M. D.; BRONKHORST, L. H. Students' learning activities within and between the contexts of education and work. **Vocations and Learning**, v. 7, n. 3, p. 289-311, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-014-9116-x>. Acesso em: 30 maio 2019.

FABREGAT-SANJUAN, A.; PÀMIÉS-VILÀ, R.; FERRANDO PIERA, F.; DE LA FLOR LÓPEZ, S. Laboratory 3.0: Manufacturing technologies laboratory virtualization with a student-centred methodology. **JOTSE: Journal of technology and science education**, v. 7, n. 2, p. 184-202, 2017. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/105756/249-1528-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

FERREIRA, R. P. N. **Uso de diferentes estratégias de ensino no aprendizado de estudantes da área da saúde**. 2016. 64 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1298/1/raina_pleis_neves_ferreira.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

FIGUEREDO, R. B. de. **Criatividade na docência no contexto da educação superior: uma leitura psicossocial**. 2018. 245 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30335/1/TESE%20Raiza%20Barros%20de%20Figueir%C3%AAdo.pdf>. Acesso em: 20 mai 2019.

FLORES, O.; DEL-ARCO, I.; SILVA, P. The flipped classroom model at the university: analysis based on professors' and students' assessment in the educational field. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 13, n. 1, p. 21, 2016. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0022-1>. Acesso em: 31 maio 2019.

GARCIA-IGLESIAS, M. J; PEREZ-MARTINEZ, C.; GUTIERREZ-MARTIN, C. B.; DIEZ-LAIZ, R.; SAHAGUN-PRIETO, A. M. Mixed-method tutoring support improves learning outcomes of veterinary students in basic subjects. **BMC veterinary research**, v. 14, n. 1, p. 35, 2018. Disponível em: <https://bmcvetres.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12917-018-1330-6>. Acesso em: 31 maio 2019.

GONÇALVES, L. M. Revisão sistemática da literatura: uma aproximação na área da educação. IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo. **Anais ...** São Paulo: PUC SP, 2015. Disponível em: https://www4.pucsp.br/webcurrículo/edicoes_anteriores/2015/downloads/anais/anais_iv-webcurrículo_2015.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

GONZÁLEZ-MARCOS, A.; ALBA-ELIAS, F.; NAVARIDAS-NALDA, F.; ORDIERES-MERÉ, J. Student evaluation of a virtual experience for project management learning: An empirical study for learning improvement. **Computers & Education**, v. 102, p. 172-187, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131516301488>. Acesso em: 31 maio 2019.

GUINAU SELLÉS, M.; PLAYÀ, E.; AULINA, M.; ROSELL, L.; RIVERO, L. Improving transversal competences by using wikis in collaborative work. **Journal of Technology and Science Education**, vol. 7, n. 2, p. 172-183, 2017. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/119788/1/667730.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

IBORRA URIOS, M.; RAMIREZ, E.; BADÍA, J. H.; BRINGUÉ, R.; TEJERO, J. Implementing the Flipped Classroom Methodology to the Subject "Applied Computing" of Two Engineering Degrees at the University of Barcelona. **Journal of Technology and Science Education**, v. 7, n. 2, p. 119-135, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145141.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

LLADÓS-MASLLORENS, J.; AIBAR, E.; MESEGUER-ARTOLA, A.;



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

MINGUILLÓN, J. Explaining teaching uses of Wikipedia through faculty personal and contextual features. **Online Information Review**, v. 41, n. 5, p. 728-743, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/OIR-10-2016-0298>. Acesso em: 31 maio 2019.

ORÚS, C.; BARLÉS, M. J.; BELANCHE, D.; CASALÓ, L.; FRAJ, E.; GURREA, R. The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. **Computers & Education**, v. 95, p. 254-269, 2016. Disponível em: <http://iranarze.ir/wp-content/uploads/2016/12/E3185.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

QUINTANA, M. G. B.; FERNÁNDEZ, S. M. A pedagogical model to develop teaching skills. The collaborative learning experience in the Immersive Virtual World TYMMI. **Computers in Human Behavior**, v. 51, p. 594-603, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135268/A-pedagogical-model-to-develop-teaching-skills.pdf?sequence=1>. Acesso em: 31 maio 2019.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RCAAP. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

REDALYC. Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc). Disponível em: <https://www.redalyc.org/home.oa>. Acesso em: 28 jun. 19.

SÁIZ-MANZANARES, M. C.; GARCIA OSORIO, C.; DIEZ-PASTOR, J.; MARTIN ANTÓN, L. Will personalized e-Learning increase deep learning in higher education? **Information Discovery and Delivery**, v. 47, n. 1, p. 53-63, 2019. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IDD-08-2018-0039>. Acesso em: 31 maio 2019.

SÁNCHEZ-CARMONA, A.; ROBLES, S.; PONS, J. A gamification experience to improve engineering student's performance through motivation. **Journal of Technology and Science Education**, v. 7, n. 2, p.150-161, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3311/331151224004.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

SÁNCHEZ-MENA, A.; MARTÍ-PARREÑO, J. Drivers and Barriers to Adopting Gamification: Teachers' Perspectives. **The Electronic Journal of e-Learning**, v. 15, n. 5, p. 434-443, 2017. Disponível em: https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/6683/sanchez_marti_EJEL_drivers.pdf?sequence=2. Acesso em: 31 maio 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

SAORIN, J. L.; MELIAN-DIAZ, D.; BONNET, A.; CARRERA, C. C.; MEIER, C.; DE LA TORRE-CANTERO, J. Makerspace teaching-learning environment to enhance creative competence in engineering students. **Thinking Skills and Creativity**, v. 23, p. 188-198, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.01.004> 1871-1871. Acesso em: 31 maio 2019.

SEARL, K. R.; McALLISTER, M.; DWYER, T.; KREBS, K. L.; ANDERSON, C.; QUINNEY, L.; McLELLAN, S. Little people, big lessons: An innovative strategy to develop interpersonal skills in undergraduate nursing students. **Nurse education today**, v. 34, n.9, p. 1201-1206, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691714001154>. Acesso em: 31 maio 2019.

STICKLER, U.; SHI, L. Eyetracking methodology in SCMC: A tool for empowering learning and teaching. **ReCALL**, v. 29, n. 2, p. 160-177, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/doi:10.1017/S0958344017000040>. Acesso em: 31 maio 2019.

VILLALBA DE BENITO, M. T.; CASTILLA CEBRIAN, G.; REDONDO DUARTE, S. Factors with Influence on the Adoption of the Flipped Classroom Model in Technical and Vocational Education. **Journal of Information Technology Education: Research**, v. 17, p. 441-469, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.28945/4121>. Acesso em: 31 maio 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DA TEORIA (ESTÉTICA) E DA HISTÓRIA DA ARTE NA DISCIPLINA ARTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO NOS ÚLTIMOS 60 ANOS

Antonio Delfino

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes –
Campus de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Artes (UNESP)
delphino.artdesign@uol.com.br

Resumo: Essa pesquisa objetivou entender com mais propriedade como esse ensino se desenvolve atualmente. Para a apresentação nesse seminário, optou-se por abordar apenas os anos de 1990. A metodologia adotada tem caráter qualitativo incluindo revisão bibliográfica e pesquisa documental. Esse estudo compõe-se do entendimento sobre o que é arte, estética e história da arte, partiu-se então para uma contextualização do momento social e político do período. Realizou-se uma breve análise da legislação que regulamenta o ensino de Arte no Brasil. (BRASIL, 1996, 1997). Finalmente focou-se na análise da área específica do estudo, discutindo as propostas metodológicas adotadas, os recursos pedagógicos, e as bases teóricas, Barbosa (1998, 2009, 2010); Barbosa e Coutinho (2011). Nesse sentido, considera-se importante a discussão dos pressupostos teóricos e metodológicos dos componentes curriculares, estéticas e história da arte, visando nos localizar historicamente nesse contexto, Belting (2006).

Palavras-chave: Estética. História. Arte. Educação. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

A transformação do ensino da teoria (estética) e da história da arte na disciplina Arte em escolas públicas do Estado de São Paulo nos últimos 60 anos é o tema aqui abordado, meu interesse no assunto vem da necessidade de conhecer o processo de evolução do ensino da teoria e da história da arte na disciplina Arte. Para escrever esse artigo, fiz uma escolha, abordando apenas os anos noventa, momento em que essa disciplina foi considerada área de conhecimento.

Pretende-se saber até que ponto os meios tecnológicos e metodológicos no ensino desses componentes curriculares colaboram para uma maior democratização desse conhecimento. O advento da internet criou a era digital e virtual, trazendo assim novos modos de organizar e desenvolver o acesso aos museus, galerias de arte contemporânea



e as artes cênicas em geral, aproximando o público das produções artísticas. Entretanto, a questão em pauta é a qualidade e a abrangência dessa mudança de recepção.

2 ARTE, ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE

A definição de arte é subjetiva e depende da cultura, do período histórico e do lugar a ser examinada. Mesmo entre nós, a maneira que nos relacionamos com a arte está em constante mutação.

Apesar das diferenças e complexidade das definições do conceito de arte, ela sempre existiu na história da humanidade, e por várias razões, criamos diferentes modos de realizá-la, e é esse um dos fatores que diferencia o ser humano dos outros seres vivos. Na contemporaneidade nos valem desses registros artísticos como documentos para pesquisa de uma determinada época ou de uma cultura específica, ela nos é reveladora dos valores e costumes do meio em que foi produzida. Arte é conhecimento em todos os sentidos da palavra.

A estética é filosófica e se ocupa do conhecimento sensível. Ela estuda as qualidades de formas de representações artísticas perceptíveis pelos sentidos, reflete sobre o fazer artístico e o processo criativo. A estética questiona acerca dos aspectos gerais da arte, do fazer e produzir artístico, evidência aspectos da obra de arte, relacionando a produção singular e universal.

Desde a antiguidade clássica, vários filósofos procuraram definir estética, e como o conceito de arte, a definição de estética depende de uma série de fatores históricos e sociais. Ela está ligada a uma capacidade reflexiva do fazer artístico, ao conhecimento sensível e com a qualidade da percepção do resultado das múltiplas manifestações artísticas.

A história da arte é uma área de estudo que trata das várias produções artísticas da humanidade desde o seu surgimento, produzidas com interesses estéticos ou para comunicar seus pensamentos, sentimentos e pontos de vistas. Constitui também uma



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

matéria escolar e um componente curricular da disciplina Arte juntamente com a estética.

A história da arte e os acontecimentos históricos colaboram para desvendar a história da humanidade. O homem com suas formas simbólicas primitivas contribuiu para nos oferecer pistas sobre a origem e evolução do ser humano. Para Ana Mae Barbosa (2009), autora da Abordagem Triangular:

O caminho para o Ensino da Arte sobreviver é tornar claros os diversos conteúdos da arte na escola, esclarecendo sobre a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo. (BARBOSA, 2009, p. 25).

O estudo do desenvolvimento da civilização está organizado em períodos e geralmente a história da arte acompanha esse princípio. A linha do tempo da história da arte mostra em ordem cronológica a trajetória humana. Encontraram-se produções artísticas na Pré-História, na Antiguidade e na Idade Média, Moderna e Contemporânea. Para Barbosa (2009):

Nossa concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada “evolução” das formas artísticas através do tempo, pretende-se mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. (BARBOSA, 2009, p.20).

A história da arte e a história do museu de arte, no ocidente, andam de mãos dadas desde o Renascimento, quando os nobres e o clero mantinham suas coleções com acesso limitado à aristocracia e aos religiosos que possuíam o conhecimento e a cultura.

Para Barbosa (1998), a relação de museu e história da arte também era visceral até que assumiram uma postura mais radical e abriram o leque para outras ciências na Abordagem Triangular.

Na época do Museu de Arte Contemporânea, esta contextualização era prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Mas, com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como *história da arte* um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a *contextualização*, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas para um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não (BARBOSA, 1998, p. 37).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A história da arte e os museus de arte estão em transformação desde o seu surgimento. De épocas em épocas surgem novas metodologias que atendem as necessidades daquele determinado momento histórico e do lugar. A origem da história da arte e dos museus, no ocidente, é europeia e isso nos traz toda uma implicação colonizadora que não impede que nós, não europeus, tomemos posições críticas.

3 ANOS 90 - A DISCIPLINA ARTE COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

A década de noventa pode ser considerada um divisor de águas em vários sentidos. Nesse período houve mudanças significativas no setor público da educação. Com a universalização da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade a escola se viu em apuros, pois faltaram investimentos em educação, o que ocasionou medidas de recessão e corte no orçamento fiscal, deixando a comunidade escolar à míngua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regulamenta o ensino no Brasil, em sua mais recente promulgação em 1996, cita que o ensino de Arte passa a ter carácter obrigatório através da promulgação da Lei n.º 9394/96, § 2.

Além da LDB, em 1997, o Governo Federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O PCN-Arte é composto por quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Para o ensino dessas linguagens e modalidades a orientação é que utilize ações em três eixos básicos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar.

Os PCN são recheados de boas intenções com sua tendência construtivista e seus temas transversais, mas infelizmente a realidade no chão da escola pública é outra, principalmente no que diz respeito ao ensino de Arte. Gestão democrática e interdisciplinaridade, apenas para dar um exemplo, estão longe de acontecer nas escolas brasileiras por uma série de razões que passa pela má formação docente, pela baixa remuneração dos profissionais do setor, pelos investimentos ínfimos na educação e pela precariedade dos recursos destinados ao ensino aprendizagem. Apesar desse quadro



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



desanimador para Lampert (2010):

Dos anos 1990 em diante avançou-se nas reflexões sobre arte e seu ensino. Há uma busca incessante por novas metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de artes nas escolas, que visam à construção do conhecimento, da percepção, da imaginação e da capacidade crítica e inventiva não somente do estudante, mas sobretudo do professor. (LAMPERT In BARBOSA, CUNHA, 2010, p. 447).

Outro contributo para o ensino de arte foi que os anos 90 são emblemáticos no sentido dos avanços tecnológicos. Entretanto, por outro lado, as escolas públicas brasileiras estão longe de serem equipadas adequadamente para enfrentar as demandas de estudantes que já nasceram no século XXI, na era digital. Nossos alunos estão constantemente conectados a esse mundo real. O que precisamos fazer é trazer esse mundo que eles vivem para dentro da sala de aula através de um currículo contextualizado e de melhores condições de trabalho.

Em paralelo com os recursos tecnológicos da época, temos também uma série de ações, procedimentos didáticos e estratégias disponíveis na década de 90 e que nem sempre eram exploradas. Esses procedimentos envolvem comprometimento por parte do professor e do corpo gestor que, muitas vezes, não existe por falta de sintonia com a pós-modernidade.

Para Barbosa e Coutinho (2011, p.31), a pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.

Nesse contexto geral dos anos de 1990, o que temos de mais significativo em termos de abordagens de ensino e aprendizagem de artes nas escolas brasileiras foi a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Essa abordagem foi proposta, segundo Barbosa (1998) a partir de estudos de três abordagens epistêmicas: *Escuelas al Aire Libre* (México), a DBAE - *Discipline Based Art Education* (EUA) e o *Critical Studies* (Inglaterra).

Observe no Quadro 1 uma comparação dos eixos (ações) propostos pelas principais abordagens de ensino da Arte no século XX.

Quadro 1: comparação dos eixos (ações) propostos pelas principais abordagens de ensino da Arte no século XX.

PROPOSTAS	AÇÕES					
Abordagem Triangular	Criação		Leitura da obra de arte		Contextualização	
<i>Escuelas al Aire Libre</i> (México)	Liberdade de expressão			Análise da cultura visual		
<i>Critical Studies</i> (Inglaterra)	Apreciação	Leitura	Análise	História	Estética	Técnica
<i>Discipline Based Art Education</i> (EUA)	Produção		Crítica		Estética	História da Arte
Parâmetros Curriculares Nacionais	Produzir		Apreciar		Contextualizar	

Fonte: BARBOSA (1998); BRASIL (1997); RIZZI (2008). In NAKASHATO (2012).

Tanto o *Critical Studies* como o *Discipline Based Art Education* adotam como eixos norteadores para o ensino da arte a história da arte e a estética, entre outros. Já na Abordagem Triangular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte do Ensino Fundamental a história da arte e a estética estão implícitas na ação de contextualização. Sobre essa questão Barbosa (1998) esclarece que:

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (BARBOSA, 1998, p. 38).

Portanto, a leitura e a contextualização, unem informações biográficas e históricas, como também nos faz adquirir conceitos estéticos e poéticos. A partir do momento que você junta essa base teórica com a prática do fazer artístico é que interagi literalmente com a obra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da teoria (estética) e da história da arte na disciplina Arte em escolas públicas do Estado de São Paulo na década de 1990 estava bastante comprometido, apesar desse período, ter trazido diversos contributos a essa matéria.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Ressalta-se como exemplo desses benefícios a promulgação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, § 2, que tornou o ensino de Arte componente curricular obrigatório, constituiu-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Abordagem Triangular foi concebida e apresentada por Ana Mae Barbosa e se tornou base de muitos programas em arte-educação no Brasil, bem como referência nos PCN.

Não se pode deixar de citar o extraordinário avanço tecnológico dessa década, além de uma série de ações, procedimentos didáticos e estratégias disponíveis na década de 90 que nem sempre, por inúmeras razões, eram exploradas adequadamente.

5 AGRADECIMENTOS

Para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC); Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho; Profa. Dra. Regina Delfino; Profa. Dra. Margarete Arroyo; e a todos meus amigos e familiares.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. Ver, São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Rede São Paulo de Formação Docente - Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP - Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Governo do Estado de São Paulo, 2011.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da (Orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BELTING, H. **O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BELTINS, H. Fórum permanente. Disponível em:
<http://www.forumpermanente.org/convidados/hans-belting>. Acesso em: 2 abr. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, (Vide LEI Nº 12.287, de 2010), (Vide Lei Federal 11.769).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, Brasília: MEC/SEF, 1997.

ESCOLA EDUCAÇÃO. **Gustave Courbet**: Biografia, principais obras e estilo artístico. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/gustave-courbet/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

NAKASHATO, G. **A educação não formal como campo de estágio**: contribuição na formação inicial do arte/educador. São Paulo: SESI-SP editora, 2012. (Prata da casa. Programa Publique-se SESI).

NAVES, A. **Escuela de pintura al aire libre do México**. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/3785895/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

OLIVEIRA, E. dos S. de; CORRÊA, V. S. A. **Ensino de Artes**: A abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Disponível em: <http://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

RETROPROJETOR. Infopédia. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$retroprojektor](https://www.infopedia.pt/$retroprojektor). Acesso em: 23 maio 2019.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Ensino de artes e a história da arte na educação**. Por Bruna Grauth Silva. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/ensino-de-artes-e-a-historia-da-arte-na-educacao/67348>. Acesso em: 13 abr. 2019.



CURSO DE EXTENSÃO SOBRE DESENHO GEOMÉTRICO UTILIZANDO GEOGEBRA

Elisabete Marcon Mello

Universidade Federal do ABC (UFABC)
marcon.elisabete@gmail.com

Amarildo Aparecido dos Santos

Universidade Federal do ABC (UFABC)
amarildosantos10@gmail.com

Resumo: Neste trabalho apresentamos a experiência de um curso de extensão, em Desenho Geométrico, destinado a alunos do Ensino Médio de escolas públicas e a alunos da Universidade Federal do ABC. O curso foi proposto para preencher uma lacuna existente na educação básica em relação aos conteúdos de geometria. O objetivo foi que os alunos desenvolvessem a habilidade de percepção espacial, raciocínio geométrico, criatividade, senso estético e também a capacidade de utilizar instrumentos de construção geométrica, tanto régua e compasso quanto o *software* de geometria dinâmica GeoGebra, que viabiliza um ambiente de aprendizagem investigativo, possibilitando construir e manipular os objetos geométricos mantendo suas propriedades. Ao final do curso constatamos que a maioria dos alunos desenvolveu habilidades e competências em construir e reconhecer as propriedades dos objetos geométricos construídos.

Palavras-chave: Desenho Geométrico. Construções Geométricas. Geometria Dinâmica. GeoGebra. Geometria Espacial.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho descreveremos uma ação extensionista destinada a alunos do Ensino Médio de escolas públicas, abrangendo conteúdos de desenho geométrico utilizando o *software* de geometria dinâmica GeoGebra. Segundo Queiroz (2010), apesar de recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, (PCN, 1998), as construções geométricas ainda não foram incluídas nos livros didáticos de Matemática e o ensino de geometria é tradicionalmente marcado por métodos que valorizam exclusivamente o formalismo rigoroso, fundamentado em fórmulas, em detrimento de um aprendizado a partir das construções e de aplicações práticas da geometria.

Para Duval (2005), a geometria, dentre os campos de conhecimentos que os alunos devem



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



adquirir, é o que exige a atividade cognitiva mais completa, pois mobiliza o gesto, a linguagem e o olhar, sendo necessário construir, ver e raciocinar. Sendo, também, uma área difícil de ensinar, pois, mesmo quando as metas são modestas, os resultados alcançados têm sido decepcionantes. Para Duval (1988) os problemas geométricos distinguem-se de outros problemas matemáticos propostos aos alunos porque a heurística desses problemas refere-se a registros de representações espaciais que originam formas de interpretações autônomas.

De acordo com a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos (Brasil, 2002), os conteúdos de geometria não são desenvolvidos com a devida atenção, embora contribuam decisivamente para o desenvolvimento de capacidades intelectuais como a percepção espacial, a criatividade, o raciocínio hipotético-dedutivo, além de permitirem várias relações entre a Matemática e outras áreas.

Dessa forma, este curso de extensão, cujo título foi “Desenho Geométrico: Um resgate no Ensino Médio”, veio preencher essa lacuna existente na educação básica, atendendo alunos do Ensino Médio da cidade de Santo André, em especial de escolas do entorno da Universidade Federal do ABC (UFABC). Discentes da universidade que tiveram essa defasagem em sua educação básica também puderam participar deste curso, cuja implementação dialoga com o tripé ensino-pesquisa-extensão, proposto no âmbito da universidade pública.

O uso de *softwares* de geometria dinâmica na educação é um importante recurso para a sala de aula, viabilizando ambientes de aprendizagem investigativos, pois possibilitam construir e manipular na tela do computador objetos geométricos, alterando posição e medidas, porém mantendo as propriedades do objeto construído. Permitir que os alunos tivessem acesso a esse recurso, oferecido pelo software GeoGebra, como uma nova possibilidade de visualização dos objetos geométricos, foi um dos objetivos do curso.

2 METODOLOGIA

O curso foi ministrado na própria universidade, com turmas de trinta e cinco alunos, com



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



duração de trinta e seis horas, sendo duas horas por semana.

Na aula inicial utilizamos a História da Matemática para contextualizar o estudo, e as demais aulas constaram de atividades de construções geométricas realizadas pelo aluno e orientadas pelo professor. Antes de iniciar o uso do software foram realizadas algumas atividades utilizando régua e compasso.

As atividades foram preparadas de acordo com a teoria de Desenvolvimento dos Níveis de Pensamento Geométrico de Van-Hiele (1986), que propõe uma progressão na aprendizagem da geometria através de cinco níveis cada vez mais complexos:

Nível 1: Visualização – os alunos compreendem as figuras globalmente, isto é, as figuras são entendidas pela sua aparência;

Nível 2: Análise – os alunos entendem as figuras como o conjunto das suas propriedades;

Nível 3: Ordenação – os alunos ordenam logicamente as propriedades das figuras;

Nível 4: Dedução – os alunos entendem a Geometria como um sistema dedutivo;

Nível 5: Rigor – os alunos estudam diversos sistemas axiomáticos para a Geometria.

Segundo essa teoria, os alunos começam por reconhecer as figuras e diferenciá-las pelo seu aspecto físico e só posteriormente o fazem pela análise das suas propriedades. A progressão da aprendizagem se desenvolve entre os níveis citados, sem seguir ordenadamente.

A avaliação ocorreu ao longo do curso, de modo a permitir a reflexão-ação-reflexão da aprendizagem e a apropriação do conhecimento, resgatando suas dimensões diagnóstica, formativa, processual.

Além da avaliação da aprendizagem do aluno, efetuada por meio de exercícios e atividades complementares realizadas individualmente e/ou em grupos, os alunos realizaram uma avaliação do curso, de modo a envolver todos os componentes do ensino que possam contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.



3 ATIVIDADES REALIZADAS

Relataremos algumas das atividades que desenvolvemos durante o curso utilizando o *software* de geometria dinâmica GeoGebra.

Em um primeiro momento, buscamos oportunizar aos participantes o contato com as ferramentas de construção geométrica do GeoGebra, por meio de algumas tarefas de familiarização com o *software*, durante as quais foi possível ter uma ideia inicial das diferentes ferramentas disponibilizadas pelo programa.

Inicialmente, solicitamos que construíssem uma reta, uma semirreta e um segmento de reta e observassem a diferença entre eles. Após a construção, os alunos movimentaram os pontos de cada objeto geométrico, verificando a possibilidade de mudança de posição e direção de cada um deles.

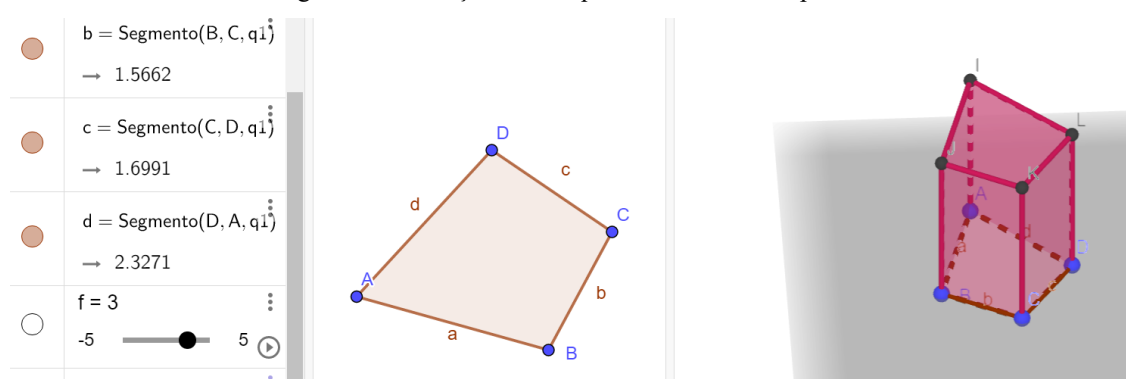
Em seguida estudamos as posições relativas entre retas: retas paralelas, concorrentes ou coincidentes, com enfoque especial nas retas perpendiculares. Ao movimentar uma das retas, o aluno pôde observar que, para manter a relação estabelecida da perpendicularidade, a outra reta também se movimentava. Este recurso, fornecido pelo programa, ajuda ao aluno a compreender que paralelismo e perpendicularismo, estabelecem relações entre dois objetos geométricos. Uma reta é perpendicular à algum objeto, não sendo possível ser perpendicular sozinha.

Nas aulas seguintes foram abordados os conceitos de ponto médio e mediatriz de um segmento, circunferência como lugar geométrico, polígonos inscritos e circunscritos, construção de ângulos e o conceito de bissetriz, construção de triângulos e suas cevianas, bem como a localização do incentro, ortocentro, baricentro e circuncentro.

Em uma das atividades solicitamos aos alunos que construíssem um quadrilátero qualquer no GeoGebra-2D, em seguida, abrissem o ambiente do GeoGebra-3D e construíssem um prisma, utilizando a ferramenta disponível para esta finalidade com altura de 5 cm. Solicitamos também que movimentassem um dos pontos no ambiente 2D para que percebessem que no ambiente 3D também haveria movimentação, alterando a forma do prisma. Na Figura 1 apresentamos uma tela do GeoGebra. É possível observar na imagem

à esquerda uma janela algébrica com destaque do controle deslizante que varia de -5 a 5, no centro um quadrilátero ABCD na janela 2D e, a direita um prisma de altura $f=3$, indicado na janela 3D.

Figura 1: construção de um quadrilátero e de um prisma.

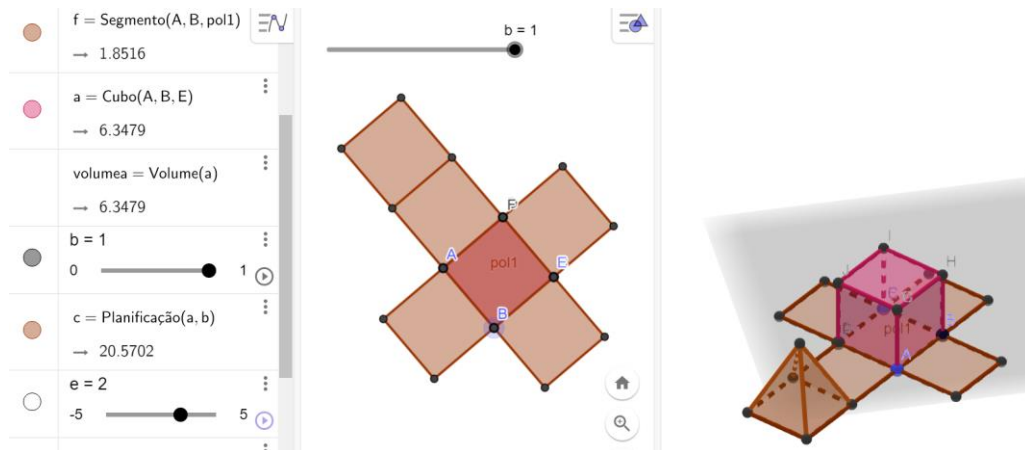


Fonte: dos autores, 2019.

Na atividade seguinte, solicitamos aos alunos que construíssem um quadrado, utilizando a ferramenta disponível para tal. Nesse momento, percebemos que alguns alunos estavam utilizando a malha quadriculada para construir o quadrado, só perceberam o erro no momento de movimentar um de seus pontos pois, o quadrado não preservou suas propriedades. Solicitamos também que abrissem o GeoGebra-3D e construíssem um cubo, com a ferramenta cubo, em seguida, utilizando a ferramenta “planificação”, que planificasse a superfície poliédrica do cubo no ambiente 3D.

Dando continuidade, solicitamos aos alunos que escolhessem um dos quadrados da superfície planificada e construísse uma pirâmide, utilizando a ferramenta disponibilizada pelo *software*, acompanhada de uma pergunta. “É possível compor o cubo com pirâmides que tem como base as faces do cubo? A resposta a essa questão foi confirmada após a utilização do controle deslizante representado na Figura 2. É possível observar na imagem à esquerda uma janela algébrica onde destacamos o controle deslizante para a planificação do cubo variando de 0 a 1 e, outro para a altura da pirâmide que varia de -5 a 5. Na janela central observamos o quadrado ABCD e a planificação do cubo. À direita observamos na janela 3D o cubo e a planificação da superfície poliédrica, bem como a construção de uma pirâmide em um quadrado de sua planificação cuja altura está representada por $e=2$.

Figura 2: construção do cubo e sua planificação



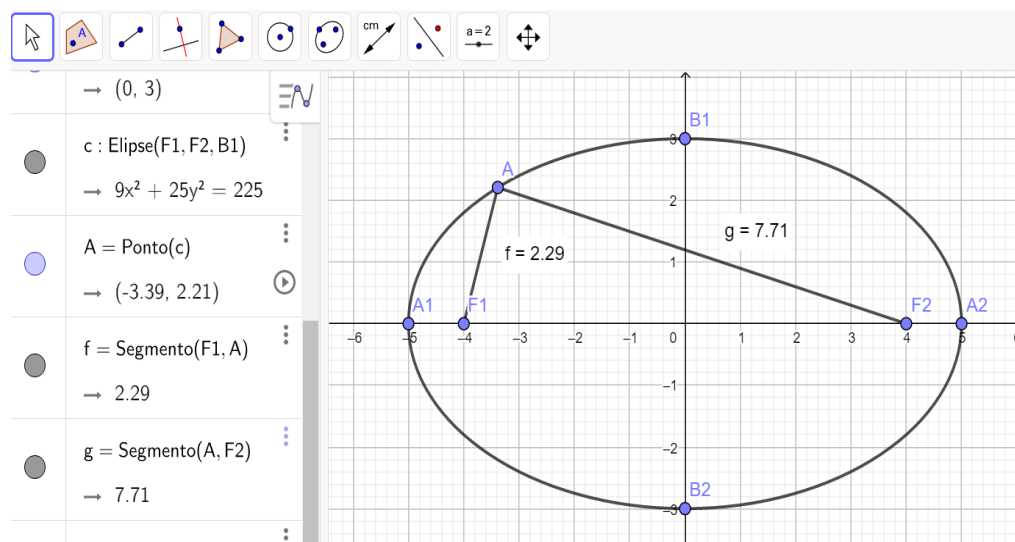
Fonte: dos autores, 2019.

Descreveremos agora a atividade com a qual iniciamos o estudo das cônicas, focando na definição de elipse e na análise de propriedades.

Iniciamos apresentando uma figura e a definição de elipse que é apresentada em vários livros: “Uma elipse ε de focos F_1 e F_2 de eixo maior medindo $2a > ||\overline{F_1F_2}\overline{}$ é o lugar geométrico formado pelos pontos do plano cuja soma das distâncias a dois pontos fixos F_1 e F_2 é igual a $2a$ ”. Pedimos para que os alunos explicassem o que haviam entendido e verificamos que a maioria não entendeu o conceito apresentado.

Solicitamos, então, que os alunos construíssem uma elipse no *software* Geogebra, com focos F_1 e F_2 em pontos determinados e nomeassem de P um ponto sobre a elipse. Em seguida, mediram a distância entre os dois vértices sobre o eixo maior da elipse. Criaram dois segmentos, $\overline{F_1P}$ e $\overline{F_2P}$ e exibiram a medida de cada um deles. Pedimos para que os alunos somassem a medida dos dois segmentos $\overline{F_1P}$ e $\overline{F_2P}$ e comparassem com a distância entre os vértices. Eles verificaram que a soma era exatamente a medida da distância entre os vértices sobre o eixo maior da elipse. O próximo passo foi movimentar o ponto P e observar que a soma das medidas dos segmentos se mantinha constante, igual à medida da distância entre os vértices (Figura 3).

Figura 3: construção da elipse



Fonte: dos autores, 2019.

Após a atividade, retomamos a definição de elipse apresentada no início da aula e a maioria dos alunos conseguiu relacioná-la com a construção realizada no GeoGebra. O programa ajudou os alunos a traduzir a definição da linguagem matemática para sua linguagem natural, de forma que pudessem entender o conceito de elipse como um lugar geométrico dos pontos que satisfazem a definição.

O próximo passo foi avançar os estudos deduzindo e aplicando a equação geral da elipse em alguns problemas geométricos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos e discutimos algumas das atividades desenvolvidas em um curso de extensão, realizado na Universidade Federal do ABC, com o objetivo de possibilitar aos alunos desenvolver habilidades de percepção espacial e de visualização de objetos geométricos, tanto bidimensional quanto tridimensional.

O *software* GeoGebra foi adequado ao trabalho proposto e ajudou no processo de aprendizagem dos alunos, na medida em que permitiu a eles analisar seu próprio trabalho, procurar seus erros e aprender com eles. Dessa forma, ajudou os alunos a visualizar os



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



objetos geométricos, de acordo com a teoria de Duval (2005), assimilando suas propriedades.

A Teoria de Van Hiele foi apropriada, nos auxiliando na identificação de competências e no direcionamento das atividades no decorrer do curso e, ao final, nos permitiu verificar a progressão de cada aluno em relação aos níveis de aprendizagem.

Esperamos que as atividades desenvolvidas tenham ajudado aos alunos a desenvolver a competência de utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

DUVAL, R. Approche cognitive des problèmes de géométrie em termes de congruence. *In: Annales de Didactiques et de sciences cognitives*. IREM de Strarsbourg, v.1, p.57-74, 1988.

DUVAL, R. Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie: Développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements. *In: Annales de didactique et de sciences cognitives*, vol. 10, p. 5–53, 2005.

QUEIROZ, J. C. S. A geometria e o Desenho Geométrico nas Escolas do Brasil do Século XX. *In: X Encontro Nacional de Educação Matemática: Educação Matemática, Cultura e Diversidade*. **Anais ...** Salvador – BA, 2010.

SANTOS, A. A. **Construção e medida de volume dos poliedros regulares convexos com o Cabri-3D**: uma possível transposição didática. 2016. 167p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VAN-HIELE, P. M. **Structure and Insight**. Academic Press Orlando, FL, USA, 1986.



NAVEGANDO SOBRE OS EFEITOS DE SENTIDO NA REDE: O CASO DOS MEMES

Kátia Diolina

Universidade São Francisco (USF)

katiadio@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho consiste em discutir os diferentes efeitos de sentido construídos e circulados em memes, em prol de uma proposta de ensino que vise a uma leitura e produção mais crítica quanto aos textos compartilhados na web. Trata-se de problematizar três memes que tematizam sobre o papel social da mulher, a partir de uma perspectiva multiletrada (ROJO, 2012) dos elementos constitutivos dos textos quanto ao contexto sócio histórico de produção-recepção, quanto à organização temática e tipos discursivos, quanto aos mecanismos de textualização e enunciativos (BRONCKART, 1999). De autoria relativizada, o meme, ao viralizar na rede, dialoga com diferentes temas e textos, e constrói e desconstrói determinados comportamentos, ideias, como, o papel da mulher na sociedade, num embate de vozes verbais e não-verbais a partir de diferentes efeitos de sentido como a ironia, o duplo sentido, tornando-se um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Palavras-chave: Tecnologia e Linguagem. Meme. Efeitos de Sentido. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre linguagem e tecnologia, ao mesmo tempo que exige, promove transformação nos modos como a sociedade interage com seus pares, com o tempo e com os espaços, o que implica novas atitudes e novos valores. Existe a emergência de um domínio de diversos tipos de linguagem que combinam modos ou semioses na produção-recepção de diferentes e de novos gêneros textuais que emergem na esfera web. Para Lemke (2010), saímos da era da “escrita” para a da “autoria multimidiática”, em que os enunciados, enquanto produtos verbais, são “meros componentes de objetos mais amplos de construção de significados” (LEMKE, 2010, p. 456).

Para o autor, os significados são construídos em razão dos contextos em que aparecem, conforme o gênero, o veículo que circulam, de acordo com os recursos verbais e não-verbais estáticos ou não. Enfim, são fenômenos dinâmicos, em processo de construção e de reconstrução constante, multiplicadores de si mesmos. Em outras palavras, significar



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



transcende a si mesmo, multiplicando-se, criando diferentes efeitos de sentido (LEMKE, 2010). Daí a importância de uma pedagogia multiletrada (ROJO, 2012) que leve em consideração as novas ferramentas (de áudio, de vídeo, de tratamento de imagens, de edição, de diagramação), os novos contextos de produção e recepção de textos, as novas formas de organização e de interação próprios da web, como, o meme.

Os memes são gêneros textuais típicos da esfera digital, que satirizam, ironizam as condutas, os pensamentos de uma dada comunidade dialogando com outros textos (intertextualidade) numa infinidade de temas. São divertidos e efêmeros, utilizam diferentes modos de linguagem, como, textos escritos, imagens, som, vídeo, e, embora passe de pessoa para pessoa, os memes tornam-se um fenômeno social ao viralizarem na web, podendo influenciar modos de pensar, de agir e de reagir a determinados acontecimentos sociais (SHIFMAN, 2014).

Desta forma, o ensino do gênero meme pode ser um rico objeto de ensino e aprendizagem da complexidade dos textos ou hipertextos próprios do mundo digital, o que consiste no foco deste trabalho. Em especial, objetivamos discutir os diferentes efeitos de sentido construídos e circulados em memes, em prol de uma leitura e produção mais crítica quanto aos textos compartilhados na rede. Para tanto, em um primeiro momento, apresentamos nosso quadro teórico-metodológico, para, então, detalharmos nossa metodologia, em seguida, problematizarmos os resultados das análises e, finalmente, destacarmos nossas considerações que, ao contrário de finalizar a discussão, impõem novos estudos, novas abordagens, novas problematizações, tendo em vista o objeto múltiplo que tratamos.

2 OS REFERENCIAIS

O Interacionismo Socio discursivo (BRONCKART, 1999) compreende e defende o signo enquanto “uma arena de lutas valorativas, num entrecruzamento de múltiplas verdades sociais. Fios dialógicos tecidos pela consciência socio ideológica” (VOLOCHINOV, 1999). Essa multiplicidade de valores, que para Lemke (2010) transcendem a si mesmos, constroem diferentes sentidos, pois são formados e transformados na relação com o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



contexto de produção-recepção conforme os gêneros textuais, as temáticas abordadas, os papéis postos em cena nas diferentes esferas discursivas. Nesse sentido, tendo em vista a linguagem multimodal, multissemiótica que exige um multiletramento (ROJO, 2012) da esfera digital, os efeitos de sentido também são múltiplos, como, a ironia, o duplo sentido, a ambiguidade. Compreender como esses elementos são construídos e como corroboram para a complexidade da construção textual é fundamental, por isso defendemos um estudo que nos permita uma maior apreensão de uma nova ética e estética comuns ao mundo web (ROJO, 2012). Para Lemke (2010), temos que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento, aprender a identificar outras alternativas de interpretação, aprender a buscar referência em outros textos e contextos (locais ou globais), e é preciso praticar, navegar.

3 OS MEMES

O meme originou de estudos da sociobiologia em 1976, por meio do best-seller “The Selfish Gene” Richard Dawkins, que cunhou o termo para dar conta dos processos de replicação e evolução cultural (cf. Museu do meme¹). O biólogo adaptou a raiz grega “mimeme” (μίμημα) e criou o termo “meme”, sinônimo de mimese – imitação. Nesse sentido, os memes podem ser ideias que se propagam pela sociedade (e redes sociais) e sustentam e fomentam determinados ritos ou padrões culturais.

Com o avanço da *World Wide Web*, surgiram espaços abertos e colaborativos que permitem certa liberdade e criatividade dos usuários de todos os lugares do mundo, como, 4chan, Reddit, etc. (CHEN, 2012). São nesses web-fóruns que os memes encontram terreno fértil para sua produção, recepção e seleção. Antes de viralizarem nas redes sociais, são expostos nesses fóruns em que a censura ou o controle de autoria são muito

¹ O museu do meme (#MUSEUdeMEMES) é um webmuseu com o maior acervo de memes brasileiros do país, idealizado e desenvolvido por discentes e docentes da Universidade Federal Fluminense. Trata-se de um projeto de pesquisa, extensão e inovação que conta com uma equipe que congrega pesquisadores da pós-graduação em Comunicação (PPGCOM-UFF), da graduação em Estudos de Mídia/UFF, e também de outras áreas e instituições. Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/o-museu-de-memes/expediente/>. Acesso em: 14/07/2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



relativizados. São populares, mas complexos já que envolvem uma diversidade de temas (uns mais ou menos importantes), de linguagens (verbais e não-verbais), mas sobretudo de figuras de linguagens, como, a ironia que intensificam as tensões valorativas dos textos, o que exige uma análise atenta.

Dada as condições deste trabalho, selecionamos três memes sobre um mesmo tópico temático, em que focamos: o contexto sócio histórico de produção-recepção, bem como a organização temática e os tipos de discurso, os mecanismos de textualização e enunciativos, buscando revelar os efeitos de sentido construídos nos textos.

4 NAVEGANDO NOS MEMES

O contexto sócio histórico de produção dos memes analisados deu-se com a publicação de uma entrevista da jornalista Juliana Linhares com a futura primeira-dama Marcela Temer, esposa do então vice-presidente do Brasil na Revista Veja², em 18 de abril de 2016, meses antes do impeachment de Dilma Rousseff. Na ocasião, a revista divulgou: “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”, descrevendo-a como mulher discreta, boa dona de casa e que utiliza vestidos na altura do joelho. O texto repercutiu no país, a hashtag #belarecatadaedolar se difundiu pelo twitter e, ao entrar para os Trending Topics do Brasil (como um dos assuntos mais comentados), muitos memes tornaram-se famosos (viralizaram), como, os três exemplares abaixo.

² O site da Editora Abril informa que a Revista Veja possui um público tanto masculino (48%) como feminino (52%) pertencentes à classe AB (62%). A revista conta com mais de 8,6 milhões de leitores de sua versão impressa, 160 mil da versão digital e cerca de 12 milhões de visitantes no portal veja.com, além de 6 milhões de seguidores no Twitter e no Facebook.

Figuras 1: Memes analisados.



Fonte: Museu do Meme. Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 14/07/2019.

A intertextualidade é um dos fatores essenciais na construção da coerência dos textos (KOCH; TRAVAGLIA, 2009). Como se pode observar, sem o conhecimento prévio do texto “base”, a compreensão dos memes fica comprometida. A intertextualidade também ocorre com os aspectos não-verbais, por exemplo, com a imagem da vilã Nazaré Tedesco³, no último meme à direita na Figura 1, que contraria os valores expressos no meme na forma verbal “Bela, recatada e do lar”.

Quanto ao contexto de produção-recepção dos memes, existe a perda de autoria (ROJO, 2012), pois normalmente eles são selecionados em web-fóruns (4chan, Reddit) e publicados por comunidades brasileiras, como: South America Memes (SAM), MemeGuy1997, Capinaremos. As comunidades de jovens (em geral, com idades entre 18 a 30 anos) possuem certa influência na circulação de conteúdos nas redes sociais, tendo em vista que o trabalho é o de selecionar e publicar diferentes memes que podem viralizar ou não. Desta forma, assim como a autoria é relativizada, o público-alvo também. A abrangência de difusão dos memes e de seus conteúdos é tão vasta que pode atingir pessoas de diferentes interesses, com propósitos tão variados quanto suas características pessoais e sociais. Existe, portanto, uma perda significativa do produtor-destinatário, bem

³ A telenovela brasileira, “A senhora do destino”, escrita por Wolf Maya (2005) é retomada com a antagonista Nazaré Tedesco, vivida pela atriz Renata Sorrah e considerada uma das mais célebres e cruéis vilãs da teledramaturgia brasileira, que é elemento fundamental de compreensão do texto.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



como do tempo, do lugar de produção/recepção desses textos.

Os memes acima disponibilizados configuram-se enquanto uma página A4, em que o elemento verbal sobrepõe-se à imagem, que assume o maior espaço dentro do enquadramento textual. No âmbito verbal, há um discurso teórico, sem implicação marcada, em que os termos atribuem valores ao estereótipo feminino e estabelecem uma relação direta com as imagens postas em cena. Da esquerda para a direita, no primeiro meme, dois adjetivos estão centralizados, “Bela, desbocada” no alto da página e, abaixo, os termos “do bar”. No segundo e terceiro meme, há o uso de todos os elementos verbais apenas no final da página, privilegiando a imagem: duas figuras, duas mulheres que são símbolos distintos na configuração do estereótipo feminino, o que exige conhecimento de mundo.

O primeiro meme da esquerda para a direita na figura 1 apresenta uma deusa da mitologia romana, com garrafa e taça de vinho nas mãos. O texto verbal dialoga com a imagem que reafirma, legitima os dizeres “Bela, desbocada e do bar”, há uma coesão textual. Existe uma sátira, paródia que retira a mulher do espaço “lar” para o “bar”, e ainda estabelece uma contradição entre o valor dos termos desbocada x recatada, bem como do lar e bar. A ironia é marcada pelo valor antagônico dos termos, mas sobretudo pela luta de vozes, promovendo uma tensão, uma crítica aos papéis atribuídos a mulher. Observa-se que o termo bela não é alterado, como se admitisse que todas as mulheres são belas.

Quanto ao segundo meme, o texto verbal (Bela, recatada e do lab) dialoga com a imagem de uma grande personalidade do campo das ciências, mulher pioneira, determinada, já que para estudar teve que sair de seu país, a Polônia (na época, a mulher era proibida de estudar), e que ganhou dois Prêmios Nobel em Química. Foi a primeira mulher a conquistar tal feito, uma vez que o campo das ciências era um reduto masculino. O conhecimento de mundo sobre a figura feminina é fundamental para compreender o texto “Bela, recatada e do lab”. Os adjetivos bela e recatada são mantidos, o que pode implicar certa concordância, todavia o lugar da figura feminina não é mais o do lar, e sim o do “lab”, o do laboratório, um lugar profissional, desconstruindo essa relação entre a figura feminina com a profissão “dona de casa”.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

No terceiro meme, a figura de Nazaré Tedesco é antagonica ao texto “Bela, recatada e do lar”, a figura, a representação da vilã contrapõe-se ao texto. É uma forma de criar outros valores, ressignificando os próprios atributos construídos com os adjetivos (bela e recatada) e com a locução adjetiva (do lar). São valores que entram num embate de sentidos relativos às palavras e imagens, particularmente, sobre à figura da mulher.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os memes são textos que (re)produzem diferentes efeitos de sentido a partir das múltiplas vozes postas em cena. Num jogo entre texto verbal e não-verbal, constroem e desconstroem valores como numa arena de luta. Conhecer essa complexidade é importante para contribuir com uma leitura e produção na web mais crítica e consciente, o que nos impõe mais estudos e práticas do gênero, em especial, da esfera discursiva digital.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ. 1999.

CHEN, C. **The creation and meaning of internet memes in 4chan: Popular internet culture in the age of online digital reproduction**. New Haven, CT: Institutions Habitus Spring, 2012.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, C. **A coerência textual**. 17ª. edição. 3ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. de 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Roxane Rojo e Eduardo Moura [Orgs]. **Multiletramentos na escola**. São



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SHIFMAN, L. **Memes in a Digital Culture**. Cambridge: The MIT Press, 2014.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 9ª. Ed. – São Paulo: Hucitec, 1999.



ANÁLISE CRÍTICA DE NOTÍCIAS DA INTERNET: ENSINO DE GENÉTICA E MODELO E-CRIA

Marcelo Bernardo de Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
profmbernardo@gmail.com

Miriam Struchiner

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
miriamstru@gmail.com

Resumo: O objetivo desse trabalho é refletir sobre as análises de notícias de Divulgação Científica, feitas por alunos de Ciências Biológicas de uma Universidade Federal. Esse trabalho adotou métodos qualitativos tanto de coleta quanto de análise das informações. O modelo e-CRIA foi implementado em uma disciplina optativa de Genética do curso de Ciências Biológicas dessa universidade. Esse modelo visa desenvolver o pensamento crítico e a argumentação, contribuindo com mudanças para o Ensino de Ciências e para a formação crítica e cidadã dos alunos. Foram consideradas as análises de notícias produzidas por cinco alunos. As análises possuem quatro pontos principais: relação do título com a notícia; imparcialidade do texto; referências aos pesquisadores e universidades; posicionamento final. Os trechos das análises indicam traços de senso crítico, habilidades para lidar com as informações e interpretação dos fatos.

Palavras-chave: Análise de notícias. Ensino de Genética. Ensino Superior. Modelo e-CRIA.

1 INTRODUÇÃO

Devido à facilidade do acesso, popularização e integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a população entra em constante contato com notícias e informações sobre Ciência e Tecnologia (FILHO, 2010; HODSON, 2011).

Em geral, a Ciência é apresentada de forma sensacionalista, estereotipada e sem rigor, em que cientistas são retratados como loucos ou salvadores (HAYNES, 2003). Enquanto a Ciência vive conflitos em relação aos limites e à ética, as descobertas são disseminadas com viés sagrado, sem transparecer os questionamentos dos cientistas (PECHULA, 2007).

Assim, há um abismo entre a Ciência produzida, a divulgada e a ensinada em sala de aula



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e neste contexto de excesso de circulação de informações, é necessário desenvolver uma perspectiva crítica na leitura de textos relacionados à Divulgação Científica (DC), para entendimento do conteúdo ou tomada de decisões.

A DC relaciona-se com a forma de veiculação, o perfil do público-alvo e o nível do discurso. “Traduzindo” diversos termos científicos para a população leiga, contribui para a democratização e acesso ao conhecimento científico e inclui cidadãos no debate sobre temas que impactam suas vidas (BUENO, 2010).

Em geral, os textos de DC apresentam uma visão de Ciência controversa, o que salienta a necessidade das escolas promoverem discussões sobre as concepções dos alunos sobre esses temas e sobre a interação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (SADLER, 2011). Integrar as potencialidades das TDIC às práticas educativas para os alunos lidarem criticamente com as informações disseminadas é um dos desafios do ensino contemporâneo (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

A partir da introdução do modelo de ensino e-CRIA, desenvolvido para enfrentar este desafio, o objetivo desse trabalho é refletir sobre as análises de notícias de DC, feitas por alunos de Ciências Biológicas de uma Universidade Federal.

2 MODELO E-CRIA E O ENSINO DE CIÊNCIAS

O modelo de ensino e-CRIA (Escolher, Comunicar, Refletir, Indagar, Analisar) tem como objetivo apoiar a integração das Questões Sociocientíficas (QSC) no Ensino de Ciências (EC), a partir de informações veiculadas pelas TDIC. É uma proposta que visa desenvolver o pensamento crítico e a argumentação, contribuindo com mudanças nas práticas de EC para a formação crítica e cidadã dos alunos, levando em conta seus contextos, conhecimentos e valores.

A evolução da Internet e de dispositivos móveis de comunicação aumentaram a conectividade em qualquer tempo e lugar, além de possibilitar a convergência de diferentes mídias e suas linguagens, como imagens, sons, textos e vídeos (SANTOS;



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



WEBER, 2013). Esses recursos estão imersos no cotidiano dos alunos e possibilitam transformar processos de ensino-aprendizagem por meio de currículos mais flexíveis e adaptados aos alunos (HU; MCGRATH, 2012). As ferramentas utilizadas precisam ser de fácil acesso, permitindo aos alunos maior interatividade, protagonismo e comunicação (SOARES; ALMEIDA, 2005).

O e-CRIA, construído com base nos princípios de Ensino RRI (RIBEIRO et al., 2017), no Ensino CTS (AIKENHEAD, 1994) e no Ensino baseado em QSC (SADLER, 2011), pode ser resumido em cinco ações: Escolha das fontes; Análise da confiabilidade e indagações; Análise das informações; Comunicação; Reflexão.

No aspecto confiabilidade do material, foram propostos indicadores, com base no projeto ENGAGE (engagingscience.eu), que sugerem observar se: o título do material reflete a pesquisa científica; a pesquisa é recente; os termos científicos são usados corretamente; o material possui termos especulativos, é imparcial e sem conflitos de interesse; a Universidade, os pesquisadores, os grupos de pesquisa são citados; e as publicações originais são referenciadas.

A partir das notícias, das pesquisas e das discussões, espera-se que os alunos se posicionem em relação aos temas, embasados em argumentos. As TDIC integram esse modelo como ferramentas de busca de materiais, coleta de dados e construção de argumentos.

No e-CRIA, os alunos ocupam um papel central, escolhendo temas, pesquisando e discutindo, em grupo ou individualmente. Para isto, faz-se necessário um contexto de incentivo e parceria, para criar um ambiente favorável em sala de aula (SADLER, 2011). Assim, espera-se que o processo de ensino aprendizagem seja colaborativo e interativo, ampliando a relação que os professores e os alunos mantêm com o conhecimento e entre si (AIRES; ERN, 2002).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

3 METODOLOGIA

O cenário da pesquisa foi uma universidade federal do Sudeste do Brasil. O Instituto oferece graduação em Ciências Biológicas com Licenciatura e diversas modalidades de bacharelado. A pesquisa contou com cinco alunos (A1, A2... A5) de graduação.

O e-CRIA foi implementado na disciplina optativa de Genética de 30 horas do curso de Ciências Biológicas, no primeiro semestre de 2019, e incluiu temas Sociocientíficos relacionados à Edição Genômica e à Genética do Comportamento, escolhidos pelos alunos.

A disciplina contou com três aulas para realizar análise de notícias veiculadas na WEB. Oito notícias foram trabalhadas pelos envolvidos e, ao final, cada aluno escolheu uma nova notícia e fez uma análise escrita, a partir dos indicadores propostos no e-CRIA.

Essa pesquisa adotou métodos qualitativos de coleta e análise dos dados (MINAYO, 2012). O material escrito foi lido na íntegra e trechos foram agrupados em relação às características encontradas, no que se refere a: relação entre título e texto; imparcialidade do material; clareza de termos científicos; referência a pesquisadores e instituições; avaliação da notícia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, os alunos refletiram sobre a relação do título da notícia com as informações no texto. Houve posicionamentos positivos (A1, A2 e A5) e críticos (A3 e A4). Essas discussões e reflexões podem auxiliar os envolvidos a entender seus papéis na sociedade, sendo essenciais para o EC (SANTOS, 2007).

A matéria em questão “Pela primeira vez, edição genética em embriões previne doença hereditária” tem título bastante honesto em relação ao conteúdo pesquisado. Usando o termo “pela primeira vez”, a reportagem tira qualquer possível estigma de sensacionalismo na manchete (A1, 2019).

Sobre a notícia “Cientistas chineses colocaram genes humanos em macacos – e eles ficaram mais inteligentes”, o que primeiro me atraiu a notícia foi o título sensacionalista, que é acompanhado por um primeiro parágrafo sobre o filme



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



“Planeta dos Macacos” (A4, 2019).

As dificuldades do público relacionadas à DC podem ser comparadas com as dificuldades dos alunos com as aulas de Ciências, já que, em ambos os casos, os termos técnicos e explicações complexas causam problemas de compreensão (BUENO, 2010). Apenas um aluno (A3) criticou o texto por não apresentar proximidade com o artigo científico.

Apesar de não haver termos científicos mal utilizados, há o uso pouco explorado dos mesmos, sem apresentar a devida ideia do estudo. A notícia pouco fala da metodologia utilizada, e os números apresentados estão arredondados quando comparados aos números do artigo, algo que poderia ter sido mais fidedignamente representado (A3, 2019).

Em relação à imparcialidade, os alunos acharam as notícias neutras, com diversos pontos de vista sobre uma mesma questão (A2 e A4). A discussão de outras dimensões do conhecimento está de acordo com as bases das QSC, que preveem debates relacionados à economia, ambiente, política, ética, religião etc (SADLER, 2011).

A notícia conta com visões que contrastam em relação ao tema. Por exemplo, mostra a visão pessimista em relação ao tema em questão do filósofo Julian Savulescu e de uma das criadoras de CRISPR Jennifer Doudna. (...) Em contraste, o artigo mostra uma visão mais positivista do reitor de Harvard, George Daley (A2, 2019).

Um dos pontos mais discutidos, durante as aulas, foi a relação das notícias com os artigos científicos. Em vários episódios, os alunos pesquisaram as fontes primárias dessas notícias. Apenas um aluno (A3) não conseguiu identificar o artigo de origem e apesar das críticas, todas apresentavam diversas citações aos pesquisadores e universidades.

O autor cita o geneticista responsável pelo experimento, e a universidade na qual o estudo foi realizado. No entanto, falha ao não citar o nome do artigo, ou o DOI, negando ao leitor fácil acesso ao texto original (A1, 2019).

Os estudos citados, normalmente, são acompanhados do nome do pesquisador, assim como da instituição a qual ele é vinculado. Contudo, em nenhum momento, os artigos contendo os resultados desses estudos são referenciados. (A5, 2019)

As justificativas apresentadas pelos alunos surgem a partir do julgamento da credibilidade da fonte, avaliação das informações e análise dos argumentos, que relacionam-se ao pensamento crítico. Mandernach et al. (2009) reforça que o pensamento crítico surge da interação dos alunos com o objeto de estudo, no caso as notícias analisadas.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Posso afirmar, que este não é tendencioso, e, além disso, por diversas vezes se afasta do sensacionalismo de forma consciente. O uso da linguagem correta e simples, permite ao leigo o entendimento completo da matéria. Por fim, há o mínimo de informação para que possamos recorrer a fonte original do artigo (A1, 2019).

Muito do sensacionalismo da notícia se deve a falas um tanto irresponsáveis dos próprios pesquisadores, em particular, a declaração de que estavam tentando “diminuir a lacuna evolutiva” soa bastante anticientífica e vai contra preceitos básicos da evolução, colocando o homem em um patamar diferente dos demais seres vivos (A4, 2019).

Os textos trabalhados fogem ao padrão dos encontrados nos livros didáticos, reforçando as habilidades de: compreender o processo de construção do conhecimento; perceber diferenças entre saber científico e saber escolar; conhecer a história da Ciência (PEREIRA, 2006). O poder de escolha contribuiu para o engajamento dos alunos, problema comumente enfrentado no EC (SANTOS, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TDIC promovem situações favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação à comunicação entre professor e alunos e entre os alunos, além de estimular a construção dos seus conhecimentos. Contudo, as TDIC precisam ser incorporadas criticamente à organização do trabalho pedagógico (SILVA, 2011; TORRES; AMARAL, 2011).

A proposta de utilizar notícias veiculadas na internet pretendeu relacionar a Ciência com o cotidiano dos alunos, em uma tentativa de deixar o ensino mais significativo e interessante para os envolvidos, evitando a dogmatização e descontextualização da Ciência, problemas comumente criticados por Santos (2008) e Sadler (2011).

Os textos de DC no Ensino de Ciências possuem diversas vantagens como estimular o pensamento crítico, a argumentação, a tomada de decisões, as habilidades de leitura, a participação e motivação dos estudantes, a comunicação e compreensão do tema (FERREIRA; QUEIROZ, 2012).

Contudo, a DC, por meio de TDIC, e outras alternativas ao EC tradicional, carecem de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



entendimento do seu funcionamento, do conteúdo, do contexto local, das condições em sala de aula, dentre outros fatores (MARTINS et al., 2001). É preciso que os alunos explorem o potencial de ensino-aprendizagem da internet. Neste trabalho, os alunos mostraram-se capazes de selecionar informações relevantes, propor temas para debate e transformar as informações disponíveis em conhecimento.

Os trechos das análises indicaram traços de senso crítico, relacionando a capacidade de desenvolver critérios para escolher entre diferentes pontos de vista, habilidades para lidar com as informações e interpretar os fatos (TYTLER et al., 2000).

Novas pesquisas são necessárias para analisar como o e-CRIA pode contribuir para o EC e sua aplicabilidade na Educação Básica. Contudo, essa experiência no Ensino Superior promoveu a vivência de novas formas de ensino-aprendizagem, conferindo autonomia, prática e criticidade a futuros professores (LÔBO; MORADILLO, 2003).

6 AGRADECIMENTOS

CNPq e CAPES.

7 REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. What is STS in science teaching? *In*: J. Solomon & G. Aikenhead (Eds.), **STS education: International perspectives on reform**. New York: Teachers College Press, 1994

AIRES, J. A.; ERN, E. Os softwares educativos são interativos. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, v. 5, n. 1, p. 79-87, 2002.

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, v. 15, n. 1 esp., p. 1-12, 2010.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Textos de divulgação científica no ensino de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

ciências: uma revisão. **Alexandria**: revista de educação em ciência e tecnologia, v. 5, n. 1, p. 3-31, 2012.

FILHO, C. B. Ensino de Ciências e pós-modernidade: as novas questões propostas pela genética. In: BASTOS, F. (Org.). **Ensino de ciências e matemática III**: contribuições da pesquisa acadêmica a partir de múltiplas perspectivas. São Paulo: Cultura acadêmica, p. 15-32, 2010.

HAYNES, R. From alchemy to artificial intelligence. **Public Understanding of Science**, v. 12, n. 3, p. 243-254, 2003.

HODSON, D. **Looking to the Future**. Springer Science & Business Media, 2011.

HU, Z.; MCGRATH, I. Integrating ICT into college English: an implementation study of a national reform. **Education and Information Technologies**, New York, v. 17, n. 2, p. 147-165, 2012.

LÔBO, S. F.; MORADILLO, E. F. Epistemologia e a formação docente em química. **Química Nova na Escola**, v. 17, p. 39-41, 2003.

MANDERNACH, B. J. et al. The role of instructor interactivity in promoting critical thinking in online and face-to-face classrooms. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, Long Beach, v. 5, n. 1, p. 49-62, 2009.

MARTINS, I.; CASSAB, M.; ROCHA, M. B. Análise do processo de re-elaboração discursiva de um texto de divulgação científica para um texto didático. **Revista Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências**, v. 1, n. 3, 2001.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

PECHULA, M. R. A ciência nos meios de comunicação de massa: divulgação de conhecimento ou reforço do imaginário social? **Ciência e Educação**, v. 13, n. 2, p. 211-222, 2007.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, S. F.; CONCEIÇÃO, S. M. P.; OKADA, A. Formação continuada de professores para o uso de dilemas sócio científicos com elementos de ubiquidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 6, n. 1, p. 107-24, 2017.

SADLER, T. D. Situating Socio-scientific Issues in Classrooms as a Means of Achieving Goals of Science Education, In: SADLER, T. D. (Ed.). **Socio-scientific**



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Issues in the Classroom: Teaching, learning and research, p. 1-9. Netherlands: Springer, 2011.

SANTOS, E.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-302, 2013.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 1, n. esp., 2007.

SANTOS, W. L. P. Educação científica humanística em uma perspectiva freiriana: resgatando a função de ensino de CTS. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SILVA, I. M. M. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 13, n. 1, p.27-43, 2011.

SOARES, E. M. S.; ALMEIDA, C. Z. **Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais:** algumas considerações. 2005.

TORRES, T. Z.; AMARAL, S. F. Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 49-72, 2011.

TYTLER, R.; DUGGAN, S.; GOTT, R. Dimensions of evidence, the public understanding of science and science education. **International Journal of Science Education**, n. 2, p. 815–832, 2000.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ESTILOS DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL E REDES DIGITAIS DE APRENDIZAGENS: INTERATIVIDADE, COLABORAÇÃO E INOVAÇÃO CURRICULAR

Maria do Rozario Gomes da Mota Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
rozariogms@gmail.com.br

Cláudia Simone Almeida de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
cacalsimone38@gmail.com

Sérgio Paulino Abranches

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
sergio.abranches@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais a partir de um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento. É um estudo exploratório, com o intuito de aprofundar as questões teóricas acerca dos Estilos de Uso do Espaço Virtual e suas relações com as redes digitais de aprendizagem enquanto espaços de interação e colaboração na perspectiva da inovação curricular. Os resultados apontam que os Estilos de Uso do Virtual interferem na atuação dos estudantes da educação básica, pois oportunizam uma maior e mais intensa participação nas atividades de aprendizagem organizadas, uma vez que valorizam competências e habilidades próprias de cada estilo, e tal atuação modifica a forma de aprender, pois introduz novos elementos no processo de aprendizagem, tal como o uso de linguagem digital (narrativas) e a comunicação direta entre pares para a produção do conhecimento para a inovação curricular.

Palavras-chave: Estilos de Uso do Espaço Virtual. Redes Digitais de Aprendizagem. Interatividade. Colaboração. Inovação Curricular.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos reflexões acerca de dois conceitos - Estilos de Uso do Espaço Virtual (EUEV) e Redes de Aprendizagens - e sua contribuição para a inovação curricular. Faremos uma análise sobre os EUEV, considerando as relações entre os EUEV de estudantes da educação básica e o que esses estilos expressam nas redes. Aprofundaremos a compreensão de redes de aprendizagem como espaços para novas



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



aprendizagens e formas de aprender. As aprendizagens ocorrem em toda parte e de maneiras diferentes, nas relações interpessoais, em ambientes físicos ou virtuais. Estão diluídas e/ou misturadas em todas as atividades que desempenhamos no nosso dia a dia, em lugares distintos.

Partimos do pressuposto que as redes de aprendizagem podem inovar as formas de aprender e, deste modo, têm influência sobre os estilos de aprendizagem e os EUEV. No contexto das redes, esses estilos são dinamizados, apontando para maior colaboração no processo de aprender dos estudantes. Esses estilos também interferem na dinâmica das redes, fazendo com que sejam mais abertas e mais centrais na aprendizagem desses sujeitos, interferindo nas questões curriculares.

As redes de aprendizagem se caracterizam como um espaço fértil para a aprendizagem colaborativa¹ e para a coaprendizagem². E os estudantes, se bem orientados, passam a ser colaboradores do seu próprio processo de aprendizagem, de acordo com seus estilos de aprendizagem e com seus Estilos de Uso do Espaço Virtual. A partir de um currículo inovador, os estudantes podem buscar nas redes informações e conteúdos para construção coletiva de novos saberes, de maneira participativa, onde todos são parceiros nesse processo colaborativo de aprender, compreender e construir significados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão da literatura indicou que as pesquisas que tratam de Redes de Aprendizagens e Aprendizagem em Redes têm como principais características a análise das novas formas de construir conhecimento e de aprender em rede. Apresentam as redes como espaços comunicacionais abertos de interação, colaboração e partilha.

O espaço de aprendizagem em rede pode fornecer suporte contínuo ao ambiente de

¹ Aprendizagem colaborativa é pautada na interação, colaboração e participação ativa dos estudantes, a partir da troca de experiência.

² Coaprendizagem é uma aprendizagem aberta colaborativa para a construção de conhecimento acessível a todos através das novas tecnologias (OKADA, 2012 apud BARROS, 2014).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



aprendizagem e deve combinar as vantagens do ensino no virtual e no presencial (WANG, 2019). Segundo Bedin (2017), as interações influenciam de forma positiva nas redes, pois possuem características que se assemelham ao ensino presencial, como debate, compartilhamento e confronto de ideias, dentre outras formas de construir conhecimento pela colaboração e troca. Com os mecanismos e recursos tecnológicos disponíveis nas redes, ampliam-se as possibilidades dessa troca de ideias, promovendo a aprendizagem colaborativa, permitindo a partilha e o aperfeiçoamento de conteúdos em múltiplos suportes.

Quando os estudantes sentem que é fácil usar as redes para aprender, eles sentem prazer em fazê-lo e, depois, percebem essas redes como ferramenta útil na aprendizagem. O senso de pertencimento à rede faz com que se sintam menos isolados e, eventualmente, passam a ter um maior nível de satisfação, em que a presença social tem influência positiva na satisfação e no sentimento de pertencer. (OOI et al., 2018)

As redes podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas para o ensino e aprendizagem em grupo, permitindo ao estudante e ao professor a flexibilidade do tempo e do espaço para ensinar e aprender, extrapolando os limites da sala de aula (VALENTE, 2011).

As pesquisas sobre os estilos de aprendizagem ampliaram o conhecimento sobre as formas de aprender, de acordo com as competências e habilidades pessoais do indivíduo. Assim, a teoria dos estilos de aprendizagem e a teoria dos EUEV colaboram na compreensão do processo de ensino e aprendizagem, pois consideram as diferenças individuais, e quanto maior a variedade de formas de assimilação de conteúdos, melhor se consegue aprender e construir conhecimentos, de acordo com as exigências do mundo atual.

Partindo das reflexões de Alonso, Gallego e Honey (2002), que apresentam os estilos de aprendizagem como formas individuais com que cada sujeito aprende melhor, entendemos as diferentes formas de aprender usando tecnologia, tanto no presencial como no virtual, servindo de base para os estudos sobre EUEV (BARROS, 2011).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Barros (2014) apresenta um estudo que busca entender como as tecnologias digitais podem contribuir para as necessidades, habilidades, aspirações e circunstâncias dos estudantes e das comunidades de aprendizagem. Ressalta que as competências digitais correspondem à capacidade de mobilizar processos coletivos; capacidade de busca e pesquisa de informação; capacidade de organização e estruturação lógica de processos; capacidade de produção de um artefato ou conteúdo. Para a autora, o processo de Coaprendizagem é enriquecido pela ampla participação para cocriar, readaptar e reutilizar conteúdos e estratégias para aprender, de forma aberta, colaborativa, interativa e participativa.

Terçariol e Barros (2017) verificaram os EUEV a partir do uso criativo dos espaços online, em especial das redes sociais. As autoras refletem sobre como se aprende de forma colaborativa em rede e, a partir daí, como se origina a coaprendizagem, na perspectiva da aprendizagem em rede, a partir das características de cada EUEV. Isto ajuda a compreender o impacto do uso das redes digitais nas formas de aprender no virtual e suas relações com os EUEV dos estudantes, para identificarmos e construirmos práticas inovadoras nas comunidades e redes de aprendizagem em um currículo aberto e inovador.

Sobre inovação curricular, Degrandis e Marques (2018) apontam para uma urgência no atendimento às necessidades educativas da contemporaneidade, que implicam mudanças em quatro dimensões: metodológica, avaliativa, espaço temporal e perfil profissional. Essas dimensões foram contempladas de forma inovadora na Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola – lócus desta pesquisa – em que, na dimensão metodológica, utilizou-se a pedagogia de projetos de aprendizagem e interdisciplinares. Nesta rede, todos eram pesquisadores. Essa proposta veio alinhada a uma nova perspectiva avaliativa, na medida em que previa um currículo aberto, na web, organizado a partir de um tema gerador e dentro de uma abordagem interdisciplinar. As pesquisas desenvolvidas pelos estudantes foram utilizadas por professores para o processo avaliativo/curricular da escola. Com relação ao espaço temporal, percebemos que ao romper com o espaço unidirecional, algumas "fronteiras" foram ultrapassadas e



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



professores e estudantes planejaram juntos dando novo tratamento aos conteúdos, contextualizando e incentivando outras narrativas possíveis para a construção do conhecimento. Com relação à última dimensão, o perfil dos professores contribuiu para o desenvolvimento da rede de aprendizagem, pois eram mestres e/ou especialistas, de diferentes áreas do conhecimento, empenhados em despertar nos estudantes o interesse pelo trabalho com projetos, participação, colaboração e articulação e construção de aprendizagens em rede.

3 METODOLOGIA

O campo desta investigação é uma rede de pesquisa colaborativa entre universidades e escolas da educação básica. Através do trabalho por projetos, os estudantes levantam os temas/questões de investigação contextualizados e ao nível de conhecimento.

Faremos uma análise descritiva, com reflexões e discussões acerca dessa temática, a partir da atuação dos estudantes na rede de pesquisa, em função dos EUEV, para analisarmos o impacto dessa atuação sobre a aprendizagem e sobre os EUEV.

Os dados para análise foram coletados a partir da observação participante, da aplicação do Questionário de Estilos de Uso do Espaço Virtual (CEUEV) e da imersão na plataforma virtual de aprendizagem Edmodo. Mediante a aplicação do CEUEV, pudemos identificar os EUEV nas redes digitais e, a partir da observação participante e da imersão no Edmodo, pudemos identificar como as formas de participação desses estudantes nessas redes digitais interferem em suas aprendizagens.

4 RESULTADOS

Focamos a análise em duas bases de dados: as respostas obtidas do CEUEV e as interações no Edmodo. Analisamos 21 questionários (CEUEV) e as interações desses estudantes no Edmodo. 14 estudantes apresentaram perfil predominante de **uso participativo** no espaço virtual (nível A). 02 estudantes apresentaram perfil de uso **de**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



busca e pesquisa no espaço virtual (nível B). 02 estudantes apresentaram perfil de uso de **estruturação e planejamento** no espaço virtual (nível C). 01 estudante apresentou simultaneamente perfil de **uso participativo** (nível A) e de **busca e pesquisa** (nível B). 01 estudante apresentou simultaneamente um perfil de **uso participativo** (nível A), de **busca e pesquisa** (nível B) e de **estruturação e planejamento** (nível C). Por fim, 01 estudante apresentou um perfil de **uso de busca e pesquisa** (nível B) e de **estruturação e planejamento** (nível C). Nenhum dos estudantes apresentou o estilo de ação concreta e produção no espaço virtual (nível D).

O estilo de **uso participativo no espaço virtual** considera a participação como um elemento central, no qual o indivíduo deve ter experiência neste espaço. Para realizar um processo de aprendizado virtual, precisa de metodologias e materiais que priorizem o contato com grupos on-line, trabalhos em grupo, realize fóruns de discussão e converta materiais desenvolvidos em ações. Esse estilo se apoia em metodologias e recursos que possibilitem o trabalho colaborativo e a interação online entre grupos. No contexto online, há um estímulo à busca de situações diversas, que instiguem maior participação, gerando ações aos materiais produzidos.

Ao tratarmos da atuação dos estudantes, é preciso considerar aspectos referentes à utilização da rede como ferramenta motivacional à medida que possibilita o acesso a conteúdos educacionais, estimula a pesquisa, a seleção e a sistematização de informações, na construção do conhecimento. Portanto, a motivação para aprender e para pesquisar foi um dos grandes ganhos nessa rede. Outro aspecto analisado foi que o estudante entendeu que não precisa só da sala de aula para aprender, uma vez que as experiências vivenciadas nas aulas passeio também permitiram a aprendizagem. Por último, procuramos analisar a rede como um local de compartilhamento do conhecimento e sua relação com o saber escolar.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

5 CONCLUSÕES

A rede de pesquisa colaborativa reúne todas as condições necessárias ao desenvolvimento da coaprendizagem e dos estilos de coaprendizagem que favorecem práticas curriculares inovadoras. As questões sobre redes digitais de aprendizagem, EUEV e inovação curricular evidenciaram, tanto nas postagens no Edmodo como nas respostas do CEUEV, a rede digital como lugar de pesquisa, participação e colaboração na construção do conhecimento e que os EUEV interferem na atuação dos estudantes, como possibilidade para aprendizagem no contexto de rede, pois oportunizam uma participação maior e mais intensa nas atividades de aprendizagem organizadas, uma vez que valorizam competências e habilidades próprias de cada estilo e tal atuação modifica a forma de aprender, pois introduz novos elementos no processo de aprendizagem, tal como o uso de linguagem digital (narrativas) e a comunicação direta entre pares para a produção do conhecimento para a inovação curricular, despertando maior interesse e vontade de aprender, maior participação e motivação para estudar, além do crescimento da autonomia e da autoestima.

6 REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGU, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. Bilbao: Mensajero, 2002.

BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizaje y medios didácticos en contextos virtuales**. 2011. 400p. Tese de doutorado – Universidade Nacional de Educação a Distância. Faculdade de Educação. Madri, 2011.

BARROS, D; M. V. Estilos de Coaprendizagem e alguns indicadores das competências digitais. **Educación**, Lisboa, Portugal, Vol. XXIII, N° 45, pp. 91-105, septiembre 2014.

BEDIN, E. Aprendizagem Colaborativa, Troca de Saberes e Redes Sociais: tríade na Educação Básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/3922>. Acesso em: 16 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

DEGRANDIS, F.; MARQUES, C. B. Inovação curricular: um desafio possível. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 118-133, jan.-jun. 2018.

OKADA, A. Engaging Learning Communities in Producing, Adapting, Sharing and Disseminating Open Educational Resources, 19th International Conference on Learning, **The International Journal of Learning**. 2012.

OOI, K.; HEW, J.; LEE, V. Could the mobile and social perspectives of mobile social learning platforms motivate learners to learn continuously? **Computers & Education**. v.120, p. 127–145. 2018.

TERÇARIOL, A. A. de L.; BARROS, D. M. V. Os estilos de uso dos espaços virtuais e as redes sociais na pedagogia: um estudo exploratório. **Journal of Learning Styles**, v. 10, n. 20, p. 321-356. 2017. ISSN: 2232-8533. Disponível em: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/377>. Acesso em: 16 jun. 2019.

VALENTE, J. A. **Educador quer redes sociais no currículo escolar**. [Entrevista cedida a] Tatiana Klix, iG São Paulo, 24/03/2011 07:30. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/educador+quer+redes+sociais+no+curriculo+escolar/n1238187320827.html>. Acesso em: 25 set. 2016.

WANG, J. Application of Blending Learning Based on Network: Learning Space in Teaching Design of Digital Art. **Revista Internacional de Tecnologias Emergentes na Aprendizagem (iJET)**, [S1], v. 14, n. 03, p. pp. 177-189, fev. 2019. ISSN 1863-0383. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/10107>. Acesso em: 15 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



INTEGRAÇÃO DAS TDIC AO CURRÍCULO: RESSIGNIFICAÇÃO DOS USOS A PARTIR DA CULTURA DA ESCOLA

Roseli Zen Cerny

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
rosecerny@gmail.com

Marina Bazzo de Espíndola

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
marina.bazzo.espindola@ufsc.br

Milene Peixer Loio

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
mileneioio.educ@gmail.com

Siliara Borges Ritta

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
siliara.b@gmail.com

Resumo: O contexto escolar é constantemente pressionado pelas demandas sociais, delimitado pelas políticas e pelas percepções sociais acerca da função da escola na sociedade atual. Dentre as principais demandas, a integração de tecnologias nas práticas e nos currículos aparecem com grande ênfase nas políticas e nas discussões. No entanto, é no chão da escola, que as essas expectativas e as próprias Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são reconfiguradas e recontextualizadas. O objetivo deste artigo é analisar como os professores ressignificam as possibilidades das TDIC no currículo a partir da cultura da escola. Por meio da análise de conteúdo das falas de professores e gestores de três escolas públicas do estado de Santa Catarina, pudemos compreender o impacto da falta de infraestrutura na prática pedagógica e as soluções encontradas pela escola para driblar a escassez.

Palavras-chave: Cultura da escola. TDIC. Currículo. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O contexto escolar é constantemente pressionado pelas demandas sociais e delimitado pelas políticas públicas que derivam das percepções sociais acerca da função da escola na sociedade. Dentre as demandas atuais, a integração de tecnologias digitais de informação



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e comunicação (TDIC) nas práticas e currículos aparece com grande ênfase nos textos oficiais e nas discussões acerca das necessárias reformulações desse espaço.

As TDIC atualmente representam um conjunto de recursos educativos com potencialidades pedagógicas defendidas por especialistas das mais diversas áreas como novos meios para potencializar a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Estas “soluções” tecnológicas são comumente pensadas em contextos fora do ambiente escolar, chegando como pacotes prontos e formatados a partir de uma concepção exógena que nem sempre respondem aos anseios e necessidades pedagógicas dessa comunidade. É no chão da escola que essas expectativas e as próprias TDIC são reconfiguradas e recontextualizadas para uma apropriação baseada nas necessidades e possibilidades dos coletivos da escola.

O objetivo deste artigo é analisar como os professores ressignificam as possibilidades das TDIC no currículo a partir da cultura da escola.

2 CURRÍCULO E TDIC

Partimos da compreensão de currículo enquanto prática social que engloba conteúdos, métodos, procedimentos, instrumentos culturais, experiências prévias e atividades. Assim, consistem num meio de reprodução cultural e social, um instrumento de poder e resistência, que contém uma ideologia (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

O currículo pode se desenvolver permeado pelas TDIC, integrando ao cotidiano escolar as ferramentas midiáticas e interfaces organizadas por meio das redes sociais e da hipertextualidade, consolidando o que Almeida (2014) cunhou como webcurrículo. Para corresponder com as características da Web 2.0, um webcurrículo precisa incentivar alguns aspectos, como: Colaboração e autoria; Participação ativa, aberta de baixo para cima por meio da interação; Produção contínua, reprodução e transformação de materiais em uso e reuso de conteúdos; Abertura de conteúdo, renúncia de copyright, autoria distribuída; Consciência da característica de não finalização da atividade;



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Desenvolvimento no âmbito da Internet, ou com o uso de recursos e atividades mediados pela Web (ALMEIDA; ASSIS, 2011, p. 7-8).

Entendemos que a integração de TDIC ao currículo é um processo que não pode ser separado de seus usuários e contextos, onde os professores imprimem o papel e as características que as tecnologias assumem no processo educativo (SELWYN, 2011; ESPÍNDOLA, GIANNELLA, 2018). Por esse motivo, acreditamos que os elementos que constituem a cultura da escola têm grande influência na ressignificação do uso das TDIC nos contextos escolares.

3 A CULTURA DA ESCOLA

Aparentemente todas as escolas são iguais e de fato existem muitas similitudes entre elas, gerando o que se denomina de Cultura Escolar (FORQUIN, 1993). Porém, as escolas também se diferenciam entre si, que são as características próprias de cada unidade escolar, denominada por Forquin (1993) de Cultura da Escola. A cultura da escola é um conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). É importante “compreender como as relações nas quais as diferenças são construídas operam como parte de um conjunto de práticas sociais, políticas e culturais” (GIROUX, 1992, p. 74-78).

Reconhecemos que mesmo existindo uma cultura escolar global homogeneizante com determinada concepção acerca das TDIC e seus processos, há uma cultural local, contextualizada, que ressignifica essas concepções e práticas.

4 METODOLOGIA

Esse estudo foi conduzido com três escolas públicas do estado de Santa Catarina, escolhidas a partir de: pontuação no IDEB; caracterização sociocultural; localização



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



geográfica; porte da escola (quantidade de alunos); e desenvolvimento de projetos com TDIC. Em cada escola, realizamos uma roda de conversa com um grupo focal. No total participaram 41 professores e 03 gestores, que nomeamos com siglas, onde constam de modo abreviado, a região, escola, número de identificação individual de cada escola e de cada professor, seguido do ano de realização dessa ação de pesquisa.

As rodas de conversa partiram do seguinte questionamento: Como se constitui a integração das TDIC no currículo desta escola?

Seu registro se deu por meio de fotografia, áudio e vídeo, transcritos e analisados com base na Análise de Conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2011; MINAYO, 2002) a partir das categorias prévias: cultura da escola na relação com as TDIC e formas de uso das TDIC.

5 CULTURA DA ESCOLA E RESSIGNIFICAÇÃO DOS USOS DAS TDIC

Na escola RSE1, as falas dos professores trouxeram de forma recorrente o impacto da falta de estrutura para o trabalho com as TDIC. A escassez de recursos tecnológicos, bem como a organização da escola frente aos recursos que têm disponíveis foram questões citadas com frequência. Na escola RSE2, as condições oferecidas pela secretaria de educação são similares à escola anterior, mas por um envolvimento da comunidade, o acesso à internet na sala de informática e na secretaria foi favorecido a partir do cabeamento de rede. Na escola RSE3, o trabalho da comunidade para viabilizar o acesso da internet foi realizado para possibilitar o uso nas salas de aula (salas ambiente de cada matéria) e com o acesso mais expandido, os desafios de integrar as tecnologias passam a ser outros. Ainda que apareçam nas falas dos professores questões técnicas, a reflexão pedagógica sobre a integração das TDIC na prática fica mais evidente.

Percebemos que as diferenças significativas que cada escola apresentou em seus contextos, especialmente na relação da gestão de infraestrutura, refletem em como elas ressignificam o uso das TDIC e as integram ao currículo.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Na escola RSE1, não há consenso sobre o uso do celular, ainda assim, duas professoras afirmaram que usam em sala de aula com os estudantes para realizar pesquisas, entre outras atividades, relacionado às possibilidades da web para o acesso ampliado à informação (ALMEIDA E ASSIS, 2011)

Eu uso bastante na minha aula também de língua estrangeira. Eu tenho uns dicionários de papel, eu levo, mas nossos dicionários de papel tá bem fora da realidade. Então eu deixo eles também usar o celular. [...] **com o passar do tempo eles foram percebendo que era tão mais agilizado, que eles podiam acessar tantas coisas** [...] Só não prejudico quem não tem, né? E dou outras alternativas. Só que nunca vai ser tão legal quanto tu ver uma imagem, né? Quanto tu viaja ali. A gente tem alunos surdos, alunos estrangeiros. Então me ajuda um monte ali, facilita bastante (RSE1P3, 2017).

Eu uso para pesquisa, eu uso na minha aula (permito porque é aula de artes), então eu deixo eles ouvirem música, às vezes, com fone (RSE1P5, 2017).

O uso do celular está atravessado no contexto contemporâneo dos alunos, o que lhes permite ver as potencialidades de forma espontânea, como quando se mobilizaram para resolver um problema relacionado à velocidade da internet, apresentando uma solução momentânea:

Agora já me aconteceu de eu passar um vídeo pra eles utilizando a rede né? Aí tava tão lento, **mas tão lento que um aluno falou “professora, vamos usar o meu celular como roteador”** e aí foi mais rápido que a internet... o roteador... a internet do celular dele (que a gente sabe que é pouquinho) mas mesmo assim foi mais rápido que a internet da escola (RSE1P5, 2017).

Na escola RSE2, esse uso é compreendido pelos professores como uma tecnologia com potencial pedagógico de aproximar a escola do aluno. Por meio do acesso direto do aluno a diversas fontes de informação, a escola incorpora uma relação mais horizontal entre professor e aluno, característica da web 2.0 para a construção de um webcurrículo (ALMEIDA, ASSIS, 2011):

Às vezes tô falando sobre alguma coisa e foge a mente o nome de molécula de uma determinada estrutura né? Então já aconteceu por exemplo de “ah espera aí professor”. **O aluno vai lá pega o próprio celular e já pesquisa lá no Google ‘ah professor é nome tal’. ‘Ótimo’.** Então, quer dizer, eles se apropriam desse direito de usar o celular em sala de aula, mas da forma correta né? Então se for assim (o que já aconteceu diversas vezes) pra mim é super válido porque enriquece a aula né? (RSE2P1, 2017).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Também foi trazido o potencial comunicativo das TDIC (ALMEIDA, ASSIS, 2011) com o uso do *WhatsApp* como uma ferramenta que possibilita uma aproximação com a família:

[o que] de melhor que surgiu nesses últimos tempos é a comunicação dos pais através dos grupos de WhatsApp. Então eu formo um grupo de WhatsApp da minha turma e faço a comunicação com os pais (RSE2P2, 2017).

A escola RSE3 tem acesso mais favorecido à internet, refletindo autonomia e criatividade nas práticas pedagógicas com uso das TDIC. Amparados também pela gestão da escola, os docentes se permitem experimentar atividades autênticas (SUGRUE, 2000) em suas aulas, além de praticarem o exercício da reflexão sobre a leitura crítica das mídias digitais entre os pares e com os alunos, possibilitando caminhos para uma apropriação crítica das TDIC pelos sujeitos (BEVÓRT, BELLONI, 2009).

[...] a internet é uma porta enorme, né, pro mundo, né, e pras línguas é importante isso também. Mas aí eu repenso assim, tipo, é uma porta pro mundo, mas a gente tá cada vez se fechando mais nisso, às vezes assim. Tipo cada um no seu celular, o que eu posto e a minha foto e todo mundo tem que ver porque é muito importante aquilo né. **Então tem que ter também uma sensibilidade em o que que eu vou fazer isso** (RSE3P5, 2017).

Eles geralmente não pesquisam mais do que um site ou uma fonte, eles não sabem ler individualmente cada uma e juntar as informações. (RSE3P14, 2017).

Assim como proposto por Almeida e Assis (2011), professores e estudantes estão juntos aprendendo sobre TDIC em uma relação menos hierárquica:

Eu não sei [usar determinados recursos], **eu pego o tutorial lá passo a passo, peço para eles [alunos] me ensinarem porque eles têm muita familiaridade, eles sabem** (RSE3P2, 2017).

Nessa escola apareceu com mais intensidade o uso de TDIC para a realizar atividades com características interdisciplinares, resultado de articulação desse coletivo. Além disso, incorporam novas formas de expressão da cultura digital (ALMEIDA, ASSIS, 2011).

Eles produzem muitos vídeos (todos os anos) eles reproduzem cenas de filmes, eles produzem jornal da escola em inglês. Eles adaptam tudo, então a previsão do tempo, eles pegam o mapa lá da sala de geografia e eles vão tentando dizer como seria. Em vídeo eles fazem videoclipes também, a gente trabalha [...] literatura, **então eles fazem produções com poemas, tentam linkar com alguma coisa que envolva arte, aí tem que ser digital também** (RSE3P1, 2017).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A caracterização da cultura das escolas pesquisadas nos revelou espaços ricos de construção de possibilidades educativas concebidas a partir da ressignificação dos usos das TDIC em cada contexto. Vinculados com as questões proeminentes da sociedade em tempos de cultura digital, os sujeitos da escola estão criando soluções para os desafios postos, num esforço coletivo e comunitário.

6 CONCLUSÃO

A partir da análise da cultura das três escolas participantes da pesquisa, foi possível compreendermos os contextos reais de apropriação das TDIC, seus limitantes, seus espaços de resistência e de criação. Percebemos em todas o quão sensível é esse assunto e que o papel da gestão escolar e do coletivo dos profissionais da escola é fundamental para dar o tom das discussões e reflexões.

Os professores ressignificam as possibilidades das TDIC no currículo a partir da realidade que vivem dos recursos que têm disponíveis e da relação com o coletivo.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20–38. Disponível em: https://issuu.com/letracapital/docs/web_curr_culo/2. Acesso em: 2 jul. 2019.

ALMEIDA, M. E. B.; ASSIS, M. P. Integração da Web 2.0 ao Currículo: a Geração Web Currículo. **La educ@cion Revista Digital**, v. 145, p.1-24, 2011. Disponível em: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/145/articles/ART_bianconcini_E_S.pdf. Acesso em: 2 jul. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEVÓRT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n.109, p. 1081-1102, set/dez.2009.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ESPÍNDOLA, M. B.; GIANNELLA, T. R. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Ciências e da Saúde: Análise das Formas de Integração de Ambientes Virtuais de Aprendizagem por Professores Universitários. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 11, p. 189-210, 2018.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 3 ed. Tradução Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, Coleção Polêmicas do nosso tempo, 1992.

MINAYO, M. C. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed São Paulo: HUCITEC, 2002.

SELWYN, N. O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”? Tradução TICPE – Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Processos Educacionais – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). “What do we mean by ‘education’ and ‘technology’?” *In: Education and Technology: key issues and debates*. Londres: Routledge, 2011.

SILVA, F. C. T. **Cultura escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

SUGRUE, B. Cognitive Approaches to Web-based Instrucion. In: S. P. Lajoie. **Computers as cognitive tools**, volume two: no more walls. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.



ANTOLOGIA POÉTICA E INOVAÇÃO CURRICULAR: UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A LÍNGUA PORTUGUESA

Suelen Santos Mauricio

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
suelensmauricio@hotmail.com

Resumo: Este texto nasce do diálogo entre os componentes curriculares: Geografia e Língua Portuguesa, que resultou em um projeto realizado no ano de 2018, com as turmas do sétimo ano do ensino fundamental, em uma escola básica católica de Florianópolis/SC. A proposta foi trabalhar a transdisciplinaridade em um movimento que envolveu os conteúdos de gêneros textuais, literatura e a região nordeste brasileira. O projeto se materializou com a leitura e o estudo do primeiro capítulo da obra *Vidas Secas*, escrita por Graciliano Ramos e a produção de poesias com inspiração no referido texto. A leitura e a produção textual foram realizadas em *chromebooks*. O pensamento geográfico, a aproximação da literatura, a formação de críticos literários e a desnaturalização das injustiças sociais são alguns dos resultados deste trabalho.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Ensino de Língua Portuguesa. Inovação curricular. Produção textual.

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este artigo nasce com o diálogo entre as componentes curriculares: Geografia e Língua Portuguesa em uma escola localizada na cidade de Florianópolis/SC. A proposta de movimentar alguns conteúdos de forma conjunta resultou em poesias produzidas pelos estudantes de quatro turmas de sétimos anos no ano de 2018.

Objetivamos, neste texto, desenvolver algumas discussões relacionadas à Educação Geográfica, ao ensino de Língua Portuguesa, e socializar os resultados do trabalho realizado. Para tanto, o texto está estruturado em três sessões; a primeira apresenta algumas reflexões sobre a Educação Geográfica e o ensino de Língua Portuguesa. A segunda destina-se a apresentar a prática transdisciplinar e seus resultados. Na última parte se tecem considerações finais, não para esgotar as reflexões, mas como ponto de partida para novos movimentos.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O projeto desenvolvido busca movimentar a ideia de que da escola emergem algumas demandas, ligadas ao contexto vivido. As desigualdades sociais em uma sociedade globalizada que preza pela formação massiva para o consumo e para o trabalho alienado colocam a necessidade de novas formas de aprendizagem.

Nos encontramos diante de alunos lúdicos e concretos, que preferem imagens e sons (CASTROGIOVANNI, 2013). Este panorama exige renovação de currículos, de espaços e materiais escolares, de concepções de aprendizagem e de práticas, de formação docente, e de condições profissionais adequadas.

2 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Partimos de uma compreensão da realidade que exige da educação movimentos de inquietação e desnaturalização dos fenômenos sociais. A Geografia Escolar tem como objeto de estudo o espaço geográfico, que é composto por dimensões visíveis e ocultas. A esta disciplina cabe o estudo das diferentes escalas do espaço geográfico e suas dimensões, de modo que nenhuma delas seja silenciada, podendo acarretar compreensões distorcidas da realidade.

O Ensino de Geografia, para Callai e Moraes (2017), implica em procedimentos metodológicos, ou seja, como ensinar a Geografia Escolar? Esta por sua vez, significa o currículo da disciplina, o que deve ser ensinado. A Educação Geográfica, diz respeito ao pensamento geográfico, que só pode ser desenvolvido quando se estabelece um diálogo com o mundo.

Inseridos na esfera do senso comum dificilmente nos tornaremos inquietos com a realidade do mundo. Pensar o espaço geográfico nos leva a (re)significar a forma de ver e viver o mundo. Colocar-se no lugar do outro, sentir o peso de carregar as agruras que o outro carrega, significa efetivar o pensamento geográfico.

À Educação Geográfica cabe fazer emergir um conhecimento sincrético: resultado do



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



diálogo entre saberes sistematizados com as experiências trazidas pelos estudantes (GIROTTI, 2015), e acrescentamos as diferentes linguagens, como músicas, poesias, literatura, exposições etc.

As aulas de Geografia não devem se restringir aos materiais didáticos, mas tê-los como ponto de partida, uma vez que os conhecimentos devem ser construídos nas relações em sala de aula. Ensinar Geografia não é doar conhecimento, mas desenvolver capacidades de leitura, escrita e desenvoltura para resolução de problemas (COSTELLA, 2013).

Construir conhecimento geográfico caracteriza, portanto, sentir-se sociedade, estranhar os acontecimentos que marcam nossos espaços geográficos: pobreza, miséria, desigualdades. Neste sentido, a Educação Geográfica se faz movimentar quando se assume uma postura consciente e sua forma de enxergar o mundo não é distorcida, mas a realidade passa a ser vivida sem alienações.

No processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa busca-se capacitar os estudantes na leitura e produção de textos. Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) sugerem que é necessário desenvolver a capacidade linguística, o entendimento do papel social, político e cultural dos sujeitos e ter contato com a maior diversidade de textos possível.

Produção textual e leitura são processos interdependentes, pois a leitura é o combustível para que as ideias e os saberes se armazenem na mente e sejam utilizados em posterior produção textual. Tanto a leitura, quanto a produção textual são processos que levam em conta as representações mentais do sujeito, pois é através delas que o leitor/autor atribui sentidos ao texto.

O autor atribui sentidos ao texto, mas nesse processo ainda permanecem lacunas para que o leitor as preencha. Desse modo, no exercício de produção textual o autor imprime possíveis interpretações, levando em conta que o leitor possui uma bagagem sociocultural que será um dos fatores importantes no processo do desvelamento dos sentidos do texto.

3 ANTOLOGIA POÉTICA

No ano letivo de 2018, desenvolvemos um projeto com quatro turmas de sétimos anos, idealizando construir novos conhecimentos nos conteúdos programáticos de gêneros textuais, literatura e o nordeste brasileiro (aspectos físicos, naturais, sociais, históricos e morfológicos). Para tanto, foi realizada uma introdução a estes assuntos com o livro didático utilizado nas disciplinas.

Utilizando um *Chromebook* para cada dupla, acessamos uma versão online de “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, e lemos coletivamente o primeiro capítulo “Mudança”, com algumas pausas para o esclarecimento de dúvidas. Nestas pausas também aproveitamos para pesquisar em dicionários gratuitos online o significado de termos desconhecidos para a turma. Assim, eles/elas iniciaram a escrita das suas poesias inspirados na obra recém estudada. Podiam fazer uso de dicionário de rimas em aplicativos de seus smartphones para auxiliar nas suas produções. A única proibição estrita era o plágio.

A seguir, apresentamos a Antologia Poética, com algumas poesias produzidas pelos estudantes:

Quadro 1: Poesias produzidas pelos estudantes.

1.	2.
No sertão Nordestino, o relevo tem chapada e depressão. E lá chorava o menino, por falta do seu ganha pão.	O sertão seco, mandacaru avisa o descomeço É hora de suar a camisa
Na areia, o cachorro se divertia. Lá brincava Baleia, com sua valentia.	O povo emigra com lágrimas nos olhos, para longe da caatinga levando seus filhos
Nas planícies avermelhadas, o menino não come. Com suas pernas machucadas, quase morrendo de fome.	Com muita fome e sede, a família continua andando Nada os impede, sabem que vão chegar, mas não sabem quando.
Seu pai quase o abandonou, com fome e fraco. Mas antes pensou, puxando pelo seu casaco.	O menino desnutrido sofre voa junto se ventar Faz mais de seis meses que não chove não sabe até onde vai aguentar

<p>Uma fazenda eles encontram, com muita alegria. E essa história contam, na qual contagia.</p> <p>Felizes estão, com sua família. Às vezes, com chuvas no sertão, e muita folia.</p>	<p>Cachorra baleia caça vai na frente do grupo até Fabiano ela ultrapassa Jamais queria ficar de luto</p> <p>Uma gota d'água era um litro Um pedaço do preá, um banquete bem servido A fome alto vai falar</p> <p>Sertão, uma sub-região do semiárido Uma sombra embaixo do Juazeiro Um descanso já é válido Este é o Nordeste brasileiro</p>
<p>3.</p> <p>Vou falar sobre o Sertão, Caatinga é a sua vegetação. No sertão, predomina um eterno verão.</p> <p>Se as crianças não tinham nome, quem dirá sobrenome. No semiárido as pessoas passam fome, e nas capitais o povo come.</p> <p>Fabiano sonhava em ser vaqueiro, enquanto dormia debaixo de um juazeiro. Ele vivia na pobreza, e tinha uma grande fraqueza.</p>	<p>4.</p> <p>VEJO.... Minha sombra se queixar Da dor que está a passar</p> <p>SINTO.... Os sonhos a nadar No meu sangue a secar</p> <p>PENSO.... Na vida de meu filho Da qual resta um único fio</p> <p>TALVEZ.... Tenha visto uma miragem Ao passar da viagem</p> <p>TENHO.... Uma casa para descansar E de comida, pelo menos um preá</p> <p>SOU.... Agora, sou raiz do sertão Junto com quem mora em meu coração.</p>

Fonte: Organizado pela autora, 2019.

As poesias elaboradas pelas duplas apresentaram alguns elementos a serem destacados. A presença de aspectos do conteúdo programático da disciplina de Geografia e Língua Portuguesa, expressa por conceitos específicos trabalhados, pelo saber prévio sobre poesia, e de que subjetividades fazem parte de sua constituição, inclusive a enriquecem em termos estéticos.

A clareza de que o Sertão não representa a totalidade desta região fica implícita em



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



algumas passagens das produções dos alunos. “No sertão Nordestino, o relevo tem chapada e depressão. E lá chorava o menino, por falta do seu ganha pão.” (POESIA 1) Além das formas de relevo descritas, encontramos uma associação entre o duplo sentido do termo “depressão” com o contexto da família migrante.

As poesias 2 e 3 também trazem conceitos estudados: “O sertão seco,/ mandacaru avisa/ o descomeço/ É hora de suar a camisa/ O povo emigra/ com lágrimas nos olhos,/ para longe da caatinga/ levando seus filhos” (POESIA 2). A característica atmosférica (sertão seco) associada à espécie vegetal (mandacaru) natural da sub-região, ligada ao tema de migrações também estudados no sétimo ano, e o domínio morfoclimático (caatinga) demonstram o movimento do pensamento geográfico e o resgate de conhecimentos construídos na Geografia Escolar.

“Se as crianças não tinham nome,/ quem dirá sobrenome./ No semiárido as pessoas passam fome,/ e nas capitais o povo come.” (POESIA 3) A percepção de que Graciliano Ramos nomeia a cachorra, mas não dá nome às crianças aparece nesta produção associando esta condição à fome, ou seja, à ausência de humanidade nesta realidade. Portanto, os estudantes atribuem uma explicação da motivação do autor do texto para o silenciamento com a identidade das crianças. Além disso, o raciocínio espacial se apresenta com a clareza da localização geográfica do Sertão Nordestino e das capitais desta região. Sabe-se que nas capitais litorâneas do Nordeste há chuvas mais regulares, e melhor acesso aos recursos.

A Poesia 4 também demonstra subjetividades colocadas pela especificidade da linguagem, quais seja: “VEJO.../ Minha sombra se queixar/ Da dor que está a passar/ SINTO.../ Os sonhos a nadar/ No meu sangue a secar”. Há de se ressaltar as lacunas colocadas pelos estudantes que tornam seus leitores em posição ativa, como no trecho que induz a interpretação de que se os sonhos estão a nadar em um sangue a secar, os sonhos logo morrerão.

A utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação permitiu que os estudantes percebessem as possibilidades disponíveis nos dispositivos móveis e



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ferramentas que tem acesso em seu cotidiano. Potencializou o processo pedagógico e a produção de conhecimento quando a atividade dispunha inúmeras informações e material virtual para seu desenvolvimento.

As poesias produzidas deram origem à uma revista digital intitulada “Literatura em pauta” que foi editada por alguns alunos que possuíam mais habilidades com estas ferramentas, em um momento extra sala de aula. A revista foi compartilhada com toda a comunidade escolar e foi apresentada em um evento chamado “Sarau Literário”, oportunidade em que alguns alunos declamaram suas poesias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto desenvolvido neste artigo compõe o resultado de um projeto transdisciplinar realizado com quatro turmas de sétimo ano do ensino fundamental, no ano de 2018 em uma escola localizada no município de Florianópolis/SC. Buscamos discutir a importância da Educação Geográfica, bem como o sentido do trabalho com gêneros discursivos, produção textual, literatura e a leitura.

A Educação Geográfica acontece quando há um movimento do pensamento geográfico, ou seja, quando os estudantes pensam diferentes dimensões e escalas do espaço e constroem conhecimentos em processos e contextos diversificados. A escrita, na poesia, expressa conhecimento, simbologias e emoções. Cada produção expressa subjetividades que, geralmente, não se apresentam em provas ou trabalhos mais direcionados.

Este trabalho representa uma proposta realizada com resultados satisfatórios, mas que nos indica as possibilidades de processos educacionais pensados de forma transdisciplinar, a partir de perspectivas que valorizam a autonomia dos estudantes, os saberes construídos nas experiências vividas com o mundo, as contribuições das diferentes linguagens e, as demandas da sociedade contemporânea.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTROGIOVANNI, A. C. Movimentos à necessária inquietude do saber geográfico - novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 35-48

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidade cidadania. **Acta Geográfica**, Boa Vista, v. 1, p. 82-100, 2017.

COSTELLA, R. Z. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Editora Imprensa Livre, 2013. p. 63-74.

GIROTTI, E. D. Formando leitores de mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 5, p. 231-247, 2015.

RAMOS, G. **Vidas secas**. 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

TRILHAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA: AMBIENTE VIRTUAL ORGANIZANDO A AULA INVERTIDA

Ubirajara Carnevale de Moraes

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
ubirajara.moraes@mackenzie.br

Vera Lucia Antonio Azevedo

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
vera.laazevedo@mackenzie.br

Marili Moreira da Silva Vieira

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
marili.vieira@mackenzie.br

Celina Aparecida Almeida Pereira Abar

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
abarcaap@pucsp.br

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados do desenvolvimento de um projeto com ações inovadoras e que utilizam Ambientes Virtuais, promovendo um aprimoramento no processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Superior. Os participantes do projeto são alunos de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo que possuem, em seu currículo, disciplinas de Matemática. Na primeira etapa foi realizado o estudo de aportes teóricos sobre o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, bem como reflexões sobre o ensino de Cálculo e sobre o Ensino Híbrido, uma proposta inovadora no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no Ensino Superior. Na segunda etapa foi proposto um curso híbrido com aulas presenciais e semanais com o apoio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle para o ensino da Matemática. Os resultados obtidos com o uso do Ambiente Virtual organizado por trilhas de aprendizagem, alternando o ensino presencial e o online, trouxeram resultados positivos no desempenho dos alunos participantes do projeto.

Palavras-chave: Matemática. Sala de aula invertida. Ambiente Virtual. Trilhas de Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O ensino online cria novas situações, formas de interação e atitudes, exigindo, por conseguinte, novas práticas comportamentais adequadas ao Ambiente Virtual utilizado.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) surgem em meio à popularização e expansão da Internet e possuem características próprias de comunicação no mundo virtual, sendo aplicáveis como apoio ao ensino presencial, ao semipresencial e a distância. Porém, é necessário ampliar os estudos, conhecer como os AVA têm sido organizados e utilizados de forma inovadora, explorando seus recursos disponíveis e como utilizá-los eficientemente como ferramentas educacionais.

Nesse Ambiente de Aprendizagem, tem-se a oportunidade do desenvolvimento de procedimentos didáticos inovadores, não somente porque são usadas renovadas tecnologias em sala de aula, mas porque está sendo construída “uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção”, conforme afirma Kenski (2003, p. 46); assim é exigido do professor, outro comportamento, que não seja mais como antes, quando era o centro do saber em sala de aula, mas como um parceiro, um educador que esteja disposto a compartilhar seus conhecimentos com os alunos e vice-versa em um processo contínuo de comunicação e interatividade.

Essa nova relação do professor com seu aluno também atinge as aulas presenciais, já que o aluno tem facilmente acesso à tecnologia e aos conteúdos disponíveis na Internet e que tais conteúdos ainda são apresentados em sala de aula na forma tradicional.

Evidentemente, a simples utilização de tecnologias não garante mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. Há a necessidade de uma organização, planejamento e novas ações que permitam o uso adequado dos recursos tecnológicos nesses processos.

Este projeto pesquisou ações para o desenvolvimento de conteúdos escolares e que utilizam os Ambientes Virtuais, promovendo um aprimoramento no processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Superior por intermédio do uso de trilhas de aprendizagem e uma das principais metodologias do Ensino Híbrido, a sala de aula invertida.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A disciplina de Cálculo Integral e Diferencial é considerada uma das mais difíceis em alguns cursos superiores. Um dos motivos para essa situação é a dificuldade inerente ao conceito de Cálculo. Por esse motivo a compreensão destes conceitos não costuma ser de fácil assimilação pelos estudantes. Outra razão, é a forma como estes conteúdos são ensinados, visto que, em muitos casos, são repassados aos estudantes de forma mecânica e estes não compreendem a aplicabilidade de tal conteúdo.

Segundo Irias, Vieira, Miranda & Silva (2011), após análise das dificuldades dos alunos, observa-se que as mesmas se devem, em maior parte, por causa da falta de tempo para se dedicar à disciplina em sala de aula. Assim, acredita-se que uma possível solução para reduzir as reprovações dos alunos na disciplina de Cálculo I seria a utilização pelo professor de um método diferenciado a fim de que a mesma supra a indisponibilidade dos alunos para se dedicar integralmente à disciplina na tentativa de melhorar a utilização de seu tempo e do seu desempenho. Como possíveis soluções temos: a verificação da eficácia do reforço online, o que possibilitaria a adequação de que possa contribuir para uma qualidade e eficiência na formação básica em Matemática no ensino fundamental e médio dos alunos e as possibilidades de capacitação e formação para os professores de Cálculo, investigando novas práticas e recursos didáticos.

Muitos professores utilizam um Ambiente Virtual como um repositório, ou simplesmente um meio de cobrar e receber tarefas do curso, e, às vezes, utilizam as ferramentas de comunicação como fórum e *chat* para discutir assuntos, porém, faz-se necessário pesquisar novas formas para utilizar o AVA com o ensino presencial para um processo educacional motivador e eficiente.

Diante desta possibilidade de uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem que oferecem inúmeras vantagens como recursos tecnológicos, o acervo da Internet, a comunicação/interação com o professor e seus colegas a qualquer momento e ainda o crescente interesse do aluno do Século XXI pela Tecnologia, temos a seguinte questão: como um AVA pode ser associado ao processo educacional no ensino do Cálculo,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



utilizando novos métodos híbridos de ensino e aprendizagem?

Desse modo, o presente estudo teve como objetivo geral, pesquisar a sala de aula invertida que pode ser aplicada aos conteúdos de Matemática no Ensino Superior e com o uso de Ambientes Virtuais de forma a dar autonomia para o aluno a participar do projeto e aprender de forma significativa.

3 SOBRE O ENSINO HÍBRIDO E A AULA INVERTIDA

Na educação tradicional, encontramos um ambiente controlado, com tempo regular e constante supervisão dos professores. Há interação entre os alunos. Sem dúvida temos excelentes práticas de sala de aula, porém nem sempre são absorvidas igualmente e de forma eficiente por cada aluno.

Há uma preocupação necessária em atingir de forma eficaz o aluno, dando-lhe responsabilidade e autonomia, suprimindo dessa forma suas necessidades pessoais para o acompanhamento do conteúdo escolar.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 12) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

O aprendizado do aluno é despertado para o conhecimento quando ele é levado a compreender o que ocorre ao seu redor e fazer suas próprias conexões que fazem sentido à sua vida e realidade. Desta forma, é muito importante que o educador reveja as propostas desenvolvidas em sala de aula, permitindo a oportunidade do aluno em participar ativamente de sua construção do conhecimento. Segundo Moran (2007, p. 33) “o papel do educador é mobilizar o desejo de aprender para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais”.

Criar situações em que ele assuma ativamente o seu papel nesse processo educacional, permite uma nova forma de ensinar para o professor e de aprender para o aluno.

Devemos usar a tecnologia estrategicamente, ou seja, tendo claro sua finalidade, abrangência e eficiência. Christensen, Horn & Johnson (2009) afirmam que a utilização



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



das tecnologias deve ser adotada em sala de aula quando essa for a melhor alternativa para o aluno aprender.

O professor que adota tecnologias em sua prática docente, precisa planejar, organizar e usufruir dos recursos digitais e eletrônicos para criar novos espaços de convivência pedagógica com seus alunos.

Em função dos objetivos da aula ou curso, o professor pode: definir seu papel e o do aluno; selecionar vídeos na Internet ou criá-los à sua necessidade; selecionar materiais eletrônicos disponíveis em sites confiáveis; escolher as ferramentas digitais necessárias; realizar a modelagem do Ambiente Virtual atendendo as necessidades da disciplina; elaborar atividades e avaliações sobre o conteúdo programático trabalhado; escolher espaços diferenciados, salas ambientes ou mesmo a sala de aula tradicional. Todas essas múltiplas atividades e recursos podem ser organizados e estruturados ao aluno por intermédio das trilhas de aprendizagem.

4 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Foi realizado um levantamento sobre o desempenho dos alunos que ingressaram no Processo Seletivo do 2º sem/2018. Em uma primeira etapa foram selecionados, dos quatrocentos e sessenta e quatro alunos que realizaram a prova, os alunos cuja nota foi inferior ao desejado, ou seja, de zero a dois. Esse contingente foi convidado a participar do projeto Pré-Cálculo no ambiente virtual Moodle. Se inscreveram e participaram um total de setenta e seis alunos, divididos em quatro turmas, já que foram convidados quatro professores de Matemática, com disponibilidade de horários diferentes, para participar dos encontros presenciais.

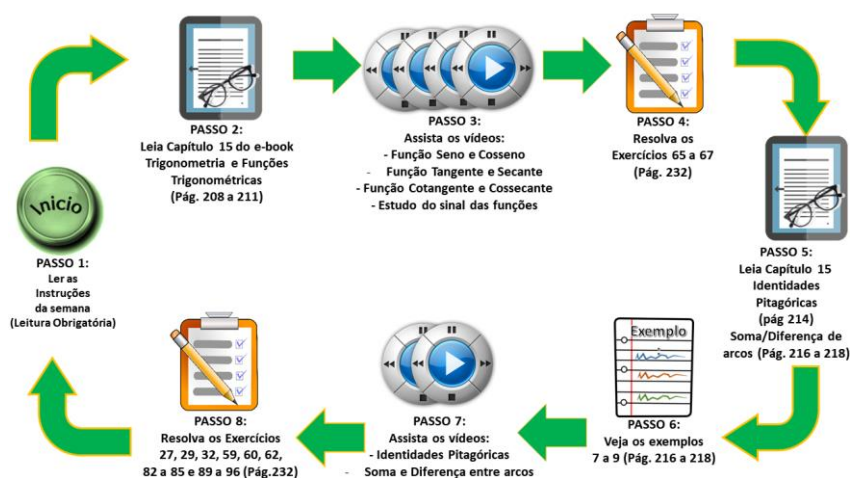
O curso no ambiente Moodle foi estruturado para dez semanas, pelo coordenador do projeto com a colaboração dos demais participantes, de modo que, em cada tópico de Matemática a ser desenvolvido, havia um vídeo e atividades que deveriam ser explorados pelos alunos antes do encontro presencial com os professores.

A orientação sobre a metodologia de “sala de aula invertida”, ou seja, como os alunos deveriam proceder durante o curso, também foi disponibilizada previamente no Moodle.

A sistemática do projeto contou com os seguintes elementos:

- Interação previa com materiais didáticos (vídeos, leituras, infográficos, e-books), conteúdos e atividades (exercícios) *online* no Ambiente Virtual Moodle; Para a implementação e desenvolvimento do projeto foi organizado o ambiente virtual contendo abas semanais em que o aluno poderia avançar semana a semana, realizando o que estava indicado na trilha de aprendizagem (Figura 1).

Figura 1: Exemplo de trilha de aprendizagem



Fonte: os autores, 2019.

- Encontro presencial com um professor de Matemática para discussões e aprofundamento dos estudos e conhecimentos adquiridos a partir da interação com os materiais didáticos do item a;
- Atividades pós-encontro presencial no Ambiente Virtual para auto estudo e verificação de sua aprendizagem (exercícios, desafios na forma de questionário eletrônico). O ambiente virtual promovia uma devolutiva do desempenho obtido.

Os participantes contam ainda, com monitor que ficou de plantão no Laboratório de Matemática da Universidade para auxiliá-los em suas dúvidas, em horários indicados na



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



seção "Datas e Horários" do mesmo Ambiente Moodle.

Os vídeos disponibilizados e as atividades propostas no Moodle fazem parte do conteúdo de livros adquiridos pela Universidade (e-books) e podem ser consultados online pelos professores e alunos na biblioteca virtual.

5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

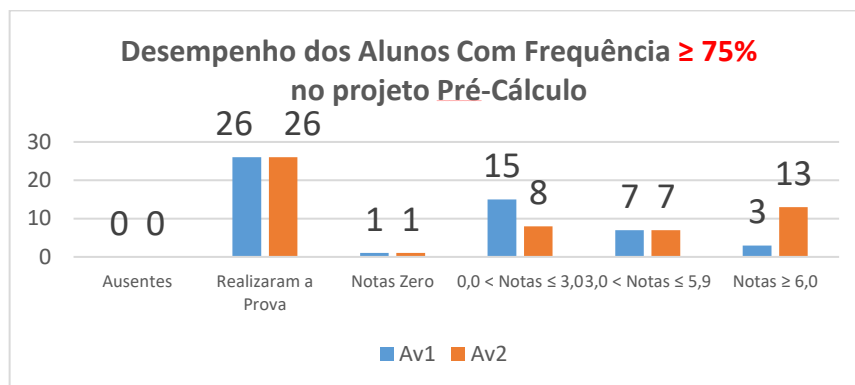
A proposta do projeto foi bem aceita pelos professores e monitores. A ideia que poder ter acesso antes ao material a ser tratado em cada semana foi elogiada pelos alunos pelo fato de o aluno poder seguir a trilha de aprendizagem e realizar as tarefas ao seu tempo e permitindo que em caso de dúvida, pudesse rever vídeos, refazer exercícios ou mesmo recorrer ao monitor apenas para as dúvidas pontuais.

A praticidade em poder acessar o curso em qualquer lugar com acesso à Internet também permitia flexibilidade no estudo dos conceitos necessários para as aulas de Cálculo.

Os alunos podiam acessar o Ambiente Virtual e realizar as tarefas da trilha de acordo com sua velocidade pessoal, podendo parar e continuar quando fosse mais oportuno. Mas a sistemática da aula invertida levava o aluno a concluir a trilha de aprendizagem antes do próximo momento presencial, já que naquela ocasião seriam discutidas as dúvidas e descobertas encontradas na realização de cada trilha.

Ao longo do projeto foram realizadas duas avaliações para registrar o desempenho dos alunos que frequentavam assiduamente (superior à 75%) o projeto. Na Figura 2, é possível constatar que no levantamento da frequência no projeto, os alunos que realmente participaram apresentaram melhora em seu desempenho nas provas avaliativas de Matemática.

Figura 2: Desempenho dos alunos com frequência acima de 75% no projeto Pré-Cálculo



Fonte: os autores, 2019.

Com o resultado obtido, no qual os alunos apresentaram uma melhora significativa no desempenho nas provas avaliativas de Matemática, o projeto foi institucionalizado e fará parte das atividades dos calouros nos próximos semestres letivos. Os usos das trilhas de aprendizagem, no Ambiente Virtual na aula invertida, trouxeram resultados positivos em sua aplicação.

6 REFERÊNCIAS

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; JOHNSON, C. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessária à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IRIAS, D. F.; VIEIRA, J. P.; MIRANDA, P. R.; SILVA, R. C. Cálculo Diferencial e Integral I: analisando as dificuldades dos alunos de um curso de Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação Matemática**, UFOP. Vol. I, 2011. Disponível em: <http://www.cead.ufop.br/jornal/index.php/redumat/article/view/343>. Acesso em: 4 ago. 2019.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Ed. Papirus, 2003.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

EIXO TEMÁTICO 4: Inovação curricular na prática

PÔSTER



A GAMIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Norelei Rodrigues Frutuoso

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

norelei.frutuoso21@gmail.com

Palavras-chave: Gamificação. Avaliação. Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea necessita de inovação na parte pedagógica para que consiga alcançar suas metas com sucesso, minimizando as dificuldades que possui em diversos níveis, como estruturais, físicos, administrativos e financeiros.

É imprescindível que esta escola contemporânea se proponha a aperfeiçoar na utilização de diversas estratégias e metodologias atualizadas, que auxilie a construção do conhecimento por parte dos educandos, pois estes, por sua vez já nasceram em uma sociedade onde a tecnologia digital tem um papel de grande destaque.

Alguns autores acreditam que o jogo é uma excelente ferramenta didática. Para Almeida (2003, p. 53), “o jogo é capaz de ir além da ferramenta que auxilia no processo de ensino-aprendizagem”. Ele acrescenta que a “utilização de jogos promove no educando a responsabilidade e é capaz de estimular comportamentos básicos de reflexão, solução e avaliação”. Já para Fiorentini e Miorim (1990, p. 41), “é possível avaliar a aprendizagem, observando toda a movimentação ao longo do desenvolvimento das etapas do jogo”.

Dentro do que vem sendo exposto até aqui surge o verdadeiro questionamento: seria a gamificação uma estratégia eficaz para avaliar processualmente o processo de ensino-aprendizagem? E neste tipo de avaliação seria possível recuperar conteúdo não aprendido pelo aluno durante o bimestre ou trimestre?

Figura 1: Gamificação.



Fonte: A autora, 2019.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, permitindo assim a descoberta de respostas para os questionamentos previamente levantados. De acordo com Severino (2007, p. 87), a pesquisa bibliográfica é aquela realizada a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, entre outros.

A abordagem escolhida foi a qualitativa por permitir um entendimento mais detalhado dos significados encontrados e uma melhor interpretação dos dados coletados.

Os instrumentos de coleta de dados foram observação participante e entrevista com alunos. No caso da observação foi com o objetivo de ver na prática a eficácia de se realizar uma avaliação de aprendizagem utilizando como instrumento um jogo. A entrevista foi realizada com os alunos que fizeram a avaliação gamificada, e as questões versavam em torno da percepção deles em terem participado de tal experimento. Severino (2007, p. 92) afirma que a entrevista permite a obtenção de dados importantes para interpretar a experiência das pessoas entrevistadas.

Os alunos que participaram da entrevista receberam um termo para assinar consentimento livre referentes as questões éticas da pesquisa.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Como dito anteriormente, o universo da pesquisa foi uma escola pública estadual, e contou com a parceria do professor (L.) do componente curricular Língua Portuguesa, para aplicação do jogo de tabuleiro denominado “Prova Legal” que consistia em avaliar os conhecimentos que foram trabalhados pelo professor L. naquele semestre. O jogo foi confeccionado com o objetivo de realizar uma avaliação em que o aluno se sentisse motivado em ter seus conhecimentos avaliados e não sentir uma certa pressão ou medo em tirar uma nota ruim. A construção de um novo instrumento de avaliação necessitou de um planejamento, análise crítica e levantamento de questões e dificuldades que ele pudesse apresentar, ou seja, não foi uma tarefa simples.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As vantagens da utilização do jogo como um aliado na parte pedagógica, estes mesmos autores dizem que o jogo também promove a interação entre os jogadores, que podem ser ditos como adversários, mas na realidade se tornam um companheiro ou amigo do jogo.

Na parte do jogo em que o educando verifica se acertou ou errou, ele tem a oportunidade de se auto-avaliar, e isto permite que ele desenvolva uma autonomia com seu aprendizado, percebendo a sua responsabilidade como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos já ficam sabendo da sua nota imediatamente, e não se cria a ansiedade e desconforto de esperar vários dias pela correção da prova para saber sua nota. Para o professor é uma redução de burocracia no seu trabalho pois evita ter que fazer correções em “pilhas” de provas.

4 CONCLUSÃO

A partir da prática de utilização do jogo como instrumento avaliativo, foi possível compreender que a avaliação não precisa somente acontecer na formalidade, com provas escritas, e que sim pode acontecer de uma maneira qualitativa, em que utilizamos a



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



tecnologia, a gamificação como um aliado na construção e aplicação deste processo.

Finalizando, se a intenção é realmente que os educandos realmente aprendam, que se envolvam no trabalho, que adquira autonomia, e iniciativa diante dos problemas, deve-se repensar seriamente os encaminhamentos, as estratégias, as metodologias que estão sendo dadas na escola.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. 2003.

ALVES, F. **Gamification**: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo, do conceito a prática. São Paulo. DVS Editora, 2ª Edição, 2015.

FIorentini, D.; Miorim, M. A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática. **Boletim da SBEM-SP**, v. 4, n. 7, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. Editora Cortez. São Paulo. 2011

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?** critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SÃO PAULO (SP). **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Ciências/ Coord. Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, EPU, 2007.

WEIZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. Editora Ática. São Paulo. 2000.



O ESPAÇO FÍSICO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: DISCUSSÕES SOBRE RESÍDUOS E SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Thiago Araújo

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
thiagohenrique6@outlook.com

Everton Viesba-Garcia

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
evertonviesba@uol.com.br

Marilena Rosalen

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
marilena.rosalen@gmail.com

Palavras-chave: Espaço Físico. Resíduos Sólidos. Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o período de agosto a novembro de 2018 no projeto Eu Reciclo, desenvolvido na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em duas unidades presentes no campus Diadema, no qual a intervenção abordada foi exposta para toda comunidade acadêmica, formada por discentes, docentes e funcionários que transitam pelo local.

A estruturação dos espaços de convívio e o modo que reagimos a ele estão interligados, é um modo de expressão das relações e conexões sociais que cultivamos em uma sociedade e que mais tarde se concretizam. Esses comportamentos, analogamente, são aprendidos e repassados durante o convívio social. Ao refletir sobre essa estruturação de espaços e a forma de aprendizagem, fomos levados a pensar que a possibilidade de mudanças estruturais, por mais simples que sejam, teriam reações na aprendizagem e o modo que ela é efetuada, a mudança de espaço estaria relacionada às mudanças no



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



desenvolvimento dos estudantes.

O projeto “Eu Reciclo” foi criado com o intuito de utilizar os resíduos sólidos como um tema gerador para a educação ambiental (EA) por meio do uso em campanhas e ações informativas, tais como a ação desenvolvida “Trilha do Lixo”. De acordo com Escolano (1998) o espaço escolar, neste caso espaço universitário, expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem.

2 CONSTRUINDO ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS

A base de uma sociedade é a existência de identidades e diversidades que são moldadas constantemente. É indubitável que há no local de aprendizagem, seja ensino fundamental, médio ou superior, a constante aprendizagem e análoga busca pelo conhecimento e pela reflexão e a educação e o processo pedagógico necessitam de diversas perspectivas para formação integral do cidadão.

Espaços Educadores Sustentáveis (EES) são meios fundamentais para que escolas e universidades promovam e incentivem a criticidade, a reflexão, o questionamento e a mudança de hábitos. Trajber e Sato (2010) afirmam que os EES são aqueles que possuem o propósito de se constituir em modelos de sustentabilidade socioambiental. Espaços que mantêm uma relação em equilíbrio com o ambiente.

3 PROJETO EU RECICLO E TRILHA DO LIXO

O Projeto “Eu Reciclo” se iniciou em 2017, por meio da coleta e gestão de resíduos sólidos de difícil reciclabilidade, tais como materiais de escrita, embalagens e tubos de creme dental e esponjas não vegetais, o projeto se desenvolveu na perspectiva de promover e fomentar um diálogo constante sobre as questões e problemáticas socioambientais no campus, bem como a inserção da responsabilidade compartilhada sob os resíduos gerados, instituída pela Política Nacional de Resíduos Sólidos - PNRS



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



(BRASIL, 2010). Além das ações de coleta dos resíduos citadas acima e do desenvolvimento de campanhas pelo campus, também foi desenvolvida a ação “Trilha do Lixo”, foco deste trabalho, um mecanismo facilitador do diálogo, devido à interação direta e constante com a comunidade acadêmica, por meio de uma intervenção nas principais unidades do campus. Cabe ressaltar também que a geração exacerbada de resíduos acrescida do descarte inadequado contraria um dos objetivos da Unifesp Diadema, posto como “enfrentamento dos problemas ambientais e de saúde que afetam o país, com vista à melhoria da qualidade de vida da população” (UNIFESP, 2014, n.p.).

4 DESENVOLVIMENTO

A ação foi desenvolvida como uma intervenção, com o intuito de promover mudanças na perspectiva e práticas ligadas o consumo excessivo, geração e descarte inadequado de resíduos dentro do campus universitário, utilizando-se da informação, reflexão, sensibilização e conscientização. Ao aproximar a comunidade acadêmica da realidade e complexidade que envolve o tema, bem como sobre a responsabilidade compartilhada que temos sobre aquilo que produzimos, enquanto cidadãos, acadêmicos e universidade. A elaboração desta intervenção ocorreu a partir de uma oficina de cocriação, após a construção de uma malha de ideias optou-se por criar um painel utilizando conceitos de mapas conceituais (SANTOS, 2008). A ação ocorreu por meio da fixação de um painel (Figura 1) com informações apresentadas de forma clara e intuitiva, com setas que levavam às informações sobre a problemática dos resíduos em escala global e regional, como referencial teórico utilizou-se a PNRS.

Figura 1: Painel Expositivo Trilha do Lixo.



Fonte: Arquivo do Programa Escolas Sustentáveis.

Utilizou-se o termo “glocal” no desenvolvimento da atividade, pois remete às situações globais e locais, considerando a síntese de contextos espaciais que interagem em diferentes escalas - planetária, regional, local (VILAVERDE; MENOYO, 2009), priorizando à ludicidade, tornando o painel atrativo.

Para avaliar o impacto do painel nos espaços do campus foi aplicado um questionário, na perspectiva de compreender como a comunidade se relacionou com o painel e quais resultados puderam ser obtidos com sua fixação nas unidades.

5 DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de coletar e mensurar informações a respeito do impacto direto que a ação “Trilha do Lixo” obteve, foram desenvolvidos e aplicados três questionários de forma presencial, para prestadores de serviços, docentes e estudantes do campus, nesse trabalho são evidenciado apenas os resultados pertinentes ao corpo estudantil. Os questionários continham questões a respeito da visibilidade do painel, informações sobre a PNRS, impactos e conhecimentos sobre a geração e destinação dos resíduos gerados no campus e em âmbito residencial.

Cerca de 43% da comunidade estudantil afirma não ter lido o painel, e a maioria das



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

justificativas são o fato de apenas não terem prestado atenção ou ainda não circularem pelas unidades em que estavam fixados. Para 28% dos leitores as informações apresentadas sobre a PNRS eram novas. Além disso, 78% afirma não saber qual a destinação do lixo coletado no campus, se seriam destinados para aterros sanitários, lixões, entre outros, isto evidencia a importância da valorização do espaço e estrutura das escolas e universidades, a disposição adequada de coletores de resíduos e painéis informativos pode gerar boas contribuições para a comunidade escolar/universitária.

Observa-se com o desenvolvimento deste trabalho que a exploração do espaço físico pode possibilitar contribuições significativas e o impacto de pequenas ações acarreta em grandes resultados, tal qual a melhoria na gestão dos resíduos do campus. O espaço é transformador e merece a atenção, pois está no cotidiano de uma comunidade, ao alterar espaços e estimular a reflexão a EA passa a ser objeto de reflexão diária na comunidade.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo. *In:* ESCOLANO, A.; VIÑAO, F. A. **Currículo, espaço e subjetividade.** A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 1998.

SANTOS, J. C. **Aprendizagem Significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 2a ed. Porto Alegre: Mediação. 2008.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** v. especial, p. 1517-1256, nov. 2010.

UNIFESP. Apresentação. Diadema: UNIFESP, 2014. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/dia/institucional/apresentacaodia>. Acesso em: 28 jul. 2019.

VILAVERDE, M. N.; MENOYO, M. Á. M. Local-global: comunidades sostenibles. *In:* UNESCO. **Manual de Educación para la Sostenibilidad.** UNESCO: Etxea, 2009.

EIXO TEMÁTICO 4: Inovação curricular na prática

SEMINÁRIO DE PESQUISA



PRODUZINDO JOGOS DIGITAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES VISANDO A FORMAÇÃO CRÍTICA

Cláudia Akiko Arakawa Watanabe

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
claudiaarakawa@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa de doutoramento tem como objetivo compreender os limites e as possibilidades de produzir jogos digitais com temáticas históricas, pela perspectiva crítica, em uma escola pública. Para tanto, foram reunidos relatos de professores de história, documentos oficiais, literaturas relacionadas aos jogos e observações advindas das etapas de produção do objeto. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa-ação crítica. Os participantes foram alunos do sétimo ano de uma escola pública de Santo André, que produziram jogos com temáticas históricas. Os dados foram analisados à luz da teoria crítica frankfurtiana e *web currículo*. Dentre os resultados, embora a produção tenha apresentado entraves estruturais próprios da escola pública, bem como aspectos formativos que dificultam ações com caráter mais emancipatório, foi identificado potencialidades de aprendizado. A pesquisa se encontra em estágio de pré-defesa, que ocorrerá brevemente.

Palavras-chave: Escola pública. *Games*. *Web currículo*. Teoria crítica.

1 INTRODUÇÃO

Numa sociedade demarcada pela cultura digital e injustiças sociais, entende-se ser de suma importância práticas pedagógicas que possam associar currículo e tecnologias digitais visando a formação educacional com fins emancipatórios. Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender os limites e as possibilidades de se produzirem jogos digitais com temática histórica, em uma escola pública do Estado de São Paulo.

A escolha em produzir jogo digital se deu pelos seguintes motivos: trata-se de um objeto apreciado pelos alunos; possui potencialidades para o desenvolvimento do pensamento computacional; assume caráter multidisciplinar; possibilidades de aprendizagens ativas e colaborativas; desenvolvimento da criatividade e da criticidade.

Os capítulos foram organizados conforme a seguinte estrutura:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



1. Apresenta a metodologia da pesquisa, que inclui o método, caracterização da escola, dos participantes e a formulação das seguintes categorias de análise: semiformação, práxis e *web* currículo.
2. Aborda algumas das ideologias contemporâneas, embasadas nos estudos frankfurtianos e de curriculistas que tratam a educação pela perspectiva crítica.
3. Expõe os pressupostos teóricos de *web* currículo.
4. Retrata a literatura sobre jogos digitais, abrangendo o levantamento via banco de teses, dissertações e artigos da CAPES e SCIELO.
5. Apresenta o currículo prescrito de História contido nos documentos oficiais e materiais didáticos relacionados à disciplina.
6. Traz práticas associadas à tecnologias digitais dos professores de História da escola pesquisada.
7. Descreve as etapas da produção de jogos e a análise, ancorada nas categorias de análise.

2 QUADRO TEÓRICO

Para o quadro teórico, foram utilizados os seguintes referenciais:

- Estudos frankfurtianos que tratam da razão instrumental, da racionalidade tecnológica, da indústria cultural, da práxis e da frieza entre os seres.
- Curriculistas que abordam a educação pela perspectiva da emancipação social; *web* currículo como metodologia de ação centrada na noção de convergência e transmutação entre currículo e tecnologias digitais. Assim, utilizou-se o conceito de construcionismo, com aprendizagens baseadas em projetos e narrativas digitais, tendo como pressupostos teóricos Papert (1985; 2008), Freire (2011), Vygotsky (2007) e Piaget (1976).
- Literatura relacionada aos jogos digitais via levantamento de dissertações e teses



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



no Banco de Teses e Dissertações na CAPES e artigos no SCIELO.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação crítica, em que a professora também assumiu a função de pesquisadora, acompanhando todo o processo de produção com críticas e sugestões para a pesquisa realizadas constantemente, visando à melhoria da prática, à reflexão e autorreflexão.

No âmbito teórico, foi feita a análise do currículo prescrito de História com base nos documentos oficiais (BRASIL, 1999; 2017; SÃO PAULO, 2008; 2010), materiais didáticos e planos de aula dos professores participantes. Também foram reunidos estudos relacionados aos jogos digitais por meio do levantamento nos bancos de teses e dissertações CAPES e periódicos SCIELO. O objetivo era compreender os possíveis entraves e potencialidades para a formação crítica e criativa com jogos nas aulas de História.

No campo prático, a pesquisa apresentou dois momentos. Inicialmente, professores de História da escola pesquisada apresentaram seus pressupostos teóricos e metodológicos, com ênfase no uso da tecnologia digital. O objetivo era compreender como a disciplina de História, associada à tecnologia digital, poderia contribuir para a formação crítica.

No segundo momento, a pesquisa se centrou na produção de jogos. O público alvo foi composto por 15 alunos do sétimo ano de uma escola pública de Santo André. Os alunos tiveram dois meses para realizarem seus trabalhos, na escola e em suas residências.

As etapas de produção incluíram duas reuniões, realizadas na diretoria de ensino de Santo André, em que os alunos puderam ter conhecimento sobre programação com um professor coordenador de tecnologia. Os outros encontros ocorreram nos computadores da escola, que os alunos manuseavam nas aulas vagas. Eventuais dúvidas relacionadas à tecnologia eram sanadas pela professora ou por tutoriais via internet. A professora/pesquisadora se manteve presente para esclarecer dúvidas sobre os conceitos históricos que deveriam estar



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



refletidos nos jogos.

Para a análise da produção dos jogos, além das observações feitas no curso em ação, a pesquisa se pautou em relatórios de observação, registros via redes sociais, questionário aplicado aos alunos e no *powerpoint* produzido por eles, contendo as etapas de suas produções e jogos. Os resultados foram depurados mediante as categorias de análise.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética.

4 RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Como resultados, observou-se dificuldades de produzir jogos devido à questões estruturais, consideradas próprias da escola estadual, como a falta de material, de conexão *wifi*, salas cheias, falta de formação adequada e valorização financeira e social dos docentes, descontinuidade das ações públicas e uma dinâmica organizacional da escola, com aulas de 50 minutos, que dificulta atividades mais elaboradas.

Em se tratando do currículo de História, identificou-se caracteres neoliberais e de racionalidade tecnológica assentados nos conteúdos fragmentados, “neutros” e sem diálogo mais estreito com a realidade, dificultando a formulação de ações e pensamentos embasados na práxis. Além disso, cobranças recorrentes dos órgãos superiores pela melhoria dos índices institucionais, com pouco foco na formação para a emancipação, também se constituíram como importantes entraves.

Percebeu-se obstáculos relacionados aos aspectos formativos dos sujeitos envolvidos. O primeiro deles relacionado ao lúdico, que parece causar estranhamento para professores e estudantes. Além disso, a linguagem de blocos, visto que requer habilidades mais sistêmicas. Por fim, a formação de professores e alunos com base na racionalidade instrumental e tecnológica dificultaram a realização de jogos pautada na práxis.

Entretanto, pela perspectiva *web* currículo, houve potencialidades, caracterizadas pelo



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



desenvolvimento de habilidades organizacionais, pela ampliação da zona de desenvolvimento proximal, pelo refinamento do pensamento sistêmico, pelo exercício do protagonismo, da autonomia, da criatividade e da autorreflexão sobre a disciplina de História e cultura digital.

Quanto às categorias de análise, observou-se, no geral, caracteres de semiformação nos alunos, visto que suas produções lidam com o conhecimento de modo fragmentado, ou enfatizando a programação ou se preocupando com a área de humanas, sem a convergência efetiva entre meios e fins.

Já a práxis se centrou durante o processo de execução: a maioria manteve o convívio amistoso, seguindo os princípios universais de igualdade, liberdade e fraternidade.

Em relação a *web* currículo, o constante diálogo nas redes sociais, o uso da narrativa digital, a linguagem de programação e a aprendizagem baseada em projetos foram elementos fundamentais, permitindo o aprofundamento do conhecimento, a reflexão do fazer e sobre o fazer e o desenvolvimento de habilidades organizacionais, sociais e emocionais.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Esta pesquisa encontra-se em fase de pré-defesa, que ocorrerá brevemente. Para as próximas etapas, busca-se o aprofundamento das questões emergidas, entre elas: a verificação de possibilidades de se produzir *games* em condições mais favoráveis; a exploração do caráter multidisciplinar apresentado nesta prática; os desafios decorrentes daqueles que não possuem acesso fácil à tecnologia digital; a compreensão do currículo de História com fins de fomentar a educação crítica, criativa e tecnológica.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, 1999.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

PAPERT, S. **Logo**: Computadores e Educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SÃO PAULO (SP). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: História. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (SP). **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/currículo>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.



REDES DIGITAIS E ESTILOS DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL: ATUAÇÕES E INOVAÇÕES NA FORMA DE APRENDER

Maria do Rozario Gomes da Mota Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
rozariogms@gmail.com

Sérgio Paulino Abranches
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
sergio.abranches@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como os estilos de uso do espaço virtual interferem na atuação de estudantes da educação básica nas redes digitais e como tal atuação interfere na forma de aprender no contexto de redes de aprendizagem. Nosso quadro teórico abarca duas categorias: 1) redes e redes de aprendizagens; 2) estilos de aprendizagens, estilos de uso do virtual e estilos de coaprendizagem. É uma pesquisa participante, qualitativa, aliada à ação etnográfica virtual. Nossa tese é que os estilos de uso do espaço virtual, por meio da atuação dos estudantes em rede, oportunizam uma participação maior e mais intensa nas atividades de aprendizagem organizadas, uma vez que valorizam competências e habilidades próprias de cada estilo, e tal atuação modifica a forma de aprender pois introduz novos elementos no processo de aprendizagem, tal como o uso de linguagem digital (narrativas) e a comunicação direta entre pares para a produção de determinado conhecimento.

Palavras-chave: Redes de aprendizagem. Estilos de uso do espaço virtual. Coaprendizagem. Novas formas de aprender.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo debate sobre as novas formas de aprendizagens em redes digitais. Analisamos como os estilos de uso do espaço virtual (EUEV) interferem na atuação de estudantes da educação básica nas redes digitais e como tal atuação interfere na forma de aprender no contexto de rede.

As redes digitais são o contexto de estudo, a partir de um projeto de pesquisa colaborativa entre universidades e escolas da educação básica. O pressuposto é que as redes digitais inovam as formas de aprender e, desse modo, têm influência sobre os estilos de aprendizagem (EA) e os EUEV.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, participante, aliada à ação etnográfica virtual para buscarmos uma melhor compreensão sobre como os EUEV interferem na atuação do sujeito na rede de aprendizagem e como tal atuação interfere na forma de aprender em função desses estilos.

A relevância da pesquisa está na possibilidade da transposição dos fundamentos das principais teorias dos EA e EUEV, relacionando-os à realidade do contexto das redes de aprendizagens, com referenciais que ajudam a construir práticas de coaprendizagem e cocriação em espaços de sociabilidade online, pois, no contexto atual, a aprendizagem sofre diretamente o impacto do uso das tecnologias digitais, principalmente em redes.

Assim, apresentaremos as considerações teóricas, metodológicas e, em seguida, faremos a discussão e a análise dos dados, a partir dos resultados obtidos na pesquisa até o presente momento. Por último, apresentaremos as considerações finais, as implicações, limitações e vieses para novos estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso quadro teórico abarca duas categorias: **Redes/Redes de Aprendizagem**, baseada em Castell (2001; 2004), Recuero (2009; 2012), Primo (2013), Lemos (2002; 2013), Lévy (1993; 1996; 1999), Kenski (2012) entre outros; e **Estilos de Aprendizagem/Estilos de Uso do Espaço Virtual/Estilos de Coaprendizagem**, baseada em Alonso; Gallego; Honey (2002), Barros (2011a; 2011b; 2014a; 2014b), Barros; Okada; Henriques (2017), Terçariol; Barros (2017) entre outros.

A revisão da literatura apontou que as pesquisas sobre essa temática têm como principais características a análise das novas formas de construir conhecimento e de aprender em rede. Mas, no que se refere à relação entre Redes de Aprendizagens e EA no contexto das Redes Digitais, apenas Barros (2014b) apresentou, a partir das características dos EUEV, reflexões sobre a perspectiva da aprendizagem em rede.

Terçariol e Barros (2017) nos ajudaram a explorar resultados sobre o impacto do uso das



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



redes digitais nas formas de aprender no virtual e suas relações com os EUEV. Isso nos permitiu identificar práticas de coaprendizagem nas comunidades e redes de aprendizagem.

Os estudos de Wang (2019), Bedin (2017) e Ooi; Hew; Lee (2018) auxiliaram nas reflexões sobre a atuação dos estudantes em redes, quanto à autonomia e à autodisciplina para planejar e organizar o aprendizado, conteúdos e a prática, interferindo na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. O senso de pertencimento à rede faz com que se tenha maior nível de satisfação, percebendo as redes como ferramenta útil na aprendizagem e como espaços comunicacionais abertos de interação, colaboração e partilha.

As pesquisas de Barros (2011a; 2011b; 2014a; 2014b) e Barros; Okada; Henriques (2017) possibilitaram ampliar o conhecimento sobre as formas de aprender, de acordo com as competências e habilidades dos indivíduos. A teoria dos estilos de aprendizagem, a teoria dos estilos de coaprendizagem e a teoria dos estilos de uso do virtual colaboram na compreensão do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva das tecnologias porque consideram as diferenças individuais, no contexto do mundo atual.

3 METODOLOGIA

Dividimos nossa pesquisa em quatro etapas: 1) Definição da questão principal, objetivos, desenvolvimento teórico e metodológico; 2) Entrada em campo para coleta de dados; 3) tratamento dos dados, atualização da revisão da literatura, reorganização teórica e metodológica; e 4) análise dos dados e relatório final da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa participante, baseada no método etnográfico, como propõe Hine (2004), por meio da participação e da observação no presencial e no virtual.

Nosso campo compreendeu a II etapa do Projeto Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola¹. Nossos sujeitos foram vinte e um estudantes da Rede Municipal de

¹ A Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola é um projeto coordenado pela PUC-SP, iniciado



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Ensino do Recife. As ações participantes envolveram momentos de formação, a participação ativa na plataforma virtual *Edmodo*, visitas às escolas, aulas passeio, palestras e oficinas. Os dados foram coletados a partir da aplicação do questionário de estilos de Uso do Espaço Virtual (CEUEV) e das interações no *Edmodo*.

A ocasião da realização da II etapa do Projeto Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola, no ano de 2017, destinou-se à entrada em campo e ao desenvolvimento teórico e metodológico da nossa pesquisa, na sua segunda fase. Nela, nosso objetivo principal foi realizarmos a coleta dos dados. Para essa etapa, nos prevalecemos da observação participante, tanto nos momentos presenciais das atividades dentro e fora da escola (reuniões com professores, oficinas, palestras, aulas passeio, visitas a museus etc.), bem como nos ambientes virtuais das redes criadas no projeto (as redes no *Edmodo* e nos grupos de *whatsApp*), por meio da etnografia virtual. Além dessas ações participantes, realizamos registros fotográficos e alimentamos um *blog*, criado especificamente para arquivamento dos resultados do projeto, obtidos na participação das duas escolas do Recife.

Ainda na mesma etapa, aplicamos o Questionário de Estilos de Uso do Espaço Virtual (QEUEV) nos estudantes da Escola Municipal São Cristóvão, uma vez que os estudantes do 3º ano da Escola Municipal Compositor Capiba, que participaram da II etapa da Rede de Pesquisa Colaborativa, não estavam mais vinculados à escola em 2018, pois essa escola só atende até o terceiro ano do Ensino Fundamental. A partir disso, iniciamos o tratamento e a análise dos dados.

Nossa pesquisa envolveu a análise das atuações dos estudantes relacionando os estilos de uso do espaço virtual, com suas produções e aprendizagens desenvolvidas no contexto das redes utilizadas. Para isso, utilizamos a análise de conteúdo.

em março de 2015, baseado na metodologia da investigação-ação. Nessa rede, a proposta de colaboração tem o sentido de trabalho realizado em conjunto pelos membros da rede, buscando desenvolver o projeto de investigação com vista a construir conhecimento sobre a questão em estudo e produzir algo em conjunto como fruto dos estudos desenvolvidos.



4 RESULTADOS

No contexto das redes, os estilos são dinamizados, apontando para maior colaboração no processo de aprender dos estudantes. Esses diferentes estilos interferem na dinâmica de constituição das redes, fazendo com que elas sejam mais abertas e, ao mesmo tempo, mais centrais na aprendizagem desses sujeitos.

Com relação ao Estilo de Uso do Espaço Virtual, no conjunto das vinte e uma (21) respostas do QEEUV, quatorze (14) desses estudantes apresentaram um perfil predominante de uso participativo no espaço virtual (nível A). Dois (02) estudantes apresentaram um perfil predominante de uso de busca e pesquisa no espaço virtual (nível B). Dois (02) estudantes apresentaram um perfil predominante de uso de estruturação e planejamento no espaço virtual (nível C). Um (01) estudante apresentou simultaneamente um perfil de uso participativo (nível A) e de busca e pesquisa (nível B) no espaço virtual. Um (01) estudante apresentou simultaneamente um perfil de uso participativo (nível A), de busca e pesquisa (nível B) e de estruturação e planejamento (nível C) no espaço virtual. Por fim, um (01) estudante apresentou um perfil predominante de uso de busca e pesquisa no espaço virtual (nível B) e de estruturação e planejamento no espaço virtual (nível C). Nenhum dos estudantes apresentou o estilo de ação concreta e produção no espaço virtual (nível D).

O **estilo de uso participativo no espaço virtual** predominou entre os sujeitos da pesquisa. Esse estilo considera a participação como um elemento central e se apoia em metodologias e recursos que possibilitem o trabalho colaborativo e a interação online entre grupos. As questões que evidenciam a preferência pelo estilo de uso nível A (estilo de uso participativo no espaço virtual) referem-se à organização (fixação) do tempo para acessar à internet, preferência pela leitura de imagens primeiro e depois de texto, busca frequente por novas páginas na *web*, busca de informações para refletir e gerar ideias próprias e novas, identificação de oportunidades na *web* (trabalho, cursos, eventos etc), utilização das ferramentas disponíveis na internet para comunicações rápidas e para desenvolvimento de trabalhos, participação em comunidades virtuais de aprendizagem,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



utilização de várias páginas da *web* simultaneamente, participação em listas de discussão e escutar música na *web* enquanto realiza trabalhos no computador.

Dos dezesseis (16) estudantes que revelaram um perfil em que predominou o uso participativo no espaço virtual (estilo de uso do espaço virtual A), todos responderam que utilizam o *whatsApp* diariamente e que participam de redes sociais como *Instagram* ou *Facebook*. Nove (09) desses estudantes disseram que utilizam os *sites* de busca -*Google* - frequentemente. Nove (09) disseram que utilizam jogos no computador ou no *smartphone* e quatro (04) citaram que utilizam o *YouTube* com frequência. Dentro desse conjunto de respostas, um ou outro também citou os programas do *Office*, programas de edição e tratamento de imagem e aplicativos de música.

Desses dezesseis (16) estudantes, quatorze (14) revelaram que não têm horário fixo para acessar à internet. Sete (07) estudantes revelaram que, nas páginas da internet, veem primeiro a imagem para depois verem o texto escrito. Treze (13) desses estudantes expressaram que frequentemente buscam novas páginas na *web*. Todos os dezesseis (16) alegaram que buscam informações na internet para refletirem e gerarem ideias próprias e novas. Doze (12) revelaram que sempre localizam oportunidades de trabalhos, cursos, eventos etc na internet. Treze (13) estudantes disseram que utilizam as ferramentas que a internet disponibiliza para desenvolverem trabalhos e comunicações rápidas (*Chats*, *MSN*, *Skype* etc). Treze (13) estudantes afirmaram que participam de comunidades virtuais de aprendizagem. Onze (11) estudantes revelaram que utilizam várias páginas de internet ao mesmo tempo. Quatro (04) estudantes disseram que participam de listas de discussões e doze (12) afirmaram que escutam música da *web* enquanto realizam trabalhos no computador, *tablet* ou *smartphone*.

A relação dialética entre educação x tecnologia e sociedade x tecnologia tem, nos processos comunicacionais, um eixo transversal promotor da interatividade, configurando-se um importante instrumento na construção do conhecimento. Nessa relação, o indivíduo é um sujeito ativo, perante o uso das tecnologias em rede, promovendo condições que favoreçam a construção de novas bases para o conhecimento, juntamente com outros membros da rede.



5 SITUAÇÃO ATUAL DA PESQUISA

A rede de pesquisa colaborativa reúne todas as condições ao desenvolvimento da coaprendizagem e dos estilos de coaprendizagem. As questões sobre redes de aprendizagem e EUEV evidenciaram, tanto nas postagens no *Edmodo* como nas respostas do CEUEV, a rede digital como lugar de pesquisa, participação e colaboração na construção do conhecimento e a interferência dos EUEV na atuação dos estudantes como possibilidade para aprendizagem no contexto de rede. Isso porque oportunizam uma participação maior e mais intensa nas atividades de aprendizagem organizadas, uma vez que valorizam competências e habilidades próprias de cada estilo, e tal atuação modifica a forma de aprender, introduzindo novos elementos no processo de aprendizagem, tal como o uso de linguagem digital (narrativas) e a comunicação direta entre pares para a produção do conhecimento e a inovação curricular, despertando maior interesse e vontade de aprender, maior participação e motivação para estudar, além do crescimento da autonomia e da autoestima.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, C. M.; GALLEGRO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. Bilbao: Mensajero, 2002.

BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizaje y medios didácticos en contextos virtuales**. 2011. Tese de doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Educação a Distância. Madri: Universidade Nacional de Educação a Distância, 2011a. 400p.

BARROS, D. M. V. **Estilos de Aprendizagem na Atualidade: volume 1**. Lisboa: 2011b.

BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias**. São Paulo: Artesanato educacional, 2014a.

BARROS, D. M. V. Estilos de Co aprendizagem e alguns indicadores das competências digitais. **Educación**, Lisboa, vol. XXIII, n. 45, pp. 91-105, set. 2014b.

BARROS, D. M. V.; OKADA, A.; HENRIQUES, S. Rede de estilos de aprendizagem e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

EaD: uma experiência de coaprendizagem. **Journal of Learning Styles**, [Em linha], v. 9, n. 18, p. 236-255, 2017. Disponível em: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/346>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BEDIN, E. Aprendizagem Colaborativa, Troca de Saberes e Redes Sociais: tríade na Educação Básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/3922>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTELLS, M. **A galáxia internet**: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

HINE, C. **Virtual ethnography**. London: Sage, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: um novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

OOI, K. B.; HEW, J. J.; LEE, V. H. Could the mobile and social perspectives of mobile social learning platforms motivate learners to learn continuously? **Computers & Education**, v. 120, p. 127–145, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131518300265>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PRIMO, A. **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

TERÇARIOL, A. A. L.; BARROS, D. M. V. Os estilos de uso dos espaços virtuais e as redes sociais na Pedagogia: um estudo exploratório. **Journal of Learning Styles**, v. 10, n. 20, p. 321-356, 2017. Disponível em:

<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/377>. Acesso em: 13 jun. 2019.

WANG, J. Application of blending learning based on network: learning space in teaching design of digital art. **Revista Internacional de Tecnologias Emergentes na Aprendizagem**, iJET, v. 14, n. 03, p. pp. 177-189, fev. 2019. Disponível em:

<https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/10107>. Acesso em: 15 jun. 2019.



CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE IDENTIDADE CURRICULAR: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Paulo Sérgio Guimarães

Universidade do Minho (UMinho)
paulo.guimaraes@campus.ul.pt

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho (UMinho)
carlos@ie.uminho.pt

Resumo: O estudo reflete o impacto identitário que a elaboração de um projeto curricular possui no amadurecimento de uma instituição básica de educação recente, no âmbito dos desafios enfrentados numa escola bilíngue (Eleva, Rio de Janeiro), que adota o inglês como segunda língua no processo formativo. Promove-se a observação crítica quanto às tomadas de decisão institucionais, cuja tradução ocorre na composição curricular que informa a oferta educativa, caracterizada pelo sistema de bilíngue. No campo teórico ponderam-se conceitos relativos à teoria e desenvolvimento curricular, ao ensino bilíngue, à globalização e à visão organizacional de instituições básicas de ensino. Procuram-se informações que auxiliem a compreensão do projeto curricular e identitário da instituição observada. A investigação é qualitativa, de cariz etnográfico, através de recolha e análise de dados com levantamento documental, entrevistas individuais, notas de campo, em um contexto de observação participante.

Palavras-chave: Identidade Curricular. Globalização. Currículo. Bilinguismo.

1 INTRODUÇÃO

O afunilamento das distâncias promovidas pela globalização faz com que as sociedades cada vez mais estejam imersas em um período repleto de mudanças intensas, sobretudo no que diz respeito aos modos de se relacionarem entre si. A criação de novos dispositivos tecnológicos e a evolução dos meios de comunicação exercem influência direta na conectividade entre os sujeitos, no acesso à informação e, consequentemente, em uma visão de mundo singular frente às gerações que não conviveram com este cenário.

O mundo atual e suas formas de conexão redimensionam a compreensão de fronteiras, pois estabelece uma nova visão política, bem como na ordenação social, econômica e



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



cultural. Trata-se do que, segundo Giddens (2000), é percebido como uma mudança geral de perspectivas e inovações sociais, que caracterizam o paradigma da globalização.

Nos contextos expostos, aponta-se para o crescimento de propostas educacionais bilíngues que idealizam a formação do indivíduo e sua preparação para a imersão num mundo com características diferentes de outrora. Soma-se a visão da língua inglesa como ponto de interseção e ponte para integração, no qual se apresenta como presente em múltiplos domínios das atividades humanas (CRYSTAL, 2004; ORTIZ, 2008 *apud* STORTO, 2015).

O projeto de investigação ganha relevância ao passo que observa e busca promover a articulação de uma visão teórica e conceitual à análise prática de situações cotidianas em uma instituição que dá passos iniciais num projeto de identidade por meio de sua proposta de organização curricular.

O estudo pretende ainda contemplar as características da instituição referida por uma vertente de análise curricular, e não apenas organizacional, bem como na interlocução pedagógica que a mesma busca desenvolver, nos diferentes atores envolvidos no processo de formação.

A investigação oportuniza a problematização e o diálogo com conceitos como o “hibridismo cultural” (Burke, 2008), o “currículo oculto” (Apple, 1982; Torres, 1995) e a relação com uma visão pós-crítica (Grundy, 1991; Silva, 1999, 2000; Paraskeva, 2011) e as denominações práticas de uma instituição de ensino recém-fundada – normas, regulações, vivências –, onde busca traduzir a missão, visão, valores e suas intencionalidades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No que tange ao quadro teórico e conceitual, se destacam os seguintes elementos:

- a) **As relações estabelecidas pela globalização e o multiculturalismo:** com foco no impacto emerso por estes aspectos na elaboração e compreensão de um currículo



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e um projeto educativo que busca contemplar eixos de cidadania global. É possível notar um ponto de encontro com relação à necessidade de se remodelar a educação escolar, para que, segundo Moreira e Candau (2008, p. 13) “se possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiadores para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens”. Dentro da temática supracitada, serão abordadas na reflexão as contribuições de Giddens (2000), Santos (2000), Fleuri (1999), Candau (2011), Walsh (2001), entre outros teóricos.

- b) **Bilinguismo:** Propõe-se o protagonismo necessário para a compreensão da questão do aprendizado da segunda língua frente à investigação e também aos seus impactos no processo identitário e de composição do projeto educativo, seja de instituições de ensino no Brasil como um todo ou, em caráter específico, da Escola Eleva, através da exploração de autores como Oliveira (2009), Baker (2006), Grosjean (2010) Crystal (2004) Gass e Selinker (2008), Marcelino (2009), Preuss e Álvares (2014).
- c) **Questões de identidade e currículo:** Após a construção de alguns dos alicerces da instituição investigada fica claro como a questão curricular ganha protagonismo. Suas bases, sujeitos, propostas político-pedagógicas e o resultado deste processo com estudantes e comunidade passam, portanto, por um processo de auto-eco-organização e de respectiva elaboração do ponto de equilíbrio a ser encontrado no sistema caos-desordem, que Morin (2003) apresenta como fundamental para a relação epistemológica e de aprendizagem. Abordar a questão da identidade torna-se um eixo fundamental para legitimação deste projeto, pois “uma vez que o currículo implica formação humana, entendemos que é pertinente refletirmos sobre as (re)significações da noção de currículo e identidade” (Rodrigues & Oliveira, 2013, p. 384). Pretende-se abordar a relação entre identidade e teoria curricular pelo viés da realização de uma leitura histórica acerca da compreensão do conceito de currículo – do ponto de vista tradicional ao pós-crítico (Grundy, 1991; Silva, 1999, 2000) –, mas também pela sua relação em



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



caráter prático com os sujeitos envolvidos nesta tessitura, de forma mais específica, o público docente.

3 METODOLOGIA

O estudo proposto, no que diz respeito aos procedimentos compreendidos, adota a interlocução de diferentes técnicas de pesquisa. Tal decisão possui o objetivo de promover maior possibilidade de interseção entre os diferentes contextos, locais de discurso dos sujeitos e, simultaneamente, tangibilização da proposta frente à heterogeneidade de questionamentos e reflexões emersos durante a sua realização.

De forma mais específica, é possível afirmar o presente projeto compreende uma perspectiva etnográfica como o tipo de pesquisa mais apropriado para sua execução. Observa-se, portanto, que tal adoção é também intencional, na medida em que busca a aproximação profunda do ponto de vista das pessoas envolvidas no grupo em estudo e sua respectiva compreensão no que tange às suas ações, decisões de modo a promover maior qualidade na investigação realizada e na história apresentada (SILVA, 2007).

Neste sentido, é possível afirmar que o estudo possui seus alicerces em características que o enquadram em investigações de natureza qualitativa. Observa-se em sua concepção, a indicação de uma amostragem limitada, a proposição de um maior aprofundamento dos dados gerados, a adoção de um viés legitimador sobre diferentes pontos de vista, além da compreensão do contexto, o contato direto entre o pesquisador e os participantes do estudo, a consideração dos fatos da realidade estudada e a formulação de adaptações de linguagem e do reconhecimento da presença do investigador como produto direto da sociedade (MINAYO, 1996; SANTOS FILHO, 2000; LUDKE & ANDRÉ, 1986, *apud* CARRANCHO, 2005).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



4 RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Possui-se como objetivo principal suscitar reflexões fundamentais para a compreensão do currículo enquanto característica identitária de uma instituição de ensino. Portanto, sua intencionalidade, diz respeito à ampliação dos debates e da abertura a novos caminhos possíveis de pesquisa no campo, além de percursos a serem trilhados de maneira específica pela própria instituição investigada.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O estudo encontra-se em processo de formulação das questões referentes ao bilinguismo, tanto no que diz respeito aos elementos teóricos relevantes, quanto aos impactos diretos na composição das questões curriculares a serem contempladas. Há também a revisão de literatura das produções referentes ao multiculturalismo e à globalização. Perspectiva-se no próximo semestre iniciar-se a fase de coleta de dados através das entrevistas junto aos professores da instituição investigada, bem como as análises dos mesmos e construção de suas relações.

6 REFERÊNCIAS

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, 2011, p. 240-255.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

CARRANCHO, A. **Metodologia da pesquisa aplicada à educação**. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora, 2005.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

FLEURI, R. M. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 195, maio/ago, 1999, p. 277-289.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course** (3rd ed.). New York: Routledge, 2008.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GROSJEAN, F. **Bilingual life and reality**. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

GRUNDY, S. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

LARAIA, R. B. **Cultura: uni conceito** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

LIMA, A.; CATELLI JÚNIOR, R. (Coords.). **INAF Brasil 2018: Resultados preliminares**. Fortaleza: Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2PCpd5o>. Acesso em: 6 out. 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX, 01-22, 2009. ISSN 1806-275x.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. Hibridismo e Currículo: Ambivalências e Possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n.º 2, 2007, 185-201.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (6.ª ed). Petrópolis: Vozes, 1996.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturas e práticas pedagógicas** (2.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Revista Linguagem, n. 11, 2009.

ORTIZ, R. **A Diversidade de Sotaques**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

PARASKEVA, J. M. **Nova teoria curricular**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2011.

PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 36, n.º 4, 2014, p. 403-414.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS FILHO, J.; GAMBOA, S. (Orgs.). **Pesquisa educacional**: Quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M. I. **Passo a passo no interior de um projecto**: um estudo sobre a inteligência da Escola. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

STORTO, A. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue**: A perspectiva das escolas. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Sociedade. Campinas, SP: UNICAMP, 2015.

TORRES, J. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

WALSH, C. **La educación intercultural en Ia educación**. Peru: Ministério de Educación [Documento de trabalho], 2001.



A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO MEIO DE FORMAÇÃO CULTURAL E SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Ticiania Souza de Paulo

Universidade de Taubaté (UNITAU)

ticiania.souza@gmail.com

Resumo: A partir de uma reflexão em Baumam (2005; 2013) sobre a sociedade moderna, desenvolvemos uma análise das relações da juventude com a sociedade, e como as manifestações artísticas, segundo Dayrell; Carrano; Maia (2014), ajudam a amenizar a visão descartável dessa fase da vida como algo transitório e contribuem para superar a falta de identificação com o mundo a sua volta. Analisando a história do ensino de Música no Brasil pelo olhar de Fonterrada (2008), encontramos contribuições e conquistas, bem como diversas dificuldades para a implantação da Educação Musical nas escolas. Nesse cenário, a música torna-se uma resposta pedagógica às demandas das juventudes, facilitando o desenvolvimento social e cultural desses sujeitos. Analisando o trabalho de Swanwick (2003), e de outros pedagogos musicais, nos referenciamos em um ensino musical que respeite as diversas manifestações culturais, abrindo espaço para a formação socioemocional, gerando identificação dos alunos com eles mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Currículo. Educação Musical. Educação Socioemocional. Escola. Juventude.

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a sociedade moderna e as relações da juventude com essa sociedade, é possível constatar como as manifestações artísticas podem amenizar a falta de identificação do jovem com o mundo a sua volta. É verdade que, em vez de acompanhar as necessidades próprias da juventude - tempo de descobertas de si mesmo e do mundo - , e de oferecer uma formação que ajude a caminhar para a vida adulta, a pós-modernidade está resumindo essa fase da vida em “uma questão de ‘adestrá-los para o consumo’, e de que todos os outros assuntos relacionados à juventude são deixados de lado numa prateleira lateral – ou eliminados da agenda política, social e cultural” (BAUMAM, 2013, p. 53).

Em um cenário como esse, não há como negar que a educação é, sim, peça fundamental na formação cultural da juventude, principalmente em um mundo em que todos os dias é



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



preciso adaptar-se às mudanças, cada vez mais rápidas, e tecnologias, cada vez mais avançadas.

O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação dos jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: ‘conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável’ (...) E, para ser ‘prático’, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental. (BAUMAM, 2013, p. 25)

Se faz necessário, então, provocar uma abertura de discussão sobre como está a formação cultural desses jovens, de que maneira eles têm se relacionado com as linguagens culturais e qual oportunidade de aprendizagem nesse sentido tem sido oferecida. Sabemos que os jovens, mesmo sofrendo pressão da sociedade de consumo, por meio das manifestações artísticas “se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 104).

Com as diversas linguagens artísticas, as juventudes quebram preconceitos, barreiras e criam ambientes propícios para a construção de identidade. Segundo Dayrell; Carrano; Maia (2014, p. 115), “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”.

1.1 Ensino de Arte nas Escolas brasileiras

Não podemos esquecer que é principalmente na escola que o aluno tem a oportunidade de se relacionar, conhecer novas culturas e pensamentos, se reconhecer e compartilhar medos e desafios. Por isso, aponta-se a arte e suas linguagens como um caminho para os alunos encontrarem, na escola, um lugar de identificação consigo e com a sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a arte desenvolve o pensamento artístico e a percepção estética, que fomentam um modo próprio de organizar e dar sentido às experiências da vida. O aluno “[...] torna-se capaz de perceber sua



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



realidade cotidiana mais vivamente [...] no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor” (BRASIL, 1997, p. 19).

Porém, só em 1988, com a promulgação da Constituição, e as discussões sobre a nova LDB, a arte é considerada obrigatória na Educação Básica e vista como uma disciplina, não mais apenas uma ‘atividade educativa’. Foi um momento importante, em que a educação do país estava sendo repensada de maneira organizada, levando em conta, para isso, as diferenças de expressões artísticas, hábitos e valores que constituem a cultura brasileira.

Paralelo a essas mudanças, “inicia-se um processo de criação de cursos especializados em uma das linguagens e, gradativamente, a extinção dos cursos de educação artística, criados para formar professores polivalentes” (LOPARDO, 2018, p. 19). Inicia-se, aqui, uma mudança considerável no ensino de arte, mesmo que lentamente.

Para a educação musical, um grande momento aconteceu em 1920 com a chegada do modernismo: Villa-Lobos, um dos maiores nomes da música no Brasil, institui o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras, dando ênfase ao folclore e ao patriotismo, usando o canto coral. Na década de 1960, o canto orfeônico de Villa-Lobos foi substituído pela educação musical, mas esta não era muito diferente da anterior, o que não causou grandes mudanças no ambiente escolar.

Com o passar dos anos, pesquisadores de outras áreas, como Educação, Sociologia e Psicologia, foram trazendo novas e importantes contribuições para as propostas pedagógicas. Volta-se a crer nos métodos, mas também se passa a valorizar o “conhecimento do meio ambiente, relevância das condições sócioeconômico culturais, importância dos processos de ensino e aprendizagem, e pesquisas a respeito das maneiras de como estimular a criança na construção do conhecimento” (FONTERRADA, 2008, p. 220).

Para o ensino de música, o quadro começa a mudar, realmente, em 2008, “quando a Lei Federal nº 11.769, que tornava a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



componente curricular arte, passa a ser implementada nas instituições de ensino públicas e privadas” (LOPARDO, 2018, p. 20). Em tese, as escolas teriam três anos para implementar a música em todos os níveis de ensino.

Depois de dez anos, ainda não se pode afirmar que o ensino da música acontece efetivamente em todas as escolas, principalmente nas públicas, pois é um processo de longo prazo e depende de uma avaliação sobre o lugar que a música ocupa, não só na escola, mas também na comunidade, e em quais contextos ela está inserida ou não.

Por outro lado, no dia 20 de dezembro de 2017, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental foi homologada:

Nesse documento a música está inserida como uma das formas de expressão artística entre as várias subáreas das Artes: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, por sua vez, contempladas no eixo das Linguagens. A Música, como conteúdo, é apresentada de forma explícita no documento no que se refere ao ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, mas tanto na educação infantil como no ensino médio, os aspectos relacionados à música permanecem como uma atividade didática que permeia os diversos campos de experiências por meio da perspectiva das áreas de conhecimento abordadas nesses níveis de ensino. (LOPARDO, 2018, p. 21)

1.2 Musicalização por meio da voz: uma resposta pedagógica

Mesmo com a inserção da música nas subáreas das artes, é importante lembrar que os problemas encontrados pelo ensino da música ao longo dos anos foram sempre muitos e que, para enfrentá-los, é preciso, em primeiro lugar, a iniciativa dos próprios educadores musicais.

Ao longo da história do ensino da música, alguns pedagogos escolheram um ensino estruturado na voz como forma de trabalho, em especial o canto em grupo. Essa metodologia tem foco no desenvolvimento social, cultural e musical, trazendo benefícios nessas áreas, pertinentes à discussão deste trabalho. Sabe-se que

a prática de canto coral é uma das mais remotas formas de integração social. [...] Na história da humanidade o canto em grupo comumente foi uma prática constante e engendradora de socialização (PEREIRA; VASCONCELOS, 2007, p. 99).

Pode-se afirmar que o canto, além de unir pessoas numa prática prazerosa, trabalha



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



realidades sociais e culturais que vão muito além de escalas musicais, partituras e repertórios. “Verifica-se então, que há um processo educativo não formal presente no canto coral, que possui um conteúdo específico (regularidades de informações e comportamentos), uma didática ou pedagogia própria (troca social)” (PEREIRA; VASCONCELOS, 2007, p. 105).

Para isso, deve-se buscar uma educação em que os processos musicais sejam trabalhados da maneira mais rica possível. Nesse sentido, Swanwick (2003, p. 54) indica alguns caminhos:

Uma ‘aula’ de música será um local onde as principais atividades de compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir acontecerão em relação à música em um âmbito cultural amplo o suficiente para que os alunos se conscientizem de que eles têm um ‘sotaque’. Grupos menores do que a classe inteira ou toda a banda ou todo o coral são essenciais para que haja interação estudantil, tomada de decisões musicais e escolha individual. Os caminhos de crianças e adultos são igualmente muitos e variados. Os sistemas educacionais têm de reconhecer essa diversidade. As pessoas se tornam musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica.

Não se pode negar que implantar a educação musical nas escolas brasileiras ainda é um grande desafio. Porém, um primeiro passo, considerado preparação importante para implantar de forma concreta a educação musical nas escolas, é a interdisciplinaridade, “[...] pois se criaria na escola [...] um ambiente propício à música. Se a música fizer parte da cultura local, o ambiente estará preparado para posteriores atividades musicais” (FONTERRADA, 2008, p. 232). Um outro caminho para inserir a música no espaço escolar é abrir suas portas para valorizar e dar espaço às expressões artísticas dos próprios alunos e dos músicos da comunidade.

O que Swanwick (2003, p. 66-67) chama de discurso musical dos alunos é mais um ponto a ser considerado: “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela [...]”. É preciso respeitar e dar espaço para a escolha, aproveitar todo material trazido pelos alunos e usá-los como ponto de partida para o trabalho musical que será realizado.

O papel do professor como mediador é essencial, indicando aos alunos caminhos para



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



reflexão e análise sobre si e sobre o mundo a sua volta. Segundo Swanwick (2003, p. 67), “os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se ‘apropriar’ da música por eles mesmos” Uma vez feito isso com a música, abre-se espaço para tomadas de decisões em diversas áreas da vida, promovendo assim um desenvolvimento cultural e social.

2 QUADRO TEÓRICO

A pesquisa se embasou em Zygmunt Bauman (2005; 2013) para analisar a sociedade moderna, as relações da juventude consigo mesmo e com o mundo ao seu redor e como essas relações interferem em seu desenvolvimento.

Embasou-se em Dayrell; Carrano; Maia (2014) para apresentar como as linguagens artísticas criam espaços favoráveis para uma formação socioemocional da juventude.

No que se refere ao panorama sobre a história da educação musical nas escolas brasileiras – o currículo de Artes e de Música – a pesquisa se embasou nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), em Fonterrada (2008) e em Lopardo (2018). Para questões referentes à pedagogia musical, musicalização por meio da voz e possíveis caminhos para a educação musical nas escolas, o embasamento foi em Pereira (2007) e Swanwick (2003).

3 METODOLOGIA

A revisão de literatura foi realizada nos bancos de dados de Dissertações, Teses e Periódicos de diversas Universidades que oferecem o curso de Música, e também de artigos e anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), com corte pós Lei Federal nº 11.769/2008, que torna a música conteúdo obrigatório nas escolas, com as palavras: “educação musical”, “música nas escolas”, “formação sociocultural”. Constatou-se que grande parte das pesquisas sobre educação musical abordava a temática



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



do ensino musical com foco na aprendizagem cognitiva. Encontrou-se algumas pesquisas voltadas para o trabalho do canto coral como meio de socialização, mas poucas referências a esse trabalho no ambiente escolar, com foco na formação sociocultural.

Desse modo, em uma análise metodológica qualitativa, de abordagem teórico-bibliográfica e documental, nos alicerçamos nos resultados das pesquisas de Zygmunt Baumam (2005; 2013), Juarez Dayrell; Paulo Carrano; Maia (2014), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008), Carla Eugenia Lopardo (2018), Éliton Pereira; Vasconcelos (2007) e Keith Swanwick (2003).

4 RESULTADOS ESPERADOS

Esta pesquisa foi realizada durante a conclusão do curso de Licenciatura em Música, em 2018, com foco principal no embasamento sobre a história do ensino de arte e música nas escolas brasileiras, ampliando o conhecimento sobre as diretrizes curriculares existentes e, em contraponto, sobre as realidades das implantações dessas diretrizes no ambiente escolar.

Alguns pontos encontrados foram importantes para entender os principais problemas que dificultam a implantação da educação musical nas escolas, entre eles a falta de estrutura e investimento e a formação dos professores de artes, com foco apenas em uma das linguagens e pouco acesso ou interesse à formação em música.

Continuando o processo formativo, agora no curso de Pedagogia, a pesquisa se aprofundará nas temáticas pedagógicas que fazem parte da formação de professores, bem como nos fundamentos da educação, para, posteriormente, aprofundar no ensino das linguagens artísticas, em pós-graduação.

5 REFERÊNCIAS

BAUMAM, Z. **Identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



BAUMAM, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 19 nov. 2018.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

LOPARDO, C. E. **A música na escola: tempos, espaços e dimensões**. Curitiba: Appris, 2018.

PEREIRA, E.; VASCONCELOS, M. O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. **Revista Música HODIE**, Goiás, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/1763/12193>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TRABALHOS COMPLETOS:

Comunicação Oral, Pôster e Seminário de Pesquisa

EIXO TEMÁTICO 5:

Políticas públicas
de currículo

COMUNICAÇÃO ORAL



O DOCUMENTÁRIO “A ÚLTIMA ABOLIÇÃO” E SUA INTERFACE COM O CURRÍCULO ESCOLAR

Alice Rosa de Sena Ferrari

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
alicedesena@hotmail.com

Elias B. Brito Júnior

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
ebrito_jr@hotmail.com

Estela Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
prof.estelafr@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta uma análise sobre o Documentário “A última abolição” à luz dos preceitos da Justiça Social. A pesquisa tem abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2014), pautada na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1995). As referências teóricas são: Apple (1989; 2001; 2006; 2017), Torres Santomé (2013), Ponce (2015; 2016; 2017), Munanga (2004; 2006), Gomes (2003; 2005; 2018) e Silva (2015). A pesquisa identificou desdobramentos de pesquisas no campo do “pós abolição” que dialogam com os preceitos da Justiça Social.

Palavras-chave: Documentário “A última abolição”. Currículo Escolar. Justiça Social. Racismo.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos alguns historiadores, calcados nos preceitos da História Social, têm se dedicado a estudar os eventos que sucederam ao “13 de maio”. Este novo campo da História desponta na França com o Grupo dos Annales ao lado da História Econômica e em oposição à História Política, pautada no estudo das grandes personalidades e do poder. A História Social, cuja definição é polissêmica e de grande interdisciplinaridade com as Ciências Sociais lança o olhar para as grandes massas, para os grupos sociais de várias espécies (étnico-racial inclusive), para as lutas de classes no interior de sociedades complexas revelando situações de conflitos e agentes históricos silenciados através dos tempos (BARROS, 2005). É nessa perspectiva que o documentário, objeto deste trabalho, corrobora com os estudos Pós-abolicionistas.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A tradição da historiografia brasileira de viés eurocêntrico encontra na História Social um contraponto a suas narrativas, de acordo com as abordagens feitas pelo Documentário “A última abolição”, da Diretora Alice Gomes, lançado em outubro de 2018. Na análise do conteúdo do documentário encontram-se subsídios teóricos para construção de um currículo escolar pautado na Justiça Social, com vistas à formação de sujeitos que reconheçam, enfrentem e superem o racismo. Para Barzotto: “A Justiça Social considera o ser humano simplesmente na sua condição de pessoa humana, nos seus direitos e deveres humanos” (2003, p. 5).

O artigo apresenta o Documentário “A última abolição” como referência histórica para construção de novos olhares sobre a história da população negra em interface com preceitos da Justiça Social na elaboração dos currículos escolares.

2 NOVOS OLHARES PARA A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO

O conteúdo abordado pelos estudiosos do documentário foi organizado neste artigo em três temáticas, “Resistência e luta abolicionista”, “Pós-abolição” e “Ações afirmativas de combate ao racismo”, que serão apresentadas no texto.

2.1 Resistência e luta abolicionista

O Professor Nielson (2018) aborda o papel das mulheres no enfrentamento à escravidão com a compra de alforria para os seus filhos, como forma de romper com o ciclo de escravidão imposto de geração para geração: “[...] mulheres que vão acumular dinheiro e ao invés de comprar a alforria delas, compram a alforria dos filhos mais novos, principalmente das meninas, a escravidão delas é reproduzida pelo ventre [...]” (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 5 min.). A leitura que tais mulheres conseguiam fazer da realidade que as cercava, demonstra como a luta pela abolição da escravidão pode ser vista como fruto do empenho de várias mãos e mentes.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Os africanos escravizados saem do papel de submissão que a historiografia sempre lhes impôs e se configuram como agentes de sua própria história, construindo estratégias de sobrevivência ao mesmo tempo em que aspiravam à liberdade. Para Azevedo (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 6 min.), essa liberdade é apresentada em dois sentidos para os africanos escravizados, primeiro, quando se conseguia sair da dependência dos senhores e, segundo, quando podiam manter as relações estabelecidas.

Para Reis (2018), é importante ressaltar que negociações anteriores à assinatura da Lei Áurea, Lei Imperial nº 3.353 sancionada em 13 de maio de 1888 pela Princesa Izabel, foram realizadas: “Ao longo da história da abolição no Brasil, muito mais gente, muito mais escravos foram alforriados através de negociações com seus senhores do que os setecentos e tantos mil que foram os chamados libertos nos 13 de maio” (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 7 min.).

As lutas dos abolicionistas são contadas pelos estudiosos no documentário com vistas a destacar os negros que nem sempre são lembrados pela história oficial. Para Albuquerque (2018), as mobilizações de pessoas comuns que em seus espaços faziam resistência não estão presentes nas narrativas históricas, o que reforça no imaginário a posição do negro apenas como escravo. A historiadora aborda memórias construídas sobre a escravidão, retratando o protagonismo de abolicionistas negros como José do Patrocínio e Luiz Gama, mas afirmando que outros sujeitos também lutaram pelo fim da escravidão e não são lembrados pela historiografia, desde o jornaleiro até as pessoas que abrigavam os negros que fugiam de seus senhores. Para Albuquerque, este anonimato é perverso com as memórias desses sujeitos, além desacreditar a mobilização de gente comum para luta por direitos (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 18 min.).

A história do Brasil contada reiteradamente nas escolas parte do princípio de que a elite, na figura da Princesa Izabel, resolve determinar o fim da escravidão sem considerar outros agentes, que construíram a ideia de liberdade através de suas lutas diárias nos espaços que ocupavam. Para Pinto (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 20 min.), os projetos abolicionistas oriundos dos negros escravizados não são mencionados pelas narrativas oficiais para, de fato, esconder sua participação nesse processo como autores. A luta



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



contra a escravidão, vista a partir do viés do negro escravizado e até por negros libertos, coloca essas pessoas na posição de autores de sua própria história. Uma história que por muito tempo vem ignorando o papel do negro nas lutas abolicionistas, que ignora a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com esses povos e, ainda, continua negligenciando direitos básicos a esta população.

2.2 Pós-abolição

Um fato muito curioso trazido por Reis (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 46 min.) traduz como foi celebrado o dia 13 de Maio: de um lado as celebrações, as rezas pelo o que seria o fim da escravidão, por outro lado, o temor que se abatia sobre os antigos proprietários de escravizados, a ponto de tirarem a própria vida.

As contribuições de Rangel (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 47 min.) são necessárias para que se entenda o contexto histórico em que ocorre a abolição. Quando esses negros e negras deixam de ser escravizados todos os direitos de um cidadão comum lhe são negados e essas pessoas ainda são enquadradas nas tipificações do Código Penal que foi feito dois anos após o fim da escravidão. Foram cerca de 800 mil homens e mulheres que após a abolição continuaram sendo escravos, mas agora não mais dos seus senhores e sim da falta de alimento, moradia, trabalho e, ainda, sendo penalizados por vadiagem, mendigagem, feitiçaria e outros.

Para Carneiro (2018), a exclusão do povo negro se evidencia quando: “[...] terminada a escravidão, termina também a função do negro na sociedade brasileira e acho que é por isso que o abandono se constituiu numa política de genocídio mesmo e que vigora até hoje, eu acho” (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 50 min.). O projeto de exclusão também é identificado quando o Brasil abre suas fronteiras - inclusive com a oferta de subsídios - para receber imigrantes italianos, portugueses, espanhóis e até latinos com a tentativa de modificar o fenótipo da população brasileira, majoritariamente negra, conforme Pereira (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 51 min.).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A democracia racial construída no imaginário das pessoas, para Carneiro (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 54 min.), tem o propósito de promover a hierarquização entre brancos e negros, de modo que nessa estrutura a ascensão social depende do esforço pessoal de cada pessoa ou grupo a que ela pertence. Por essa estrutura são consolidadas as condições de desigualdade, racismo e discriminação racial que a população negra é submetida, mas também são essas condições que impulsionam a oposição a essa hierarquia de raças, através da resistência.

2.3 Ações afirmativas de combate ao racismo

Rangel (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 64 min.) apresenta quatro aspectos importantes a serem destacados quanto às políticas de reparação à população negra no Brasil. Primeiro, ele afirma que a escravidão deveria ser considerada tal qual o holocausto sofrido pelos judeus. Segundo, os crimes praticados pelos escravocratas foram crimes contra a humanidade. Terceiro, narra as indenizações preteridas pelos donos de negros escravizados ao se sentirem lesados com o final da escravidão. Quarto defende que se houvesse algum tipo de indenização, que os negros escravizados é que deveriam ser os beneficiários.

Duas ações afirmativas que se dirigirem diretamente ao currículo escolar são apresentadas pelo Documentário: a Lei nº10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica e a Lei nº12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Para Nascimento (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 69 min.), a Lei nº10.639/03 e a Lei nº12.711/12 são as ações afirmativas mais contundentes que foram consolidadas no Brasil. A luta pelas cotas é antiga, porém foi partir de 90 que essa pauta começa a ganhar alguma visibilidade e somente em 2012 é que se torna lei. Quanto à Lei nº10.639/03, o historiador a considera fundamental e, até mais importante do que a Lei nº12.711/12, porque é uma possibilidade de conhecer a história e cultura afro-brasileira como um mote para superação do racismo e para promoção da igualdade racial.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3 AS CONTRIBUIÇÕES DO DOCUMENTÁRIO PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

O documentário, enquanto instrumento de reflexão, traz a denúncia da mazela social que a escravidão impregnou no país desde os tempos mais remotos de sua existência, acarretando as mais complexas consequências do ponto de vista social, econômico e, sobretudo, humano. A ideia de servidão que se criou para a população negra desde a época da escravidão perdura até hoje por uma estrutura que o próprio Estado cria, porque necessita dela para seus projetos, segundo o que afirma Xavier (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 70 min.).

A denúncia da historiadora se junta a todas as outras feitas ao longo do documentário expondo a intencionalidade do Estado em colocar o negro à margem de seus projetos, “servindo apenas para servir”, porém, além da denúncia a professora provoca os negros e negras a se mobilizarem para conquistar um lugar ao centro dessa estrutura, com a igualdade de direitos entre negros e não negros.

A escola não deve se furtar desta reflexão para que os alunos compreendam as questões étnicas e raciais que constituem a história do país para o combate às estruturas que reproduzem o racismo. Segundo Torres Santomé:

Para poder enfrentar essas situações injustas também é outorgado um papel muito importante à educação, pois se vê nela a possibilidade de capacitar as pessoas para dismantelar os discursos, as práticas e as estruturas que reproduzem o racismo (2013, p. 285).

Concebe-se o currículo como construção social de forças conflitantes que, de acordo com Apple (2006), relaciona-se com os interesses sociais de um determinado contexto histórico, engendrando vinculações entre ideologia, conhecimento e poder. Para Dubet, a busca por romper com as desigualdades é também papel da escola: “Pois se não se tem conseguido a igualdade de oportunidades, não é só porque a sociedade é desigual, senão também porque o jogo escolar é mais favorável para os mais favorecidos” (2005, p. 15). O documentário contribui para o debate sobre a resistência negra no período da escravidão, trazendo a pauta das desigualdades sociais, de gênero e raça que precisam



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



permeiar a construção dos currículos escolares.

A perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica tem suas bases também no sistema escolar, aliados aos meios de comunicação social, com vistas à manutenção de estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Costa afirma que negras e negros são submetidos à práticas discriminatórias que interferem em seu rendimento escolar, reforçando que esse aluno: “[...] encontra submersa a determinações culturais, sociais e econômicas que já estão pré-estabelecidas na escola, e que são concebidas como naturais, para a grande maioria da comunidade escolar” (COSTA, 2018, p. 105).

4 CONSIDERAÇÕES

Em tempos em que a cidadania enfrenta novos desafios, o tratamento da questão do processo de abolição é questão urgente a ser tratada na escola. É importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes para a compreensão dos direitos humanos.

O Documentário retrata a urgência de reparações históricas e o tratamento destas questões no currículo escolar contribui para o combate ao racismo e para a construção de uma nova narrativa deste tema, pela ótica dos que tiveram negados direitos fundamentais à vida digna.

A descolonização dos currículos escolares em relação à África e os africanos tem sido pauta das lutas antirracistas, preconizando que não é possível educar para as relações étnico-raciais se a hegemonia eurocêntrica continuar a ser a base dos currículos, portanto, à luz do Documentário, será possível propor outras formas de contar a história, ouvir os negros e as negras é uma delas.

5 REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- APPLE, M. **A educação pode mudar a sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- APPLE, M; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- A ÚLTIMA** abolição. Direção: Alice Gomes. Coprodução: Gávea Filmes, Esmeralda Produções, GloboNews, Globo Filmes[S.L.]: Pipoca & Filmes, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARROS, J. D'A. **O campo da História** – especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005
- BARZOTTO, L. F. Justiça Social – gênese, estrutura e aplicação de um conceito. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 5, n. 48, 2003. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/747/738>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- COSTA, E. G. dos S. **Relações étnico-raciais e rendimento escolar**: a criança negra na alfabetização. Orientadora: Candida Soares da Costa. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/2f607d60f5c66fe64fd558c7294f31ac.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.
- DUBET, F. **La escuela de las oportunidades** ¿Qué es una escuela justa? Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2005.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: SANTOS, S. A. (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- GOMES, N. L. **Kabengele Munanga, professor**. 13 de Maio e daí? [Entrevista cedida a] Fernanda Pompeu. Fernanda Pompeu Digital. Disponível em: <http://fernandapompeu.com.br/kabengele-munanga-professor/>. Acesso em: 18 out. 2018.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

MUNANGA, K. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: Cadernos PENESB. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói, Rio de Janeiro. N5. p. 15-23, 2004.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

PONCE, B. J. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a Justiça Curricular. **Ed. Real**. (online). 2016, vol. 41, n.4, p. 1141-1160.

PONCE, B. J. A Justiça Curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. de O. O currículo escolar em busca da Justiça Social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n. 2, p. 331-349, 2015.

SILVA, P. B. G. e. **Ações afirmativas**: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de Vagas. São Carlos, Edufscar: 2015.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo Escolar e Justiça Social**: o cavalo de Tróia na educação. Porto Alegre: Penso, 2013.



CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: IMPACTOS DE UM COMPONENTE CURRICULAR

Ana Paula Fliegner dos Santos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

anafliegner@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é socializar uma pesquisa na qual foram analisados os impactos da inserção do componente curricular Projeto Comunitário (PC) nas matrizes curriculares dos cursos de Graduação de um centro universitário de Santa Catarina. Documentos utilizados para análise: Plano de Desenvolvimento Institucional, Regulamento da disciplina, Política de extensão, Programa de Extensão, Relatório de Extensão e PC, do ano de 2014, Manual dos responsáveis e os depoimentos dos acadêmicos (2014). Para aprofundar os depoimentos, utilizou-se a técnica de grupo focal com 10 estudantes. O referencial teórico pautou-se em Menezes (2011), Síveres (2011), Freire (1977, 1983, 2006), Gurgel (1986), Nogueira (2005) e documentos do FORPROEX (2006, 2012), Chizzotti (2000), Abramowicz (1996), Franco (2012), Gadotti (2017) e Gatti (2012). Como resultados, apresentam-se os impactos na formação dos sujeitos ao vivenciarem projetos sociais em sua Graduação.

Palavras-chave: Currículo. Projeto Comunitário. Curricularização da Extensão.

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, o objetivo é compartilhar a experiência da curricularização de um componente curricular e analisar seu impacto na formação dos sujeitos envolvidos. Como objetivos específicos, descreveu-se o histórico, as características e o processo de implementação desse componente curricular inserido nas matrizes dos cursos de Graduação de uma universidade em Santa Catarina, alinhadas à intenção da Lei N° 13.005/2014 de ampliar a carga horária de atividades de extensão nos cursos de Graduação. A experiência de curricularização do Projeto Comunitário (PC) permite analisar depoimentos dos estudantes que vivenciaram essa prática, podendo verificar o impacto desse envolvimento estudante-comunidade para a formação humana e profissional dos sujeitos.

A experiência permite afirmar que a inserção de ações sociais na rotina dos estudantes contribui significativamente para sua formação. Mesmo que, em sua primeira vista, o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



componente trouxesse uma má impressão aos estudantes, pelo compromisso de cumprir “mais” 30 horas, a experiência e o relato dos estudantes revelam que, após a primeira inserção nas ações, eles passaram a perceber a importância da atividade que se propõe para sua formação.

As universidades estão discutindo de que forma alcançar essa curricularização, mas, pelas leituras e análises realizadas na pesquisa, percebeu-se a polissemia na compreensão das universidades do que é a curricularização. Diante disso, a pesquisa buscou compartilhar um início de curricularização podendo auxiliar na construção e nos caminhos para (re)pensar-se as ações de extensões hoje.

A pesquisa teve como intenção compartilhar uma prática que deu certo, ao mesmo tempo em que apontou que ainda faltam demais degraus para a efetivação da curricularização que se espera. Contudo, para todo o processo, precisa-se de um primeiro passo, e esse primeiro passo é o que foi compartilhado na pesquisa.

2 SÍNTESE REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo é um conjunto de conhecimentos, de competências, de saberes, de experiências, de habilidades, de valores e de vivências que deve ser adquirido e desenvolvido pelos estudantes por meio de práticas de ensino, atividades e de situações de aprendizagem. (MASETTO, 2003). Esses fatores devem levar à formação profissional e humana dos estudantes.

É importante que a educação se preocupe em “[...] ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. (MORIN, 2001, p. 93). A Educação Superior deverá formar não apenas profissionais com competência científica e técnica, mas também cidadãos e seres humanos conscientes.

As IES terão de repensar seus currículos para atender à meta 12, estratégia 12.7, definida pelo PNE de 2014, Lei Nº 13.005, que atualiza a meta 23 do PNE de 2001, Lei Nº 10.172, que prevê o percentual de 10% da carga horária dos cursos de Graduação em atividades



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de extensão (BRASIL, 2001). Este processo de ampliação de carga horária vem sendo chamado de “curricularização da extensão”.

A curricularização vem sendo discutida e sua percepção está cada vez mais próxima da compreensão do currículo como totalidade. Na visão de Freire (1977), a compreensão de totalidade parte da leitura do mundo, da realidade e dos problemas reais da comunidade que se apresentam como um “todo”.

Nesse sentido, ao se pensar em curricularização, deve-se pensar em uma educação integral e não fragmentada (ANTUNES; PADILHA, 2010). Compreender o currículo não como uma soma/conjunto de disciplinas, mas, sim, como um projeto político pedagógico. É nesse sentido que se encontram as dificuldades da curricularização. Essa fragmentação precisa ser superada e repensada, substituída por uma prática integral e integradora em que o tripé ensino, pesquisa e extensão aconteça tendo como princípio a inserção na realidade social, objetivando uma educação transformadora.

Gadotti (2017, p. 8-9) diz que “[...] a extensão não pode ser entendida como um apêndice, de forma isolada, entre as funções da universidade. Ela deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos”. Elas devem estar presentes em todo o trajeto da caminhada de formação dos sujeitos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, por se tratar de uma investigação que teve como intencionalidade a análise de depoimentos de estudantes universitários. Depoimentos que se pressupõem implicados de sentido e de significado próprios para cada um dos sujeitos que participaram das ações. A pesquisa qualitativa “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. (CHIZZOTTI, 2000, p. 28). Para o autor, a pesquisa qualitativa contempla o objeto como um dado possuído de significados e de relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2000).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Ao finalizar a disciplina, os estudantes respondem um questionário com quatro questões. Neste instrumento, avaliam as ações, os locais de atividade e registram depoimentos de suas participações nas ações sociais. Este instrumento foi usado para análise. Para as análises, foram utilizados 235 depoimentos dos estudantes que finalizaram suas ações no ano de 2014, ano de conclusão do componente curricular da primeira turma.

Documentos institucionais também foram analisados: Projeto Político Pedagógico Institucional; Projeto de Desenvolvimento Institucional; Resoluções e Regulamentos do PC; Manual do Responsável; Política de Extensão da Universidade; Estatuto do Centro Universitário; Relatórios do Setor de Extensão Comunitária (2014).

Objetivando captar depoimentos mais profundos de significado, percebeu-se a necessidade de realizar sessões de grupo focal com 10 estudantes. Por ser desenvolvida em grupos, permite discussões entre os sujeitos e aprofundamento de ideias entre eles (GATTI, 2012), além de possibilitar a troca de experiências sobre determinado assunto.

Os participantes, antes de iniciarem as sessões do grupo focal, receberam todas as informações pertinentes à pesquisa e autorizaram as gravações. Nas análises, participaram dois pesquisadores assistentes, presentes nas sessões dos grupos, nas transcrições e na análise de dados. Para as sessões, foi criado um roteiro para nortear as conversas.

Os registros, produto do grupo focal, foram analisados e categorizados em seis categorias criadas a partir do conteúdo das autoavaliações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As questões e as alternativas do instrumento de autoavaliação respondida pelos acadêmicos foram elaboradas pelo Núcleo de Projeto Comunitários, em 2013. O instrumento de avaliação aborda quatro questões: 1. Quais as contribuições das atividades desenvolvidas para a sua formação pessoal e profissional?; 2. Como foi a orientação da instituição parceira na qual você atuou?; 3. Como foi a orientação e acompanhamento do Núcleo de Projetos Comunitários?; 4. Registre depoimento de como foi participar das

ações. Todas as questões possuem espaço para justificativa, podendo o estudante detalhar suas repostas. Os estudantes devem descrever o porquê da escolha da alternativa e inserir seus depoimentos e sugestões na sequência.

As justificativas da questão 4 possibilitaram a organização de categorias, criadas a partir da interpretação das respostas, facilitando o tratamento estatístico e análise. Foram criadas seis categorias para classificar as 235 respostas, as quais podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1: Respostas dos estudantes frente à questão das contribuições da disciplina Projeto Comunitário para a formação

Categorias		Total
1	Relacionamento interpessoal	47
2	Valorização e ressignificação da vida (a própria e a dos outros)	25
3	Formação humana, pessoal e cidadã	57
4	Cultivo de valores humanos	40
5	Percepção da realidade e mudança de olhar	25
6	Vivência da Solidariedade e do compromisso social	41

Fonte: Adaptado pela autora com base no Relatório do Núcleo de Projetos Comunitários (CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2014).

O resultado mais frequente citado nas questões abertas está relacionado ao objetivo central do PC: formação humana e cidadã. Aliás, objetivo em consonância com o Projeto Pedagógico e com sua missão, que mencionam a visão tridimensional do acadêmico como sujeito da formação: profissional, ser humano e cidadão. Isso demonstra que o objetivo do PC foi alcançado.

Um segundo aspecto mencionado como positivo, centrado em duas categorias, encontra-se na percepção de que a ação sociocomunitária coloca o acadêmico em interação com pessoas e com a comunidade de uma forma que, se não fosse por meio do PC, dificilmente ocorreria: pratica-se o relacionamento interpessoal e se exercita a solidariedade e o conhecimento da comunidade na qual o acadêmico está inserido e nem sempre percebe em toda sua realidade. Assim, o PC possibilita ao acadêmico ampliar seu horizonte de vida, envolvendo-o como cidadão também responsável pelo que se passa à sua volta, e



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



chama atenção de que a vida real, da qual sua profissão faz parte, atinge dimensões e nuances que nem sempre as disciplinas do currículo da sua área de formação conseguem dar conta.

Em um momento que se fala em criar uma sociedade mais inclusiva e sem preconceitos, cujas diversidades, em suas várias formas, devem ser vistas como riquezas e não obstáculos, o acadêmico é levado a sentir e a conviver com diferentes pessoas e realidades sociais. Alguns relatos falam, com diferentes palavras, que um ponto é saber que existem e imaginar esses diferentes contextos e outro é inserir-se neles. Em alguns casos, a educação para essa realidade faz-se por impacto, porque a aprendizagem mais efetiva e duradoura não se dá quando se lê ou se ouve, mas sim quando se faz e se sente junto.

Para Síveres (2011, p. 37), “[...] a convivência tem como pressuposto uma conexão com o outro, seja ele na manifestação pessoal, social, ambiental ou transcendental”. Faz-se, assim, que o conviver assuma a categoria de coexistir, englobando, nessa dinâmica, a complexidade da existência humana. Seu aprendizado dá-se “[...] como construção coletiva do saber, da visão de mundo, dos valores que orientam a vida e das utopias que mantêm aberto o futuro”. (BOFF, 2006, p. 33). Ainda para Síveres (2011, p. 38), “[...] na medida em que se instaura um processo de convivência, exercita-se um procedimento de ‘convivialidade’, de sociabilidade e de generosidade”.

5 CONCLUSÕES

Como resultados da pesquisa, apresentaram-se os impactos na formação dos sujeitos ao vivenciarem projetos sociais em sua Graduação, que, por sua vez, contribuem significativamente para a formação humana e solidária dos estudantes envolvidos.

A experiência permite afirmar que a inserção de ações sociais na rotina dos estudantes contribui significativamente para sua formação. Os acadêmicos relataram que o fato de ser um componente obrigatório permite, mesmo aos mais resistentes, perceber a relevância de se envolver em projetos sociais e ser alunoponte entre universidade-comunidade.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Acredita-se que a curricularização da extensão deva fazer parte da formação de todos os estudantes, independentemente de seu curso ou área de atuação. Constatou-se que a formação em valores humanos e sociais contribui significativamente na formação humana, social e profissional para o exercício da profissão de forma consciente e cidadã.

Um dos pontos de dificuldade encontrados ao realizar a pesquisa foi a escassez de materiais para estudar a curricularização e a falta de um conceito universal ao realizar as discussões. Diante dessa realidade, propõe-se como projeto de pesquisa alinhar um conceito sobre curricularização e elementos essenciais que devem fazer parte da curricularização da extensão integradora.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliação da aprendizagem: um novo olhar**. São Paulo: Lúmen, 1996.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

BOFF, L. O cuidado essencial: princípios de um novo *ethos*. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar. 2006.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA. **Relatório Núcleo de Projetos Comunitários**. Jaraguá do Sul, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Porto Alegre: UFRGS, PA/RS, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 23 maio 2017.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: LiberLivro, 2012.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez; Autores Associados; Universidade Federal do Ceará, 1986.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MENEZES, A. L. T. de; SÍVERES, L. **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NOGUEIRA, M. das D. P. (Org.). **Extensão Universitária Brasileira.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

SÍVERES, Luiz. Princípios estruturantes da extensão universitária. *In*: MENEZES, A. L. T. de; SÍVERES, L. **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 24-48.



**AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA A
SUPERAÇÃO DO RACISMO: BUSCAS NA LITERATURA
ACADÊMICA DE 2003 A 2018**

Branca Jurema Ponce

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
alicedesena@hotmail.com

Alice Rosa de Sena Ferrari

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
alicedesena@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar o resultado da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) sobre o tema racismo, realizada nos Periódicos e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2003 a 2018. A busca foi feita com o termo “racismo” e interface com “escola”, “currículo”, “discriminação racial” e “preconceito racial”. A pesquisa apresentada gerou conhecimento sobre a produção científica existente sobre a temática “contribuições do currículo escolar para a superação do racismo” e servirá de apoio e ponto de partida para uma pesquisa que incluirá abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2014), utilizará a análise de conteúdo de Bardin (1995) e os instrumentos de pesquisa de Gil (2008). As referências teóricas são: Apple (1989; 2006; 2017), Torres Santomé (2013), Ponce (2016; 2018), Munanga (2004), Albuquerque (2010), Abreu e Mattos (1998;2008), Pinto (2006;2014), Gomes (2003; 2005) e Silva (2015).

Palavras-chave: Currículo Escolar. Sujeitos do Currículo. Justiça Curricular. Racismo. Superação do Racismo.

1 INTRODUÇÃO

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) buscou estudos realizados em produções acadêmicas sobre a temática racial na sua relação com o currículo escolar com o propósito de identificar contribuições para superação do racismo, o que será analisado a partir do conceito de justiça curricular. Para Torres Santomé (2013), este conceito é definido a partir da verificação do currículo escolar quanto ao atendimento das necessidades e urgências de todos os grupos sociais abrigados pela escola. Para o autor, toda prática em torno do currículo deve ter como objetivo formar sujeitos que, colaborativamente,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



comprometam-se com um projeto de intervenção sociopolítica para a construção de um mundo mais humano, justo e democrático.

Na busca por um currículo que contemple a Justiça Social, Ponce (2016, p. 1156) define que “[...] não haja nenhuma forma de violência na ação pedagógica. Pressupõe, portanto, um tempo humanizado, compatível com a construção de uma sociedade de iguais sociais respeitados em suas diversidades”. Opondo-se ao sentido de Justiça Curricular, Giovedi (2016) apresenta a violência curricular que acontece quando o currículo e suas dimensões negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem suas vidas de maneira digna e em comunidade.

O racismo é, portanto, uma prática violenta que oprime a população negra, manifestando-se ora por preconceito, ora por discriminação racial, e um caminho para superá-lo seria o currículo escolar. De acordo com Connell (1995), deve-se buscar propostas educacionais que atendam à diversidade da sociedade e da escola, cujos currículos precisam possibilitar a reflexão sobre as diferenças produzidas pelas relações sociais.

A RSL gerou conhecimento sobre a produção científica existente sobre a temática “contribuições do currículo escolar para a superação do racismo” e servirá de apoio e ponto de partida para uma pesquisa mais ampla que incluirá a abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2014), utilizará a análise de conteúdo de Bardin (1995) e os instrumentos de pesquisa propostos por Gil (2008). As referências teóricas são: Apple (1989; 2006; 2017), Torres Santomé (2013), Ponce (2016; 2018), Munanga (2004), Albuquerque (2010), Abreu e Mattos (1998; 2008), Pinto (2006; 2014), Gomes (2003; 2005) e Silva (2015).

A seguir, apresenta-se parte do resultado da RSL em produções acadêmicas sobre currículo escolar e racismo nos Periódicos e Teses e Dissertações do Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a definição dos critérios de seleção, organização das pesquisas, descrição de manifestações racistas e práticas para superação de racismo.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS PESQUISAS

A RSL em produções acadêmicas sobre currículo e racismo foi realizada nos Periódicos, Teses e Dissertações do Banco de dados CAPES com a busca do termo “racismo” e “escola”, “currículo”, “discriminação racial” e “preconceito racial”. Na revisão de artigos, dissertações e teses, buscou-se somente pesquisas nacionais da área da educação, revisadas pelos pares, datadas entre 2003 a 2018, relacionadas à Educação Básica. As buscas ocorreram entre outubro e dezembro de 2018. O recorte temporal com data de início em 2003 justifica-se por ser o ano em que a Lei nº 10.639/03, sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de Educação Básica, foi promulgada.

Foram encontradas 188 pesquisas, sendo que 30 delas, apesar de citadas pela plataforma, não foram localizadas. Da leitura dos títulos, resumos, introduções e considerações finais foram selecionadas 59 pesquisas que se relacionavam à Educação Básica, organizadas em eixos temáticos, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Pesquisas na Plataforma CAPES.

EIXO TEMÁTICO		OBSERVAÇÃO
1	Identidade negra	16 trabalhos que consideram o currículo escolar importante para a construção da identidade, produzindo ou reproduzindo o racismo, além de apresentar possibilidades para uma educação antirracista.
2	Políticas públicas afirmativas	09 trabalhos sobre a promulgação da Lei nº 10.639/03, da Lei nº 11.645/08 e da Lei nº 12.711/12, enquanto políticas de combate ao racismo e de reparação para a população negra.
3	Práticas pedagógicas	08 trabalhos acadêmicos sobre o papel do professor como sujeito central do currículo escolar, responsável por construir e reconstruir suas práticas para uma educação antirracista.
4	Literatura	07 trabalhos apontando como as obras literárias podem contribuir para uma educação antirracista, desde que os negros se vejam representados positivamente.
5	Relações sociais	04 trabalhos abordando as percepções dos sujeitos da educação sobre o racismo na escola e de como é enfrentado ou não.
6	Escolarização de crianças negras	04 trabalhos tratando da trajetória escolar de negros marcados pelas constantes práticas discriminatórias e preconceituosas a que são submetidos, mas também sinalizando possibilidades de resistência.
7	Práticas educativas	03 pesquisas que buscaram compreender o cenário escolar diante do racismo, anunciando ações antirracistas e denunciando ações racistas.

continua



Quadro 1: Pesquisas na Plataforma CAPES

EIXO TEMÁTICO		OBSERVAÇÃO	conclusão
8	Livro Didático	02 trabalhos apresentaram os acervos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com versões eurocêntricas em textos e imagens, apesar de alguns avanços obtidos a partir das prescrições da Lei nº 10.639/03.	
9	Racismo institucional	02 trabalhos apontando como o Estado pode reforçar, produzir ou reproduzir o racismo de modo sistêmico nos currículos escolares.	
10	Deficiência	01 trabalho analisou o modo como crianças negras deficientes são duplamente discriminadas nos ambientes escolares.	
11	Categorias das relações étnico-raciais	01 trabalho analisou as bases conceituais de termos relacionados aos estudos raciais e de como eles se modificam de acordo com o contexto social em que estão inseridos.	
12	Gestão escolar	01 trabalho analisou a escuta de diretores de escola, coordenadores pedagógicos e alunos para conhecer suas percepções sobre a diversidade étnica da escola e de como o currículo escolar tem abordado tal questão.	
13	Relações raciais	01 trabalho realizou revisão bibliográfica de estudos clássicos sobre as relações raciais no Brasil, reconhecendo avanços e retrocessos durante a trajetória que tem início em 1930 até 2016.	

Fonte: Organizado pelas autoras (2019).

3 ENTRE MANIFESTAÇÕES RACISTAS E PRÁTICAS PARA SUPERAÇÃO DO RACISMO

A forma mais recorrente de manifestações de racismo, segundo Alado (2013), é a negação do racismo – o que dificulta o repensar das práticas educativas. Na pesquisa de Backes (2016), foi encontrada nas falas dos professores a argumentação de que não existem práticas racistas na escola, mas também foram percebidas sinalizações de racismo quando, por exemplo, os apelidos pejorativos proferidos aos alunos e alunas negras são encarados como brincadeira. Outra manifestação racista descrita na pesquisa de Oliveira (2016) é a crença no mito da democracia racial, que impede a discussão do racismo e dificulta a construção da identidade negra.

O não cumprimento da Lei nº 10.639/03 também é uma forma de racismo, visto que não se rompe com a visão eurocêntrica dos currículos escolares. Para Ribeiro (2016), a aplicabilidade da Lei, com efeitos práticos antirracistas ainda é distante, mas não é impossível. Na esteira de apresentar a nocividade do racismo, Paula (2013, p. 299) aponta que: “[...] o racismo não oprime somente o negro, oprime também o branco que se torna escravo de um mito, de um estigma, de uma ideologia, de um sistema social de dominação e exclusão”.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Alinhando-se às pesquisas que tratam da construção da identidade negra aparecem dois problemas: a percepção negativa da identidade negra, quando se vê o fenótipo negro de forma negativa; e a negação da identidade negra, quando o negro não se reconhece. O papel da escola como possibilidade de enfrentamento ao racismo é identificado por Constantino (2014), por se tratar de uma instituição que pode promover uma educação antirracista que valorize as diferenças, que ajude na positivação da identidade negra. Para Nascimento (2017), o conceito de identidade negra deve ser compreendido na mesma medida da importância que a cultura negra tem na história do Brasil.

A baixa escolarização da população negra, o desempenho escolar insatisfatório, as causas de evasão e repetência também se conectam com o racismo sofrido por essa população, conforme apontam as pesquisas. Costa (2018) afirma que a criança negra é submetida a práticas discriminatórias que interferem em seu rendimento escolar, reforçando que esse aluno encontra na escola: “[...] determinações culturais, sociais e econômicas que já estão pré-estabelecidas na escola, e que são concebidas como naturais, para a grande maioria da comunidade escolar” (COSTA, 2018, p. 105).

Para Backes (2016, p. 49), ao tratar do currículo escolar e da produção de identidade: “O currículo é visto como uma arena de significados que, além de lidar com conteúdos, produz sujeitos, identidades e diferenças”. Rosa (2017, p. 97), por sua vez, aponta a Lei nº 10.639/03 como: “[...] políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira”. Os estudos de Pereira (2012) reconhecem os avanços conquistados com a promulgação da Lei nº 10.639/03, mas sinalizam que muito ainda precisa ser feito para romper com a visão eurocêntrica que permeia os currículos escolares. Chagas (2017) defende que os docentes tenham acesso às produções historiográficas recentes, especialmente aos estudos que elaboram crítica ao eurocentrismo no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, para incorporar aos seus currículos.

Segundo Carvalho e Castro (2017, p. 147), por meio do currículo, tais práticas podem ser: “[...] grade, prisão, parede. Mas podem implicar liberdade, também”. Para Alado (2013), reconhecer que o racismo acontece e que é grave torna-se o primeiro requisito para pensar uma educação antirracista, capaz de modificar o fazer pedagógico.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

4 CONSIDERAÇÕES

Notadamente, na maioria das pesquisas, recai sobre a figura do professor a tarefa de repensar o fazer pedagógico com vistas à educação antirracista. Porém, uma educação antirracista deveria ser uma missão coletiva entre todos os sujeitos do currículo, governantes, legisladores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos e, inclusive, as famílias dos alunos. Por esta perspectiva, Gonçalves (2018) indica que é na interação entre os sujeitos que se constroem identidades positivas ou negativas de si e dos outros.

Algumas pesquisas apresentaram possibilidades para superação do racismo, aqui apresentadas: propositura de políticas públicas curriculares antirracistas; formação inicial e continuada de professores sobre educação para as relações étnico-raciais; acesso dos professores às produções historiográficas recentes, especialmente aos estudos que elaboram a crítica ao eurocentrismo no ensino de história e cultura afro-brasileira; formação continuada para todos os profissionais da educação sobre educação para as relações étnico-raciais; presença de professores negros na escola, por meio de cotas em concursos públicos; proposição aos alunos de discussões sobre a história e cultura afro-brasileira; construção de espaços e recursos que representem a identidade negra; criação de possibilidades de colaboração com as famílias dos alunos, estabelecendo parcerias.

A pesquisa gerou conhecimento sobre a produção científica existente sobre a temática “racismo e currículo” escolar e servirá de apoio e ponto de partida para uma pesquisa mais ampla que incluirá abordagem qualitativa para a construção de ações de reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo. Por fim, o que se espera é que políticas públicas de currículo estejam alinhadas ao contexto das escolas para acolher a diversidade dos grupos sociais em todas as suas especificidades.

5 REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. M. Etnia e Identidades; Resistências, Abolição e Cidadania. *Tempo*, v. 3, n. 6, dez. 1998.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ABREU, M.; MATTOS, H. M. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

ALADO, M. G. **Escola e enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a igualdade racial. 2013. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALBUQUERQUE, W. **A vala comum da ‘raça emancipada**: abolição e racialização no Brasil, breve comentário. *História Social*, n. 19, p. 91-108, 2010.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 71-106.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

APPLE, M. **A educação pode mudar a sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BACKES, J. L. O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 38, p. 49, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre as alterações à Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Brasília: DF, 2003.

CARVALHO, I. B.; CASTRO, A. C. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p.133-151, jan. 2017.

CHAGAS, W. F. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p.79-98, mar. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

CONNELL, R. W. Justiça, reconhecimento e currículo na educação contemporânea. *In*: SILVA, L. H; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, Vozes, 1995.

CONSTANTINO, F. L. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar**. 327 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

COSTA, E. G. S. **Relações étnico-raciais e rendimento escolar: a criança negra na alfabetização**. 117 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Biblioteca Central, Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVEDI, V. M. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Prismas, Curitiba: 2016.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: SANTOS, S. A. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005a.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005b.

GONÇALVES, S. N. B. **Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro**. 176 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

MUNANGA, K. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: Cadernos PENESB. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói, n. 5. p. 15-23, Rio de Janeiro, 2004.

NASCIMENTO, J. S. S. **Ações para implementação da lei 10.639/03: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo**. 281 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Espírito Santo, 2017.

OLIVEIRA, V. S. M. **Relações raciais e discriminação na escola: uma prática educativa emancipatória em construção?** 127 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2016.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

PAULA, B. X. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira:** formação, saberes e práticas educativas. 346 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2013.

PEREIRA, M. M. A Lei nº 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais: uma discussão sobre o currículo escolar. **Interfaces da Educação**, v. 3, p. 49-57, dez. 2012.

PINTO, A. F. M. **De pele escura e tinta preta:** a imprensa negra no século XIX (1833-1889). 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2006.

PINTO, A. F. M. **Fortes laços em linhas rotas:** literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

PONCE, B. J. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a Justiça Curricular. **Ed. Real**. (online), v. 41, n.4, p. 1141-1160, 2016.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da Justiça Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. O currículo escolar em busca da Justiça Social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, 2015.

RIBEIRO, C. C. **Gestão pública e política curricular:** A materialidade a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica do Estado de Mato Grosso. 186 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2016.

ROSA, A. B. **Currículo e identidades étnico-raciais:** os desafios na implementação da Lei 10.639/03 no currículo da EJA em Alvorada/RS. 198 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2017.

SILVA, P. B. G. **Ações afirmativas:** perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas. São Carlos, Edufscar: 2015.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo Escolar e Justiça Social:** o cavalo de Tróia na educação. Porto Alegre: Penso, 2013.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO E TECNOLOGIAS NA AUSTRÁLIA

Cláudia Mandaio

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
cmandaio@gmail.com

Marisa Garbellini Sensato

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
marisasensato@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar as políticas públicas de currículo e tecnologias da Austrália, identificando a presença de elementos de espaços e tempos *maker* criados por meio das TIC. O estudo se fundamenta pelo construcionismo (PAPERT, 1985), pela cultura *maker* na educação (VALENTE; BLIKSTEIN, 2018) e pela integração entre currículo e tecnologias (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Orienta-se pela pergunta: “De que maneiras a cultura *maker* está presente no currículo prescrito da educação australiana?” e por uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2013), com aporte da pesquisa documental (PÁDUA, 2017; GIL, 2012). Os dados foram coletados por *e-mails* e em uma entrevista *on-line*. Os resultados mostram que, no currículo australiano, a cultura *maker* não faz parte do currículo prescrito, embora esteja presente no desenvolvimento curricular de algumas escolas.

Palavras-chave: Currículo. Políticas públicas. Tecnologia. TIC.

1 INTRODUÇÃO

A cultura digital estimula o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as multilinguagens reestruturam os nossos modos de representar as relações sociais, as práticas cotidianas, a produção da ciência e a inter-relação entre diferentes culturas e as práticas pedagógicas. Em outras palavras, nós atualmente vivemos em uma sociedade “*onlife*” (FLORIDI, 2015), que ressignificou a rotina diária e nosso modo de vida.

Nessa sociedade, eclodiu o conceito *maker* (VALENTE; BLIKSTEIN, 2018) que, do ponto de vista da difusão tecnológica, teve sua origem nos Institutos de Mecânica criados na Escócia no século XIX, para formação tecnológica de artesãos, profissionais e trabalhadores em geral.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



É nessa sociedade, igualmente, que nasceu o construcionismo de Papert, baseado em teorias construtivistas, com destaque para a ideia de que a aprendizagem não é apenas o resultado da interação do aprendiz com objetos e pessoas ao seu redor, como proposto pelo construtivismo de Piaget, mas o resultado do engajamento do aprendiz na construção de algo de seu interesse, que pode ser feito com ou sem o uso de computadores (VALENTE; BLIKSTEIN, 2018).

Essas ideias estão sendo incorporadas às políticas públicas de currículo e tecnologias de sistemas de ensino (públicos e privados), com a intenção de propiciar melhorias na educação.

Nesse contexto, este artigo se propõe a apresentar as políticas públicas de currículo e tecnologias da Austrália, identificando a presença de elementos relacionados a espaços e tempos *maker* criados por meio das TIC. A questão de pesquisa que norteia este trabalho é: “De que maneiras a cultura *maker* está presente no currículo da educação australiana?”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O construcionismo de Papert (1985) é a base teórica deste trabalho, que se volta a identificar a presença de elementos relacionados a espaços e tempos *maker* criados por meio das TIC.

Valente e Blikstein (2018) abordam o construcionismo de Papert, destacando o pensamento computacional no desenvolvimento da “capacidade de resolução de problemas cada vez mais complexa e multidisciplinar”, na criação de artefatos físicos ou digitais e no compartilhamento desse produto.

O acesso à tecnologia favorece novos recursos e conteúdos para o aprendizado do aluno, independentemente de onde ele estiver e do tempo de que precisar. Valente e Almeida (2011) complementam essa noção com a ideia de que a incorporação dessa tecnologia deve ser estudada também como instrumento de desenvolvimento do currículo.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Trazendo esse pensamento para a prática educacional, podemos dizer que devemos olhar para o currículo como algo aberto, flexível, apto a integrar as constantes mudanças tecnológicas e a abraçar múltiplos agentes nos processos de ensino e de aprendizagem, nesse caso, o próprio aluno.

Assim, justifica-se o *web* currículo, que é a integração do currículo com as TIC e a cultura *maker* na prática pedagógica. Os currículos baseados em pensamento computacional geralmente incluem o aprendizado de criação de novos artefatos em dispositivos digitais, bem como o uso de dispositivos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa e se fundamenta na perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social, aspectos fundantes da investigação realizada. (CHIZZOTTI, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

O trabalho se constitui como uma pesquisa documental (PÁDUA, 2017; GIL, 2012), por ter como objeto de estudo um documento oficial –o Currículo de Tecnologias da Austrália–, promovendo uma reflexão crítica sobre tempos, espaços, concepções e estratégias empregados na prática pedagógica com foco na cultura *maker*.

O Currículo de Tecnologias da Austrália parte das publicações da ACARA, instituição responsável pela reformulação do currículo escolar australiano e que tem por princípio tornar públicas todas as inovações e produções realizadas.

A pesquisa documental possibilitou a identificação das características do Currículo de Tecnologias da Educação Básica australiana e as inovações realizadas nesse país. Pode-se, a partir do conhecimento dos atributos desse currículo, buscar maior detalhamento sobre a realidade vivenciada naquele contexto.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A partir da pesquisa documental, travou-se contato com a professora Julie King, com quem realizamos troca de *e-mails* e entrevista pelo aplicativo *Blue Jeans Meeting*¹. Houve adequações quanto ao fuso horário e idioma, a fim de se obter sucesso na entrevista e no sentido de assegurar a qualidade técnica da comunicação com a pessoa entrevistada e de fazer o registro eficientemente. A coleta dos dados foi realizada nos meses de janeiro a junho de 2019.

O conhecimento da realidade vivenciada no contexto da ACARA possibilitou identificar os parâmetros mais relevantes desse currículo para a discussão da integração do currículo com as TIC.

4 ANÁLISE

O atual Currículo Australiano tem foco na melhoria da qualidade de vida e foi desenvolvido pela ACARA, responsável principalmente por três documentos:

- Currículo Nacional da Pré-Escola ao 12º ano em áreas específicas do conhecimento;
- Programa Nacional de Avaliação;
- Programa Nacional de Coleta e Divulgação de Dados.

O currículo é baseado em um modelo tridimensional – conhecimento disciplinar, habilidades e compreensão – que se articula a competências gerais e prioridades de um currículo transversal.

O Sistema de Ensino Australiano (SEA) é semelhante em toda a Austrália, com pequenas variações entre os estados e territórios. A formação escolar (primária e secundária) é obrigatória entre as idades de seis e dezesseis anos (1º ao 9º ou 10º anos).

¹ Aplicativo de vídeo, áudio e webconferência que funciona em conjunto com as ferramentas de comunicação e colaboração de uso diário. Disponível em: <https://www.bluejeans.com/>. Acesso em: 11 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O ensino de tecnologia se divide em duas frentes. A primeira delas é a de *Digital Technology*, em que alunos são ensinados a usar o pensamento computacional para resolver problemas. A segunda é a de *Design Thinking*, em que o aprendizado acontece por meio de projetos e os estudantes trabalham a tecnologia para inovação.

Usar a tecnologia sem saber como ela é feita é como saber ler e não saber escrever. Por isso, na frente de *Digital Technology*, o objetivo da inovação foi capacitar os alunos para desenvolverem as habilidades em uso das TIC, à medida em que aprendem a usá-las de forma eficaz e apropriada para acessar, criar e comunicar informações e ideias, para a resolução de problemas e para trabalharem de forma colaborativa em todas as áreas de aprendizagem e em suas vidas para além da escola.

Na frente de *Design Thinking*, envolve-se o uso de estratégias para entender as necessidades e oportunidades de *design*, visualizar e gerar ideias criativas e inovadoras, planejar, analisar e avaliar as ideias que melhor atendem aos critérios de sucesso.

O Pensamento Computacional constitui um método de resolução de problemas que é aplicado para criar soluções que podem ser implementadas usando tecnologias digitais. Envolve a integração de estratégias, como organizar os dados logicamente, dividir os problemas em partes, interpretar padrões e modelos, projetar e implementar algoritmos.

A clara diferença entre o currículo das Tecnologias Digitais e a competência geral de TIC é que a competência ajuda os alunos a se tornarem usuários efetivos de tecnologias digitais, enquanto o currículo de Tecnologias Digitais ajuda os alunos a se tornarem desenvolvedores confiáveis de soluções digitais.

Foi realizada entrevista *on-line* com a professora King em 31 de maio, com o intuito de ampliar a compreensão acerca de dados obtidos pela pesquisa documental realizada.

King trabalha na ACARA há dez anos como especialista em currículo de tecnologias e participa do processo de inovação curricular desde o início, atuando como líder do Projeto Novas Tecnologias Digitais em Foco, que consiste em uma proposta de trabalho colaborativo com o objetivo de ajudar a elevar os níveis de aprendizagem e de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



desenvolvimento curricular nas escolas com baixo desempenho. King (2018) destacou na entrevista:

O sistema de ensino australiano é complexo e reflete a história da Austrália de governos estaduais e territoriais individuais antes da Federação em 1901.

Embora exista um Departamento de Educação do Governo Australiano, ele não é responsável pelas escolas. Seu foco tende a ser política e implementação de projetos direcionados.

Existem departamentos de educação em cada um dos oito estados e territórios que são responsáveis por 70% das escolas públicas na Austrália e 20% das escolas são escolas católicas.

Cada estado ou território tem um escritório de Educação Católica e há uma Comissão Nacional de Educação Católica. Outras 10% das escolas são independentes.

Também há associações de estado e território para escolas independentes e uma organização nacional (Associação de Escolas Independentes).

Alguns estados e territórios têm autoridades curriculares e de avaliação que desenvolvem currículos adicionais ao currículo australiano para escolas públicas, católicas e independentes, e estabelecem e administram exames externos para seu estado ou território.² (KING, 2018)

Na entrevista, ficou claro que a ACARA valoriza muito o registro e a comunicação das ações desenvolvidas e dos conteúdos produzidos sobre o currículo em geral e do currículo de tecnologias especificamente. Por isso, tudo pode ser encontrado no *site* da instituição.

Não há orientações específicas sobre a presença da cultura *maker* no currículo prescrito pelos documentos oficiais, mas a entrevistada afirmou ter clareza de que essa concepção é amplamente utilizada no desenvolvimento das atividades nas escolas. Enfatizou que o *design thinking* é muito importante para a realização dos projetos e que o currículo de tecnologias também está focado em *thinking systems* e no pensamento computacional.

King foi bastante enfática em esclarecer que, no que se relaciona ao arcabouço teórico utilizado para embasamento das ideias colocadas no currículo, há grande empenho da parte das equipes da ACARA e das universidades australianas em produzir conhecimento (há 43 universidades na Austrália, das quais 40 são públicas) e citou três autores que considera de grande importância para o currículo australiano de tecnologia: Tim Bell (Nova Zelândia), Jeannett Wing (USA) e Resnick (USA).

² KING, J. Currículo Australiano. [Entrevista concedida a] Cláudia Mandaio e Marisa Garbellini Sensato. São Paulo, nov. 2018. Áudio em Inglês (23:01 min). *Softwareon-line Blue Jeans Meeting*. Transcrição.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Os autores citados pela entrevistada apresentam ideias inovadoras sobre as tecnologias na educação, voltadas para a programação (Tim Bell), pensamento computacional (JeannettWing) e aprendizagem criativa (Resnick). Tais ideias convergem para as ideias-chave do currículo de tecnologias da Austrália e contribuem com o movimento inovador da educação australiana.

5 CONCLUSÕES

A pesquisa revelou que as políticas públicas da educação australiana estão impulsionando o currículo de tecnologias na educação básica de maneira articulada ao projeto de país.

A investigação realizada não encontrou o conceito *maker* de maneira explícita no currículo prescrito, mas as orientações curriculares evidenciam, dentre os objetivos propostos no currículo de tecnologias, a intencionalidade de possibilitar a construção do conhecimento de tecnologias por meio da compreensão e desenvolvimento de habilidades para participar do processo de geração e comunicação de ideias criativas por meio da aplicação prática do *design* e do pensamento computacional. Isso, aliado às tecnologias tradicionais, contemporâneas e emergentes, cria a expectativa de que o “produto-final” do trabalho realizado pelos estudantes venha a ser eficaz, significativo e represente soluções culturalmente autênticas para identificar problemas ou oportunidades nas áreas pessoal, familiar, comunitária e de configurações globais.

Consideramos que as intenções anunciadas são reveladoras da perspectiva *maker* no currículo prescrito, embora não se determine que sejam desenvolvidas práticas relacionadas à cultura *maker* e ao *maker* educacional.

O Currículo Australiano de Tecnologias reúne *Design* e Tecnologias com Tecnologias Digitais, assegurando, assim, que todos os alunos tenham oportunidade de aprender e trabalhar com tecnologias tradicionais, contemporâneas e emergentes que moldam o mundo em que vivemos.

No que se refere às políticas educativas, notamos que houve articulação entre as distintas instâncias do sistema, não restrito apenas ao sistema educacional, mas ao sistema político,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



econômico e social do país. Foram detectadas parcerias com a comunidade e outras instituições, com destaque para as universidades.

Concluimos que o currículo australiano é inovador, não apenas no conteúdo, mas também na forma de constituição e organização, por suas características participativas e colaborativas e no que diz respeito à preservação e garantia da autonomia das escolas, que compreendemos fazer parte da cultura daquele país. A cultura *maker* está presente na concepção do Currículo de Tecnologias no currículo prescrito da educação australiana e se revela na prática educativa das escolas que decidiram incluí-lo no currículo, revelando a emergência do *web* currículo naquele país.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ACARA. **Bibliography Shape of the Australian Curriculum: Technologies.** Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. August, 2012. Disponível em: http://docs.acara.edu.au/resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum_-_Bibliography_-_August_2012.pdf. Acesso em: 8 abr. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FLORIDI, L. **The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era.** Springer Open. 2015. DOI 10.1007/978-3-319-04093-6. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04093-6.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

KING, J. **Currículo Australiano.** [Entrevista concedida a] Cláudia Mandaio e Marisa Garbellini Sensato. São Paulo, nov. 2018. Áudio em Inglês (23:01 min). *Software online Blue Jeans Meeting.* Transcrição.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2.ed. São Paulo: EPU, 2013.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**. Abordagem teórico-prática. Ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2017.

PAPERT, S. **Logo**. Computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

VALENTE, J. A.; BLIKSTEIN, P. The construction of knowledge in maker education: A constructivist perspective. *In*: DAGIENĖ, V.; JASUTĖ, E. (Orgs.). International Conference Constructionism 2018. Constructionism, Computational Thinking and Educational Innovation. **Book of Abstracts**, p. 73, 2018. Disponível em: http://www.constructionism2018.fsf.vu.lt/file/repository/Book_of_Abstracts_08_08_el_galutinis.pdf. Acesso em: 9 abr. 2019.



EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS É RESISTIR: REVISANDO A LITERATURA

Elias B. Brito Júnior

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

ebrito_jr@hotmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta resultado de Revisão de Literatura realizada no Portal de Periódicos da Capes, espaço temporal de 2004 a 2019, utilizando como descritor a expressão “Educação em Direitos em Humanos”. A Revisão de Literatura integra uma pesquisa mais ampla em Direitos Humanos e os sujeitos do currículo, cujo objetivo é abordar a construção de práticas curriculares em Educação em Direitos Humanos e Justiça Curricular que possibilitem o enfrentamento de desigualdades e o respeito às diversidades. O referencial teórico sobre Educação em Direitos Humanos está ancorado em Silva (2010); Candau (2007); Benevides (2000) e Sacavino (2008) e Currículo e Justiça Curricular em Ponce (2016; 2018). O resultado inicial apontou 219 trabalhos que produziram conhecimento científico sobre a temática.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Educação. Revisão de Literatura. Práticas curriculares. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões acerca da temática abordada neste trabalho são recentes no panorama histórico brasileiro e latino-americano e, constitui-se uma tarefa deveras difícil, discuti-la dissociada dos Direitos Humanos que a precede e de onde deriva. Isto se deve ao longo período colonial pelo qual passou o Novo Mundo, alcançando sua emancipação política de maneira maciça e paulatina ao longo do século XIX. Os processos emancipatórios latino-americanos são fortemente influenciados por acontecimentos como a Revolução Francesa, a Independência dos EUA e pelo pensamento iluminista (Rousseau, Montesquieu, Voltaire e Locke) que questionavam os Estados Absolutistas e propunham novas formas de governo e de legitimação do poder político conforme indica Pomer (1981).

Se o século XIX foi marcado por lutas pela emancipação, o século seguinte caracteriza-se pelo processo longo e árduo de redemocratização, uma vez que os Estados



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



experimentaram mais de uma vez, rupturas em suas democracias, instalaram-se ditaduras que se destacaram pela imensa crueldade no combate àqueles que se opunha a nova ordem estabelecida pelas forças armadas que passaram a controlar o Estado e a sociedade de forma coercitiva restringindo os direitos civis e em alguns casos extinguindo-os. Vale registrar que Estados como a Guatemala e o Paraguai (1954), Argentina (1962) e que desde 1946 apresenta outras rupturas, Brasil e Bolívia (1964) este último campeão de golpes e contragolpes, Peru (1968), Uruguai e Chile (1973), República Dominicana (1978), Nicarágua (1979). No Brasil:

Os direitos humanos passaram a compor a história nacional ao longo da segunda metade do século passado em resposta às práticas ditatoriais do autoritarismo de tipo militar, quando este suprimiu, quase de forma absoluta, os espaços de liberdade, aprofundando o modelo social reprodutor de desigualdade e radicalizando o individualismo a ponto de praticamente suprimir os laços de fraternidade. Foi neste quadro de dor e dilaceramento da sociedade brasileira que os direitos humanos surgiram como possibilidade de defender a vida. (VIOLA, 2010, p. 16-17).

Nota-se que o discurso em defesa dos direitos humanos se fortalece e se instrumentaliza como resistência aos autoritarismos dentro e fora do país, defesa esta que nasce da indignação diante de tantas violações preconizadas, sobretudo pelo Estado e que, a princípio possui a prerrogativa de evitá-las.

Historicamente o movimento em defesa dos direitos humanos no Brasil contribuiu com a reestruturação do Estado e da sociedade no período de redemocratização sendo que os grandes movimentos sociais datam dos anos 80 e início dos anos 90.

Nos últimos anos presenciamos uma grande confusão conceitual em torno dos direitos humanos, fruto da disputa política entre grupos conservadores e progressistas pelo controle do Estado. Lutar pelos direitos humanos equivale a lutar por melhores condições de vida para milhões de sujeitos desprovidos dos direitos mais básicos assegurados pela Constituição Federal de 1988: moradia, trabalho, educação e saúde.

2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – TRAJETÓRIA

O Brasil é um dos signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos - que se



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



quer universal, não na totalidade dos Estados Nacionais, mas na garantia de direitos a todos os humanos (grifo meu) datada de 1948. Segundo Tuvilla Rayo (2004, p. 17):

O direito à vida; à liberdade e à segurança da pessoa; a igualdade perante a lei; a liberdade de circular livremente e escolher sua residência; o direito a não ser submetido a torturas nem penas ou tratamentos cruéis; o direito a exercer o sufrágio e a participar do governo; o direito à educação; à assistência médica e ao trabalho; o direito à propriedade; a liberdade de pensamento, consciência e religião; o direito à previdência social, e o direito a um nível de vida adequado.

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos apregoa a importância da educação no combate as desigualdades e o próprio documento tornou-se um dos instrumentos pedagógicos importantíssimos para a difusão dos direitos e para a instrumentalização dos sujeitos para a sua reivindicação e defesa. O próprio Tuvilla Rayo (2004) destaca as ações da Organização das Nações Unidas ao longo da segunda metade do século XX em concretizar um programa de Educação em Direitos Humanos, ele elenca a: Resolução 217 de 10 de dezembro de 1948; a Resolução 314 de 24 de julho de 1950; as Recomendações da Convenção de Paris em 14 de dezembro de 1960; a resolução 958 de 2 de julho de 1963; a Resolução 2.445 de 19 de dezembro de 1968; a Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional e a educação relativa aos direitos humanos e às liberdades fundamentais em 1974, por fim, a Declaração do Programa de Ação de Viena que recomenda a inclusão de matérias relativas aos direitos humanos, ao direito humanitário, à democracia e ao Estado de Direito nos currículos dos países signatários da declaração.

O Estado Brasileiro integra a Organização das Nações Unidas desde sua fundação em 1945, ano em que oficialmente se encerra a II Guerra Mundial e o caos humanitário gerado por ela a todos ainda aterroriza. A declaração surge como um possível mecanismo para se evitar que as crueldades experimentadas na guerra se repitam. Na segunda metade do século XX a ONU organizou duas conferências sobre Direitos Humanos, a primeira em 13/05/1968 em Teerã/Irã, bastante prejudicada pelo contexto geopolítico relacionado à Guerra Fria e a segunda em 1993, a qual contou com grande participação do governo brasileiro que adotou de maneira consensual com os demais países participantes a Declaração e Programa de Ação de Viena – 1993. Ao assinar a Declaração e Programa



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de Ação de Viena em 1993, o Estado brasileiro se vê obrigado a criar políticas públicas de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos, bem como, implementar programas que atendessem a estes fins. Para isto, a Estado, Universidades Públicas e Privadas, ONGs e a Sociedade Civil através de diversos Movimentos Sociais contribuíram para os avanços significativos alcançados durante a Década da ONU para a Educação em Direitos Humanos (1995-2005). Veremos a seguir a:

[...] oficialização da Educação em Direitos Humanos como política pública, a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, os lançamentos do Plano Nacional de Direitos Humanos (três versões) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (VIOLA, 2010, p. 30-33).

Entendemos que o conceito de educação em direitos humanos é multifacetado e sujeito à interpretações pautadas na cosmovisão dos grupos que politicamente controlam os Estados, para este trabalho consideramos os seguintes:

[...] é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção. (BENEVIDES, 2000, s.p.).¹

Considerando o conceito dado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos acerca da Educação em Direitos Humanos no item e, podemos afirmar que Educar em Direitos Humanos é um ato de resistência e de defesa das conquistas obtidas pelos povos ao longo da história.

¹ Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000. A autora agradece a importante contribuição do Prof. Fábio Konder Comparato. Professora de Sociologia da Faculdade de Educação da USP.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3 REVISÃO

Para tanto foi consultado o Portal de Periódicos da Capes que se constitui em um banco de dados digital de livre acesso através de palavras – chave. O termo “Educação em Direitos Humanos” foi utilizado como principal descritor e obtivemos 219 artigos publicados no período de 2004 a 2019.

A etapa seguinte considerou os artigos que foram publicados em revistas com Qualis A1, A2 e B1, totalizando 71 artigos distribuídos da seguinte maneira: 57 nacionais e 14 internacionais (Espanha [04], Portugal [02], USA [03], Colômbia [04] e Alemanha [01]). Os nacionais apresentaram a seguinte distribuição geográfica: 30 na região sudeste, 22 artigos na região sul, 04 na região centro-oeste, 01 na região nordeste. Destes apenas 50 apresentaram relações temáticas com o objetivo da pesquisa à qual esta revisão se insere.

Após a análise dos títulos e dos respectivos resumos dos trabalhos, foram estabelecidas as seguintes categorias: Propostas de Intervenção [7]; Ensino Superior e Formação de Professores [7]; Diversidade e Diferenças Culturais [8]; Práticas Pedagógicas e Projeto Político Pedagógico [8]; Políticas Públicas e Legislação [8]; Currículo [3]; Direito à Educação e Direitos Humanos [3]; Revisão de Literatura [1], Tecnologia [1] e Gênero [4], destas serão abordados neste trabalho as que têm maior relevância para a pesquisa.

Os artigos reunidos na categoria Propostas de Intervenção destacam a importância da educação em direitos humanos como um instrumento capaz de transformar comportamentos violentos e alternativa para a redução de conflitos no interior da escola (Zluhan; Raltz, 2014), bem como, na construção de comportamentos positivos em grupos de alta vulnerabilidade (Souza; Dutra - Tomé; Del Schiró; Morais; Koller, 2011); afirmam que só é possível educar em tempos difíceis se a educação em direitos humanos for considerada imprescindível para se evitar a banalização e a naturalização das desigualdades. (BEAUCLAIR, 2005).

Na categoria Ensino Superior e Formação de Professores foram agregados os artigos que debatem o compromisso social da universidade pública na perspectiva da educação em direitos humanos, seus limites e possibilidades diante da ameaça de privatização do



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ensino superior público (Dibben; Cristofolletti; Serafim, 2018), ressaltam a necessidade de elaboração de disciplinas específicas na graduação que corroborem com a formação dos professores na perspectiva da educação em direitos Humanos (Oliveira; Queiroz, 2018), relatos de experiência de projetos implantados em escolas e de formação de professores (Carvalho; Sesti; Andrade; Santos; Tibério, 2004), os processos formativos em educação em direitos humanos é apresentado como meios para a construção de uma sociedade mais democrática e prerrogativa para a construção de uma cultura de direitos humanos. (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Em Diversidades e Diferenças Culturais reunimos os trabalhos que destacam o direito a educação e a educação em direitos humanos como a possibilidade da afirmação da igualdade (Candau, 2012), a diferença enquanto elemento capaz de construir consensos nos espaços curriculares. (RAMOS, 2011).

Na categoria Práticas Pedagógicas e Projeto Político Pedagógico os trabalhos destacam a importância da educação em direitos humanos figurar nos documentos institucionais escolares produzidos coletivamente (Klein; D'água, 2015), a necessidade de articulação entre as áreas do conhecimento e a educação em direitos humanos e dos valores sociais irrevogáveis para a formação de cidadãos do mundo. (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016).

Em Currículo, as pesquisas aqui reunidas analisam as universalidades e os particularismos presentes no currículo no campo dos direitos humanos (Silva, 2015), a constituição do currículo em educação em direitos humanos (Ramos, 2011), os diferentes sentidos que se apropriam da temática através do currículo. (RAMOS, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES

Esta revisão de literatura aborda parcialmente os trabalhos realizados no período de 2004 a 2019 cuja temática é Educação em Direitos Humanos. Foram consideradas aqui apenas as pesquisas que analisam a temática no território nacional e publicadas em revistas com qualis A1, A2 e B1.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



É possível perceber que as regiões sudeste e sul têm apresentado a maior parte de artigos sobre o tema porque possuem o maior número de revistas alvo deste trabalho e cabe ressaltar que os trabalhos apresentados nesta revisão analisam os avanços jurídicos, pedagógicos e curriculares alcançados pela educação em direitos humanos nos últimos anos no país, no entanto, também explicitam os limites encontrados por esse tema no tocante à inculcação dos valores relativos a EDH capazes de contribuir com a formação de sujeitos de direito no ambiente escolar e nos espaços de aprendizagem e igualmente eficaz no combate às desigualdades e no respeito às diversidades.

5 REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, J. Educando em tempos difíceis: algumas proposições na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Minas Gerais, v. 36, n. 8, p.1-6, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2772>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, 2012, v. 33 (118). p. 235-250.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. 2013, v. 36(1), p.59-66.

CARVALHO, J. S.; SESTI, A. P. S.; ANDRADE, J. P.; SANTOS, L. da S.; TIBÉRIO, W. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, 2004, v.30(3), p.435-445.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



DIBBEN, T. A.; CRISTOFOLETI, E. C.; SERAFIM, M. P. Educação em Direitos Humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. **Educação em Revista**, 2018, v.34. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100184&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jun. 2019.

KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. L. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**. 2015, p.277-292.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602015000100277&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 jun. 2019.

OLIVEIRA, R. M. de; DINIZ, D. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**. 2014. v.39(1), p.241-256.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29665>. Acesso em: 2 jun. 2019.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2016, v.71(1).

OLIVEIRA, R. D. V. L. de; QUEIROZ, G. R. P. C. A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 355-373, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1516-731320180020007>.

POMER, L. **As Independências na América Latina**. Ed. Brasiliense, SP. 1981.

PONCE, B. J. **A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo**. Projeto de Bolsa Produtividade em Pesquisa Aprovado na Chamada CNPq, n. 12/2016. 2016.

PONCE, B. J. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a Justiça Curricular. **Ed. Real**. 2016, v. 41, n.4, p. 1141-1160. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005101&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 jun. 2019.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da Justiça Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html>. Acesso em: 9 maio 2019.

RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, 2011, v.16(46), p.191-213.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



RAMOS, A. H.; FRANGELLA, R. de C. P. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. **Educação**, 01 Janeiro 2013, v.36(1), p.14-20.

SACAVINO, S. B. **Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização**: o caso do Chile e do Brasil. 2008. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, A. M. M. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado. *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. Cortez: São Paulo, 2010.

SILVA, A. T. R. da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, 2015, v. 36(131), p.461-47. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200461. Acesso em: 2 jun. 2019.

SOUZA, A. P. L. de; DUTRA-THOMÉ, L.; DEL SCHIRÓ, E. D. B.; MORAIS, C. de A.; KOLLER, S. H. Criando contextos ecológicos de desenvolvimento e direitos humanos para adolescentes. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 2011, v. 21(49), p.273-278. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/15.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

TUVILLA RAYO, J. **Educação em Direitos Humanos**: rumo a uma perspectiva global. Porto alegre: Artmed, 2004.

VIOLA, S. E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-39.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2014, v.95(239), p.31-54. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 jun. 2019.



O MOVA ABC E MOVA SÃO BERNARDO: UMA HISTÓRIA DE ARTICULAÇÕES PELA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Estela Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

prof.estelafr@gmail.com

Resumo: O presente estudo traz a compreensão e interpretação das percepções e significados das experiências do Movimento de Alfabetização de Adultos da região do ABC (MOVA ABC) nas parcerias com o poder público para a superação dos índices de analfabetismo. O país vivencia em pleno século XXI a difícil tarefa de superar o analfabetismo, pois tem cerca de 11 milhões de analfabetos entre a população adulta acima de 15 anos. Buscamos na análise documental compreender e interpretar as questões e as razões que motivam a parceria entre poder público e sociedade civil para a superação destes índices. Abordamos especificamente a parceria do MOVA São Bernardo, destacando o lugar do Movimento na Política do Estado. Estas questões possibilitaram, especificamente, desembocar nas possibilidades de articulação desta parceria propositiva no processo de construção coletiva de um currículo crítico libertador.

Palavras-chave: Alfabetização de adultos. Educação Popular. MOVA.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo propôs-se a compreender e interpretar as percepções e significados das experiências do Movimento de Alfabetização de Adultos da região do ABC (MOVA ABC), nas parcerias com o poder público para a superação dos índices de analfabetismo. Partindo de uma pesquisa qualitativa, permeada por sistematizações teórico-conceituais, fundamentadas em pesquisas bibliográficas.

A temática considera a importância da alfabetização de adultos e da continuidade da escolaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista garantia do direito à educação aos grupos historicamente vulneráveis, discriminados e desfavorecidos. Trazendo a defesa de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao buscar na gênese do movimento, os princípios da Educação Popular, da democracia e da justiça social.

A referência histórica do MOVA São Paulo, inspirou a criação do MOVA ABC e conseqüentemente no MOVA São Bernardo, um movimento de educação intimamente



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ligado à luta dos trabalhadores da região por direitos sociais interdependentes como saúde, moradia, alimentação, meio ambiente, diversidade entre outros. Compreendendo que a garantia plena destes direitos para todos, exige participação do poder público e da sociedade civil.

Os resultados das análises realizadas revelam na sua essencialidade que a parceria entre poder público e sociedade civil na promoção da práxis educativa popular pode contribuir na formulação de diretrizes sobre gestão, na concretização de parcerias e propostas que contemplem a diversidade e continuidade de programas e projetos de alfabetização de adultos.

2 O MOVA ABC E O MOVA SÃO BERNARDO: ARTICULAÇÕES PELA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Para adentrarmos um pouco na experiência do MOVA ABC, visto que o mesmo é fruto das ações de cunho sociopolítico do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC (SMABC) para o fortalecimento e ampliação dos direitos dos trabalhadores, é necessário perceber seu forte caráter de classe.

Os movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes camadas sociais, articuladas em certos cenários de conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil (GOHN, 1997, p. 251).

A partir das reivindicações dos movimentos sociais se vê expressada, também, a pluralidade de interesses, fator tão importante hoje em sociedades cada vez mais heterogêneas e multiculturais. Há um “novo projeto emancipatório e civilizatório por detrás dessa concepção que tem como horizonte uma sociedade democrática sem injustiças sociais” (GOHN, 2005, p. 18).

O debate pelo direito à educação é parte deste movimento popular mais amplo. É dentro do movimento nacional de militância da classe trabalhadora, tão marcante na região do ABCD que a questão da educação resgata o seu sentido.

As lideranças sindicais, que já procuravam fornecer subsídios para a formação



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



profissional dos operários com os cursos da escola do sindicato, lançavam uma novidade: o curso de “Formação Sindical”. A concepção desse curso demonstra, no meu entender, uma preocupação política e cultural significativa dos dirigentes sindicais de São Bernardo (PARANHOS, 1999, p. 169).

Na região do ABC, a cidade de São Bernardo do Campo foi palco da luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, o que também culminou nas ações para a redemocratização do país.

O projeto que teve início com o nome de MOVA foi criado durante o II Congresso de Educação em Diadema realizado em setembro de 1995. Com apenas dois meses de existência, abriu mais de 50 salas de aulas para quase 790 alunos em Diadema.

Diante deste cenário, em 3 de novembro de 1997 a Câmara Regional do Grande ABC, instituiu o Movimento de Alfabetização Regional do ABCDMRR (MOVA ABC), concretizado como iniciativa das prefeituras das cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, e das suas respectivas Câmaras Municipais, em parceria com Empresas, Sindicatos, Igrejas, Movimentos Populares, Universidades, Faculdades, Escolas e outras Entidades ou Grupos Organizados da sociedade.

A parceria entre o poder público e os grupos sociais acontece de duas maneiras: pela pressão dos grupos sociais e/ou pela iniciativa das administrações populares; existência de diferentes formas de convênio; o poder público assume o MOVA como política pública, o que possibilita melhor qualidade do trabalho educacional e, em alguns programas, o fortalecimento dos grupos sociais.

No tocante a questão de abrangência dos atendimentos, o MOVA Regional, desde 1997 conseguiu expandir sua atuação praticamente a toda a região do ABC, exceto apenas no município de São Caetano do Sul. No ano de 2015 o Movimento contou com 160 salas e 1070 participantes, totalizando 113.517 atendimentos desde o seu início em 1995.

Explicitar esses dados e história é falar de uma práxis educativa cujo ponto de partida é a realidade social, observando que o MOVA ABC, fortalecido na participação popular, inspirado no pensamento freiriano e nas lutas dos trabalhadores, pode contribuir para



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

reacender a chama da esperança das classes populares atuantes no Movimento de Alfabetização, rumo à construção de um projeto político de sociedade que seja mais justo, mais humano e mais fraterno.

3 MOVA SÃO BERNARDO: PARCERIA ENTRE PODER PÚBLICO E SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA

Em 2010 é renovada a parceria entre a SEMSBC e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP MOVA ABC), visando constituir uma ação de alfabetização para o empoderamento e cidadania de jovens e adultos da cidade. Assim, ressurgiu o MOVA São Bernardo.

A Prefeitura de São Bernardo do Campo retomou parceria com o MOVA (Movimento de Alfabetização) ABC, depois de cinco anos paralisada. Mais de trezentas pessoas participaram nesta terça-feira (3/8) da aula inaugural de celebração do convênio, realizada no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. O prefeito do município e a secretária de Educação prestigiaram o evento (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010, online).

O MOVA São Bernardo compõe as ações da política pública de EJA da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo (SEMSBC) e partilha de suas diretrizes curriculares, referendadas pelo conceito de educação para todos:

A política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em São Bernardo do Campo/ SP tem como diretriz o conceito de EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS. Conceito esse tratado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, no ano de 1990 e reafirmado em Dakar uma década após. A Declaração Mundial de Educação para Todos ressalta a Educação COMO UM DIREITO HUMANO (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 17).

Para realizar a ação educativa em consonância com a intenção da política pública, este convênio faz, a cada ano, um Plano de trabalho, onde salienta as intenções da parceria. Em seu Plano de trabalho, é ressaltada a meta e a intenção em superar os índices de analfabetismo da população apontada pelo percentual de 5%, em 2010. Percebe-se clara preocupação com a superação destes números. O Plano também se pauta no conceito de alfabetização como direito humano, como ato de conhecimento, de criação e não de simples memorização.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A mística de engajamento, ação e incentivo na busca da superação do analfabetismo é “MOVA SÃO BERNARDO em todos os lugares com todas as pessoas”, pois trabalhamos com a raiz do problema do analfabetismo - a pobreza. A parceria com o poder público demonstra vontade política em superar as desigualdades (MOVA REGIONAL ABC, 2010).

Ao destacar que alfabetizar “não seria o fim”, mas o “meio” de levar as comunidades a se organizarem, entende-se que a educação é uma forma poderosa de intervir na realidade posta, buscando problematizar as relações de dominação e reprodução existentes. “Ao ensinar a leitura e a escrita da palavra, o alfabetizador tem o dever político de trabalhar no sentido de produção da cidadania com os que estão faltosos dos direitos e deveres do cidadão” (FREIRE, 2013, p. 158).

MOVA São Bernardo é um compromisso do poder público e da sociedade civil para superar os índices de analfabetismo na cidade. Os dados estatísticos IBGE/Censo 2010 no município de São Bernardo do Campo, referentes à população não alfabetizada indicam que 18.455 pessoas acima de 15 anos estão em situação de analfabetismo na cidade de São Bernardo do Campo.

Diante dos dados, a parceria entre poder público e a sociedade civil, deu-se para potencializar o atendimento na cidade, a fim de mobilizar o chamamento público para a retomada dos estudos, por aqueles sujeitos que historicamente foram excluídos do processo.

A gestão municipal 2009/2012 – 2013/2016 trouxe como proposta política a educação de jovens e adultos como responsabilidade do Poder Público, visando à redução da situação de analfabetismo, oportunizando aos munícipes a possibilidade de elevação da escolaridade e a qualificação profissional oferecida pela Secretaria de Educação do município.

Trouxe também o debate coletivo sobre currículo numa construção democrática, de uma proposta curricular que atente as necessidades dos adultos trabalhadores. A ação da parceria entre o MOVA São Bernardo e a SEMSBC, pautada na concepção de educação de jovens e adultos como um direito subjetivo de todos, enquanto política pública executada potencializou o princípio universal dessa educação para todos. “A



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



alfabetização para todos constitui a base do aprendizado por toda a vida para todos, e da aquisição de poder pelos indivíduos e por suas comunidades” (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2007, p. 147).

O MOVA São Bernardo herda e constrói experiências desenvolvidas anteriormente em outras cidades e se diferencia substancialmente de campanhas ou outras medidas tópicas e pontuais. Essa iniciativa integra o MOVA Regional como experiência mais ampla de extensão de alfabetização na região (RODRIGUES, 2016).

4 CONCLUSÃO

Apresentamos que o analfabetismo é resultado das disparidades estruturais da sociedade, que se desdobram nos desequilíbrios socioeconômicos e educacionais deste país. Frente a essas considerações, destacamos a atualidade do tema MOVA: Parceria entre Poder Público e Sociedade Civil na Promoção da Práxis Educativa Popular.

O problema que norteou esta pesquisa e balizou seu objetivo que se consistiu em entender as possibilidades de articulação entre sociedade civil e poder público para a superação do analfabetismo, observando o lugar da sociedade civil como propositiva e as contribuições dos princípios da educação popular. Foi perceptível nas análises dos documentos que o MOVA São Bernardo se construiu por base popular, engendrado nos movimentos populares e dos trabalhadores, mas a sua realização se potencializou com o sustentáculo do poder público, que trouxe o financiamento das ações para formação de professores e atuação efetiva para a mobilização dos educandos que participaram do processo de alfabetização.

Sendo o analfabetismo de jovens e adultos um desafio real em nossos dias, e enfatizando que a sua “erradicação” é apontada como primeira diretriz do Plano Nacional de Educação (PNE), considerando que Estado e Sociedade Civil não podem se omitir frente a esta problemática. Neste sentido, urge a necessidade de que sejam assumidas por ambas as partes o compromisso ético-político-pedagógico em vista da sua superação.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

A pesquisa aponta que o MOVA São Bernardo, parte integrante da política pública de EJA do Município de São Bernardo do Campo, tem destacado seu papel de mobilizador da demanda do público da EJA, considerando iniciativas como as salas de aula que são situadas em locais de fácil acesso aos sujeitos, estimulando-os a retomar os estudos e dar continuidade em seu processo de escolarização.

5 REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOHN, M. da G. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GOHN, M. da G. **O Protagonismo da Sociedade Civil: Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

IBGE. **Indicadores sociais municipais**. Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000006475711142011571416899473.pdf>. Acesso: 10 jul. 2019.

MOVA REGIONAL ABC. **Plano de trabalho**: 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015. Acervo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. São Paulo, 2015.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Coleção educação para todos – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PARANHOS, K. R. Educação sindical em São Bernardo nos anos setenta e oitenta. **Revista de Sociologia e Política**. 1999, n.13, p. 153-174. ISSN 0104-4478. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39251>. Acesso: 10 jul. 2019.

RODRIGUES, E. F. **Parceria entre Poder Público e Sociedade Civil na promoção da práxis educativa popular: MOVA São Bernardo**. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2016.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP). **Prefeito participa de aula inaugural do**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



MOVA São Bernardo. Portal da Prefeitura do Município de São Bernardo. 2010. Disponível em: <https://www.saobernardo.sp.gov.br/fi/web/sbc/busca>. Acesso em: Acesso: 10 jul. 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP). **Diretrizes Curriculares - EJA.** Secretaria Municipal de Educação. 1ª Edição, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/secretaria/eja>. Acesso em: 10 jun. 2019.



HARRY POTTER E BNCC: UM CURRÍCULO TRANSFORMADOR

Everson Luiz Oliveira Motta

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

soneve@gmail.com

Ana Valéria Barbosa da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

anavalbsilva@gmail.com

Resumo: A problemática do Currículo, uma escola mínima e/ou um currículo máximo, com base nas obras de JK Rowling e sua série Harry Potter, compõem o objeto deste estudo. Escola mínima faz referência ao conhecimento básico necessário que se pode obter dentro do bioma escolar. A escola máxima, por sua vez, refere-se a tudo que se pode conhecer. O currículo é o ecossistema no qual se inserem todas as identidades, ideias e contextos que circundam o bioma escolar. Com o objetivo de extrair, do (con)texto de Harry Potter, uma percepção de currículo em comparação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dialogando sobre um currículo escolar expressivo, realizamos uma metodologia histórico observacional e uma pesquisa bibliográfica. Conclui-se que, ao tentar aproximar as vertentes dos paradigmas e pensamentos na construção curricular de nossa sociedade atual, balizados pelos documentos oficiais, não se difere em raros casos das obras de ficção de Harry Potter e seus múltiplos contextos, onde a escola não é apenas “mágica”, mas transformadora.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Harry Potter. BNCC.

1 A ESCOLA EM HARRY POTTER E A ESCOLA NO BRASIL

A Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, ou simplesmente Hogwarts, é um lugar de troca de conhecimentos, entre bruxos britânicos, com idades de 11 a 17 anos. A obra, dividida em uma série de seis anos, é o pano de fundo para este trabalho. Que tem como objetivo extrair, do (con)texto de Harry Potter, uma percepção de currículo em comparação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apresentando, assim, a problemática por meio da relação de como a escola ideal e real do nosso cotidiano nacional é tão parecida com a escola ficcional das obras que narram a trajetória do bruxo. Busca-se, por meio da uma percepção de currículo em comparação a BNCC, o diálogo entre o real e o ficcional. Partindo, assim, de uma metodologia histórica observacional e da pesquisa bibliográfica para realizar esta conversa.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Articulamos aqui uma aproximação da obra ficcional em relação ao ecossistema do currículo e do desenvolvimento do educando, diante de seus entremeios de lutas, acessos, *bullying* e paradigmas curriculares em diversos aspectos sociais de classes, diferenças e pré-conceitos. Neste sentido, as personagens principais, Harry Potter (HP), Ronald Weasley e Hermione Granger, vivem em um castelo com salas, laboratórios, estufas e um estádio para prática do *Quadribol*, localizado próximo ao vilarejo de *Hogsmeade*, onde acontecem as interações em sociedade.

Wortmann (2011) explica a ideia dos brasões, cada um deles possui um patrono, um bruxo de merecimento e destaque pela construção de seus conhecimentos que nomeia cada símbolo. Esses brasões remetem a status de maior ou menor poder e conhecimento. Características presentes nas disputas curriculares reais.

O processo de acesso à escola é a submissão dos alunos ao chapéu seletor. Em sua primeira obra, *Harry Potter e a pedra filosofal* (1997-2017) descreve como se dá o processo ao qual são submetidos os educandos ingressantes, para se posicionarem em uma das quatro casas a partir de sua personalidade, peculiaridades e aptidões. Este deve ser um dos únicos momentos no qual a autonomia dos alunos é contestada pelo direcionamento hierárquico.

A estrutura curricular recai no processo de aprendizagem, conforme salienta Silva e Paraíso (2012, p. 99) “o modelo curricular divulgado pela série é uma fusão do currículo científico com o currículo prático”. A literatura, e seus livros, é basilar para autonomia e aprendizagem dos alunos. Já para Wortmann (2011, p. 171) “o entendimento de currículo que se destaca é o tradicional, com enfoque humanista clássico com seus saberes e natureza erudita que integram o ecossistema curricular”.

Minimizando o currículo a apenas disciplinas, o enredo de Harry Potter destaca em seu escopo disciplinas teórico/práticas, ao mesmo tempo em que o aluno, junto ao conhecimento de seus livros, de forma direta também participa ativamente da relação intra-alunado em algumas destas.

No processo de aprendizado, para Dickison (2006) são requeridos dos estudantes plenos



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



conhecimentos em leitura, escrita, avaliação oral e escrita e graduar-se em uma escala competitiva. Na bibliografia e nas disciplinas, registram-se títulos que abordam os grandes temas e autores da magia. Neste sentido, Wortmann (2011), citando Isabelle Smadja (2004, p. 125), comenta que os livros escritos pelos bruxos ganham “nessas histórias uma existência autônoma e que seu temperamento reflete fielmente as ideias que neles estão depositadas”.

Os alunos escolhem, dentre as matérias em que foram aprovados nos N.O.M.'s (níveis ordinários de magia), as provas as quais prestarão nos N.I.E.M.'s. Para cada disciplina em que obtêm aprovação, o aluno recebe um N.I.E.M., que é o indicativo das suas aptidões, servindo como critério para posterior admissão. É interessante comentar como estes dois exames se relacionam com o Sistema Educacional Britânico. Os N.O.M.'s seriam as provas finais do *Key Stage 3*, e os N.I.E.M.'s equivaleriam ao *GCSE (General Certificate of Secondary Education)*. A divisão das notas dos alunos seguem sendo: Notas de aprovação: O – Ótimo; E.E – Excede Expectativa; A- Aceitável. Notas de Reprovação: P – Passável; D – Deplorável; T – Trásgo.

Além das avaliações, como qualquer bioma escolar, Hogwarts também detém em seu espaço currículos problemáticos direcionados aos educandos. Um “pano de fundo algumas lutas processadas em torno da pureza racial [...] posições individuais [...] subjugam e se valem dos serviços de outras criaturas mágicas [...], mal pagos, pouco valorizados e totalmente subservientes” (WORTMANN, 2011, p. 173). Divisões de classes, bruxos mais ricos e poderosos, outros pobres e não tão bem sucedidos percorrem a narrativa curricular do *best seller*. Compondo, assim, um território de disputa também encontrado em grande escala na vida real (ARROYO, 2013; GIMENO SACRISTÁN, 2013).

2 DO CURRÍCULO NACIONAL A PARTIR DA BNCC E SUA DISCUSSÃO EM HARRY POTTER

A educação é um direito primitivo de todos e para todos, segundo o Art. 205 da



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Constituição Nacional. Entretanto, sabe-se que poucos têm a oportunidade de desenvolver seu conhecimento e sua vida na escola. Neste caso, a interação dentro da escola é o objeto principal de sua existência. Pois, as disciplinas e seus conteúdos são coadjuvantes, em relação a real necessidade de formação pela interação e conexões que se inter cruzam, dentro da arquitetura educacional.

Chizzotti e Casali (2012) propõe inovar, redescobrir e refletir a respeito do copilado de conhecimentos produzidos pela humanidade no cotidiano, constitutivos dos conhecimentos a respeito da vida humana. O currículo, por sua vez, propõe-se a oferecer aos destinatários da educação escolar um conjunto de saberes, a fim de formar um cidadão apto a participar do convívio social. Para os autores, o mundo relacional nas últimas décadas define as competências como sendo propulsoras de um conhecimento. O aluno, a partir das ferramentas cedidas a ele, é relacionado a sua prática. O professor e o espaço escolar favorecem ambos, e se constituem como elementos indispensáveis neste bioma (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) demonstra, em seu Art. 22, que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 7). Ao mesmo tempo, corroborando com a BNCC, define parâmetros para este período e seus envolvidos. Na BNCC:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BRASIL, 2017, p. 58).

Observa-se a relevância ao longo do Ensino básico ao ocorrer à consolidação das aprendizagens anteriores. Ou seja, o acúmulo dos ensinamentos é progressivo. A ampliação das práticas das múltiplas linguagens e a experiência estética e intercultural, observando a transição de um nível para outro. Em outras palavras, não pode haver uma ruptura na construção da aprendizagem na educação básica do nível fundamental I para o

II.

Os desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas, estão ancorados no fundamental II. Essa maior especialização circunscreve os componentes curriculares, “retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, a fim de fortalecer seus conhecimentos”. Fortalecer a autonomia dos educandos ao dispor de “condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 60).

Ao estabelecer as 10 competências básicas para a educação BNCC (Brasil, 2017, p. 9 – 10), é possível a análise dessas dentro do mundo “mágico” de JK Rowling. Como se observa em cada item a ser discutido dentre os dispostos pela BNCC, sendo referenciada no Quadro 1.

Quadro 1. Relação competências BNCC e currículo escolar de HP.

Competência BNCC	Análise em HP
1. Conhecimento	Delega-se aos antigos professores, a orientação de repassar os conhecimentos postulados.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Vislumbra-se com a personagem de Hermione, curiosa e inteligente, e com o professor, Snape potencializador da pesquisa.
3. Repertório cultural	Bailes, torneios de <i>Quadribol</i> e das obras de artes falantes.
4. Comunicação	Perpassa todos os livros, demonstrado por raciocínio lógico, o xadrez, amizades e amor.
5. Cultura digital	Frequente dentre os professores e alunos e sua relação de retroalimentação de conhecimento.
6. Trabalho e projeto de vida	Os alunados potencializam essas diversidades, nas diversas nacionalidades encontradas no ambiente escolar.
7. Argumentação	Nas relações do guarda Caça Hagrid com os personagens principais, ajudando-os a desvelar diversos contextos utilizando argumentação com base em fatos.
8. Autoconhecimento e autocuidado	O próprio HP é a razão da existência desta competência visto que sua trajetória se inicia como um excluído, marcado por sua família, e com autocrítica e reconhecimento de suas emoções e suas capacidades físicas acaba tornando-se um <i>Auror</i> .
9. Empatia e cooperação	Relação da direção com seus alunos e seu interesse principal que é cuidar do aluno. E o cuidado e parceria que os amigos tem uns com os outros.
10. Responsabilidade e cidadania	Os personagens principais são determinados, resilientes, democráticos e inclusivos em suas ações. As aventuras testam sempre seu caráter ético e solidário.

Fonte: Adaptado pelos autores, 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Para Helfenbein (2008, p. 499), o quinto livro da obra “anuncia-se como um ressurgimento da alfabetização e ataca os valores tradicionais”. Sugerindo assim uma crítica aos movimentos atuais em direção à padronização, à responsabilização de alto risco e ao controle do currículo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que o currículo de Hogwarts propõe que os estudantes dominem alguns fundamentos da bruxaria, e também educacionais. Visando o enfrentamento de questões de importância moral e ética que os traduzem para vida adulta – de bruxo social. As disciplinas ofertadas no ambiente escolar têm um caráter formativo se assemelhando ao nosso Currículo prescrito.

Analisar o mundo ficcional de HP nos traz a sensação de mundo “mágico” perfeito, sua escola, seu entorno e seus interlocutores integram um contexto utópico. Seu currículo além de pensar no outro, também apresenta inconcretudes, o *bullying*. A diferença de classes e preconceitos fazem parte de seu enredo, reafirmando a escola como território de disputa (ARROYO, 2013). O lúdico se torna parte transformacional da obra. Isso induz a reflexão sobre o quanto a escola real é tão importante para o desenvolvimento da escola literária e que sem a construção do idealismo ficcional não se constrói histórias para se tornarem reais.

Ao observarmos os construtores do currículo em HP, de fato sua crítica recai sobre diversos pontos. Com professores fazendo monólogos, *bullying*, (des)valorização de pessoas, chegando a crueldades que se fazem alunos entre alunos. Sem imaginarmos uma escola ficcional nunca poderemos sonhar com uma escola real. Assim, o roteiro de conhecimento alicerçado em HP assemelha-se ao que pode influenciar no ambiente escolar junto aos ditames da atual BNCC.

Conclui-se assim que, além de ser um território concreto de disputa, a escola de HP - como a escola ideal, porém ficcional - é muito parecida com o nosso cotidiano nacional. Por meio da revisão aqui proposta, procuramos contribuir com a problematização do



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

currículo e da escola, temas sempre tão controversos e inesgotáveis.

4 AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a CAPES e ao CNPQ pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular - BNCC**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 jul. 2019.

CHIZZOTTI, A.; CASALI, A. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n.1, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 3 jul. 2019.

DICKINSON, R. Harry Potter pedagogy: What we learn about teaching and learning from JK Rowling. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 79, n. 6, p. 240-244, 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ745194>. Acesso em: 5 jul. 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

HELFENBEIN, R. *Conjuring Curriculum, Conjuring Control: A Reading of Resistance*



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

in Harry Potter and the Order of the Phoenix. **Curriculum Inquiry**, v. 38 n. 4, p. 499-513, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-873X.2008.00431.x>. Acesso em: 1 jul. 2019.

ROWLING, J. K.; POTTER, H. **A Pedra Filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SILVA, M. C. da; PARAÍSO, M. A. O currículo de Harry Potter: representações de escola e currículo na literatura infanto-juvenil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 39, p. 99-116, 2012. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4315>.

Acesso em: 5 jul. 2019.

SMADJA, I. **Harry Potter: As razões do sucesso**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O currículo na literatura infanto-juvenil: uma incursão à Escola Hogwarts e ao mundo de Harry Potter. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 11, p.162-178, dez. 2011. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/wortmann.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.



**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO:
REFLEXÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Guilherme Pereira Stribel

Universidade Estácio de Sá (UNESA)
stribelgp@gmail.com

Resumo: O presente trabalho busca promover reflexões sobre a presença da educação em direitos humanos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, inicia-se apresentando um breve apanhado sobre a produção sócio-histórica dos direitos humanos e, em seguida, sobre educação em direitos humanos. Por fim, a partir de um recorte dentre vários documentos curriculares nacionais brasileiros, há ênfase nos direcionamentos explícitos e implícitos que a BNCC propõe. Metodologicamente, o texto se articula a partir de uma revisão da literatura e análise documental; já teoricamente, ancora-se nas discussões de Boaventura de Sousa Santos e Vera Candau. Conclui-se que, apesar de menções, as propostas são, a princípio, incipientes, tanto nas referências diretas quanto na proposta do documento enquanto universalizante. Contudo, compreende-se que, justamente por estes “vazios discursivos”, há espaço para enxertos e significações outras que ocorrem a despeito da intenção centralizadora das políticas públicas.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Currículo. Base Nacional Comum Curricular. Políticas curriculares.

1 INTRODUÇÃO

O campo dos direitos humanos, e seu desdobramento em educação em direitos humanos, compreende um baluarte social, independente das relações estabelecidas pelas pessoas com ele. Suas manifestações permeiam diversas paisagens sociais, emergindo sob muitas formas, inclusive na intenção de criticá-los, desmontá-los, ou diminuí-los frente às situações erigidas.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 42), os direitos humanos são, hegemonicamente, reconhecidos como “linguagem de dignidade humana”. Apesar disso, considera que a população mundial é apenas objeto do discurso dos direitos humanos, e não sujeitos de tais direitos (SANTOS, 2014). O autor começa a pontuar certa ambivalência dos direitos humanos entre seu sucesso ou seu fracasso; os direitos humanos



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



são uma linguagem de luta dos/pelos excluídos ao mesmo tempo em que fazem parte e são produzidos na própria hegemonia que promove exclusão.

Neste sentido, buscando o que chama de concepção contra-hegemônica de direitos humanos, Santos propõe que o que é reconhecido como direitos humanos seja posto sob suspeita, uma vez que é formado a partir de um paradigma liberal e ocidental. O discurso dos direitos humanos emerge de uma genealogia que passa por processos de constituição da modernidade ocidental que produziu, em dados momentos da história, o mundo dividido pelo que Santos (2013) chama de linha abissal entre metrópoles e colônias. Esta linha abissal não tem fim com o término do colonialismo histórico, mas é ressignificada em outras formas de dicotomização.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O desejo pela articulação dos direitos humanos com a educação, bem como de outras pautas, está relacionado ao sentido que a educação assume socialmente. Educar é um movimento de aproximação semântica, é um movimento de aculturação. Diferentes tipos de modelos educacionais priorizam aquilo que consideram mais adequado para o sujeito que pretendem formar. Toda educação é adjetivada, mesmo que não explicitamente.

A educação em direitos humanos assume, portanto, uma posição estratégica uma vez que tem por objetivo produzir sentidos que diluam as hierarquias sociais e possibilitem que as pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos; que empoderem os sujeitos; e que ensinem sobre as atrocidades cometidas ao longo da história para que não se repitam. Segundo Candau, educar em direitos humanos é

Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; à articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana década um; processos em que [...] estejam presentes uma: *pedagogia da indignação, *pedagogia da admiração, *pedagogia de convicções firmes; uma dinâmica educativa ativa e participativa que promova o trabalho coletivo, a autoestima e o autoconceito positivos, o



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



“empoderamento” de todas as pessoas, particularmente das oriundas de grupos excluídos, e a valorização das diferentes culturas brasileiras. (CANDAUI, 2006, p. 231)

A educação em direitos humanos pode ser vista como uma espécie de medida profilática; sua proposta se alicerça na produção de uma cultura de direitos humanos (BENEVIDES, 2000), ou seja, intenta promover uma aculturação em sintonia com os ideais de direitos humanos. Nesse sentido, a proposta de educação em direitos humanos passa pela lógica de produção curricular.

3 DOCUMENTOS CURRICULARES

No Brasil, há diversos documentos que dão indicativos do que deve ser trabalhado sobre direitos humanos na educação, tais como o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que conta com três versões: PNDH I (1996), PNDH II (2002), e PNDH III (2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é possível perceber a temática explicitamente, apesar de aparecer mais frequentemente com uma abordagem mais discreta, através de outros conceitos. Todos tendem a alinhar-se com a perspectiva clássica de direitos humanos, apresentada anteriormente, e justificam a discussão da temática através de pontos como desigualdade, preconceito, violência etc., apesar de haver movimentos que questionam a universalidade através da discussão sobre a diferença.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que o CNE pudesse realizar suas considerações e, assim, encaminhar o documento para homologação. Apesar de a BNCC rejeitar a nomenclatura de currículo, assumindo a ideia de *referência nacional obrigatória*¹, diversas críticas têm sido feitas ao documento, seja pela configuração de conteúdos selecionados para compô-lo, seja por seu caráter

¹ Termo retirado da sessão “Perguntas Frequentes” do site da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>) em 15/10/2017.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



centralizador, normativo e inflexível, ou pela própria ideia de haver algo que seja considerado como básico, comum e nacional, portanto, algo absolutamente universal.

Quanto às críticas sobre impor uma universalidade, a BNCC tenta construir argumentos que, confrontados com o próprio documento, configuram-se como paradoxais. O universal será sempre um particular que é hegemônico, que é apresentado enquanto universal através de forças discursivas e, assim, coloca em situação hierárquica ontologicamente inferior outros particulares, que passam a assumir rótulos como *locais*, *primitivos* e *exóticos*, entre outros. Quando a BNCC assume que seu objetivo é “elevar a qualidade do ensino em todo o Brasil, indicando com clareza **o que se espera que os estudantes aprendam na Educação Básica**”², está desconsiderando outras formas de desenvolvimento infanto-juvenil que não passam, necessariamente, pelos argumentos, projetos e conteúdos que a BNCC estabelece. Esse objetivo reforça um pernicioso movimento de culpabilização docente, estabelecendo o que é esperado que cada estudante aprenda, indicando, na própria configuração do documento, apenas mudanças educacionais de cunho curricular. As condições sociais das pessoas envolvidas nos processos de ensino aprendizagem, as infraestruturas escolares e as condições de trabalho dos professores, por exemplo, não são levadas em consideração ou postas em questão no texto, mas há a ideia de que, havendo uma lista bem detalhada de conteúdos, separada por ano de escolaridade e disciplina, é possível elevar a qualidade da educação nacional.

Voltando à questão da universalidade, reforçada por três palavras das quatro que compõem o nome do documento (a saber, *base*, *nacional* e *comum*), há poucos escapes para trabalhar conteúdos que não sejam os estabelecidos no texto. Outras formas de construir conhecimentos são inferiorizadas e invisibilizadas, já que há intenção de maior articulação entre estes documentos curriculares e políticas avaliativas de cunho meritocrático, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal fonte de ingresso ao ensino superior público no país, e importante instrumento na concessão de

² Fragmento retirado da sessão “Perguntas Frequentes” do site da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>) em 15/10/2017, grifo do autor.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



acesso à rede privada através de programas do Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Em outras palavras, se afunila a variedade de conhecimentos socialmente validados, sendo os descritos na BNCC apenas os que irão validar quem pode ou não prosseguir os estudos em nível superior; ou mesmo antes disso, através do grau de sucesso que os estudantes de escolas receberão ou não financiamentos, baseados em políticas de ranqueamento.

Educação em direitos humanos não parece ser uma preocupação central do documento; das 396 páginas do arquivo disponibilizado para *download*, há 18 menções ao termo *direitos humanos*. Dentre estas, um número razoável encontra-se em notas de rodapé, referindo-se a títulos de leis, decretos e outros documentos. Em um texto no qual as competências a serem desenvolvidas são apresentadas em uma listagem extensa e rígida, com cada item minuciosamente explicitado e etiquetado, a baixa incidência de possibilidades para a discussão direta sobre direitos humanos precisa ser contraposta com uma postura de educação em direitos humanos entendida como prática docente, para além de qualquer espécie de transposição didática.

Ao mesmo tempo em que a menção, bem como a presença de outros temas que incorporam a discussão dos direitos humanos em si, pode promover a discussão nas escolas, a organização e a apresentação do documento como um todo, principalmente quando se refere a estes temas, pode ser traduzida como mais conteúdos a serem trabalhados, inviabilizando o caráter sistemático, multidimensional e pedagógico da educação em direitos humanos.

Isto pode dar a impressão de que a BNCC promove uma proposta educacional coerente com a educação em direitos humanos. A questão é que estas articulações se engendram de forma que as diferenças sejam cada vez mais silenciadas e eliminadas, já que operam em uma lógica de homogeneização. Ao estabelecer formas específicas de construir conhecimento, que não podem se mover muito, apesar da impressão que o texto tenta passar em vários pontos, a BNCC impede outras formas de pensar a educação em nível



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de conteúdos ou competências, ou mesmo em outras instâncias, através de proposições que são inflexíveis.

4 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Compreendemos que a educação em direitos humanos está voltada para uma postura frente à prática docente, relacionada ao fomento de um espaço de aprendizagem com respeito à dignidade humana, à diferença. Posto que a BNCC, e qualquer outro documento normativo, curricular ou não, tende a impossibilitar a manifestação da diferença em sua plenitude, já que estes operam em uma lógica homogeneizante, padronizadora e que, por consequência, é incapaz de abarcar todas as diferenças, é necessário buscar meios de fazer estas políticas trabalharem em favor de uma proposta pedagógica que consideremos mais adequadas.

Quando a BNCC utiliza o discurso de direitos humanos como forma de, direta ou indiretamente, validar sua própria existência, mesmo que esta, por princípio, viole o direito à diferença, ela abre espaço para que outros elementos que constituem um campo discursivo da educação em direitos humanos possa ser evocado às relações de ensino-aprendizagem. Se os documentos fazem pouca ou nenhuma discussão a respeito, podemos, enquanto professores, preencher essas lacunas em nossas salas de aula, salas de professores, gabinetes ou onde quer que estejamos trabalhando. Em tempos em que a violência, a intolerância e o fascismo têm se projetado com tanta veemência, precisamos encontrar e estabelecer espaços de resistência e construção de outras formas de pensar a sociedade de forma mais justa e digna, e onde a diferença seja reconhecida e celebrada.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 2000. Disponível em:
<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C>



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



[3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf](#). Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez. 2006.

SANTOS, B. de S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CURRÍCULO MANDALA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

José Nildo O. Soares

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
soarespepe72@hotmail.com

Branca Jurema Ponce

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
tresponces@uol.com

Resumo: O texto aborda elementos do currículo-Mandala do Programa Mais Educação (PME). Na abordagem, tentou-se refletir alguns pontos deste formato aberto de currículo, de maneira a perceber como as dimensões da justiça curricular (PONCE, 2016 e 2018): – conhecimento, cuidado e convivência estão contemplados. Os dados, para a Análise de Conteúdo, fazem parte de materiais do PME e de revisão de literatura. Toma-se o PME como política educativa que se articulou com outras políticas sociais e diversos sujeitos e teve como proposta pedagógica um currículo que contemplou práticas do conhecimento formal e comunitário. As diretrizes do PMEP proporcionaram avanços em relação à abordagem e ao significado do conhecimento, ao cuidado com os participantes e a articulação entre os espaços e sujeitos como possibilidades socioeducativos.

Palavras-chave: Currículo. Educação integral. Programa Mais Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte de pesquisa de Doutorado, tem como objetivo refletir como o formato aberto do currículo do Programa Mais Educação (PME) influencia no conhecimento, no cuidado e na convivência de seus participantes. O PME foi um programa de política de indução à educação integral em tempo integral do Ministério da Educação (MEC), implementada nos estados: Distrito Federal e municípios brasileiros no período 2007-2016.

Com a apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007, (BRASIL, 2007a), o MEC coloca em movimento órgãos públicos federais, estaduais e municipais, instituições e organizações da sociedade, bem como sujeitos das mais diversas áreas do conhecimento, a escola e os sujeitos que dela fazem parte, bem como a família e a comunidade que se articulam e faz concretizar o PME (BRASIL, 2007b; 2010).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O MEC resgatou os ideais de educação integral em tempo integral reclamados desde os tempos dos Pioneiros da Educação, em especial por Anísio Teixeira, nas décadas de 1920 e seguintes. A partir desse resgate, alinha o PME aos reclamos legais presentes na Constituição de 1988, que afirma a educação como direito que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo laboral (BRASIL, 1988, Art. 205). Seguiu-se, no reflexo da Constituição, a legislação que dá conta da Educação e, mais especificamente, o Plano Nacional de Educação de 2001-2011 (PNE) (BRASIL, 2001) e o seu sucessor (BRASIL, 2014).

A Meta 6 do PNE 2014-2014 pontua a ampliação de tempos e espaços escolares de estudantes de escolas públicas, em benefício da melhoria da qualidade da educação. Para o cumprimento dessa Meta, definiu-se tempo integral como a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo (BRASIL, 2015). Também, prevê atividades escolares/educativas não apenas no interior das escolas, mas, também em espaços da comunidade, sob orientação pedagógica da escola (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c).

As atividades se concentram em Macrocampos, que se desdobram em práticas a serem realizadas no âmbito do PME, consoante Portaria de criação e Decreto regulamentador (BRASIL, 2007b; 2010a). Os Macrocampos são: Acompanhamento pedagógico; Meio ambiente, esporte e lazer; Direitos humanos e cidadania; Cultura e artes; Inclusão digital e comunicação; Saúde, alimentação e prevenção (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c). Outro aspecto das práticas propostas é a articulação do PME com ao menos outros 25 programas dos ministérios participantes (BRASIL, 2007b), que ajudam a potencializar as ações, na cidade e no campo.

Para isso coloca em operação o currículo-Mandala, que se amplia aos mais variados campos do conhecimento e faz congrega falas e experiências dos sujeitos da escola e da comunidade, a fim de superar dicotomias como “[...] “contraturno” e “atividades complementares”; bem como saberes escolares e saberes comunitários” (BRASIL, 2009c, p. 14).

A metodologia Análise de Conteúdo (AC) nos ajuda a refletir e analisar tais pontos, pois requer que comparemos contextos e que classifiquemos o que “[...] implicam o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



entendimento de semelhanças e diferenças” (FRANCO, 2008, p. 20). A AC pode nos ajudar a entender melhor a descrição do teor da mensagem, mas, mais ainda no que esses conteúdos podem “[...] ensinar após serem tratados [...]” (BARDIN, 2016, p. 44).

2 EM TORNO DOS CONCEITOS: EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO-MANDALA

Nas primeiras décadas do século XX, os Pioneiros da Educação Nova e, em particular, Anísio Teixeira, num primeiro momento, e, mais tarde, Darcy Ribeiro reclamaram uma educação que considerasse variadas e abrangentes dimensões da formação humana, numa perspectiva de formação integral do sujeito (TEIXEIRA, 1959; 1962; MOLL, 2012).

A partir dos Centros Educacionais de Anísio Teixeira, na década de 1950 e seguintes; dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de Darcy Ribeiro, na década de 1980 na cidade do Rio de Janeiro, bem como de outras experiências, a política educativa do PME tem a educação integral em tempo integral como seu eixo estruturador (CAVALIERE, 2009; MOLL, 2012).

Para desempenhar essa proposta, o Programa não se limitou aos afazeres da escola, mas se fez avançar ao colocar diversos sujeitos que são corresponsáveis pelo processo escolar, em permanente articulação. Além disso, preocupou-se com o formato da gestão, ao envolver vários órgãos públicos e instituições da sociedade: ministérios, secretarias de educação, organizações sociais, a escola, associações de pais e mestres, a comunidade, o que pode evidenciar o fortalecimento das ações (GABRIEL; CAVALIERE, 2012). A abertura à participação de vários sujeitos, inclusive da própria comunidade, certamente deu ao Programa um caráter mais dinâmico e mais descentralizador das propostas pedagógicas.

Nesse diapasão, o currículo-Mandala, no âmbito do PME, é proposto para desenvolver um “[...] projeto de educação integral [que] tem como desafio estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades” (BRASIL, 2009c, p. 13). Esse foi um dos desafios do PME, ou seja, fazer acontecer uma educação integral que implicasse ação/prática



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



dialógica entre saberes: escolares e comunitários. Essa pretensão avançou no sentido de o Programa “[...] oferecer condições necessárias para que grupos sociais normalmente excluídos da escola [...] possam de fato a ele se integrar” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 284).

A Mandala representa a totalidade e “[...] retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento [...]) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo)” (BRASIL, 2009c, p. 23). Enquanto proposta aberta, o currículo-Mandala se amplia aos mais variados campos do conhecimento, explora e reconhece a amplitude de saberes e permite congrega, simultaneamente, as falas e experiências da escola e da comunidade, por meio de uma Mandala de Saberes, como estratégia dialógica.

A Mandala de saberes do PME “[...] nasce da integração dos saberes comunitários, escolares e programas do governo federal” (BRASIL 2009c, p. 32). Ela é recurso que reúne conhecimentos em busca de uma organização curricular que atenda aos anseios da educação integral, considerando a dimensão interdisciplinar que essa modalidade educativa reclama.

Inquestionavelmente, a sinergia para fazer convergir saberes, conhecimentos e vivências contribuiu para “[...] recuperar e construir o diálogo entre temas transversais, disciplinas, saberes e práticas cotidianas escolares e comunitários” (BRASIL, 2009c, p. 21). A materialização dessas possibilidades se deu por meio de práticas elencadas em grandes campos de temáticos, que se relacionaram e que contribuíram para concretização da educação integral, denominados pelo PME de macrocampos, que são:

[...] um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 96).

As práticas propostas pelos macrocampos podem ser entendidas como aprimoramento da “[...] vivência de uma realidade [...] que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo que, na escola conservadora, é compartilhada e fragmentada” (GADOTTI, 2012, p. 140). Esse modo de aprendizado, de que se apropria o currículo-



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Mandala, aproxima-se do campo da interdisciplinaridade. Ademais, considera a educação como processo escolar que ultrapassa os muros da escola, o que pode contribuir com o avanço qualitativo da educação.

Para exemplificar, documentos do PME afirmam que ao se enfrentar as distâncias entre escola e comunidade, pode-se “[...] ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira (BRASIL, 2009c, p. 13). O estreitamento que o currículo-Mandala promove entre saber escolar e saber comunitário imprime uma “[...] disposição para o diálogo e para a construção do projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas [...] tanto de escolas como de comunidades” (BRASIL, 2009c, p. 15).

A construção do currículo-Mandala da escola é feita a várias mãos, a partir de seu projeto político pedagógico. A equipe escolar constrói o escopo do projeto educacional e desenvolve suas relações com os elaboradores: articulador, representantes da comunidade, coordenação e direção da escola.

A partir do eixo educação integral como objetivo, são estabelecidos, no currículo-Mandala da escola: os saberes comunitários; os macrocampos; os programas que dialogam com o PME: federais, estaduais e municipais; os saberes escolares; e as áreas do conhecimento escolar. Cada uma dessas etapas tem sua importância própria, pois nelas se decide quais práticas serão desenvolvidas, já que a Mandala se apresenta aberta e as atividades são múltiplas e diversificadas. Todas essas decisões devem ser adotadas pelos sujeitos participantes, sempre em diálogo e entendimento recíproco, mas sem deixar de considerar as relações próprias e objetivas do PME.

3 CONSIDERAÇÕES

O Programa Mais Educação operou uma proposta de currículo aberto aos mais variados campos do conhecimento. As atividades, organizadas em macrocampos, são estabelecidas a partir da interação entre os sujeitos, sempre em respeito: aos interesses colocados pelos alunos, pela comunidade e à estratégia dialógica simbolizada pela Mandala, que



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



representa trocas, diálogos e mecanismos de mediação. Ao PME não interessou apenas o acesso do aluno à escola, mas a sua permanência contemplada pela produção da dimensão do conhecimento “[...] significativo para a vida, [...] apropriado pelo educando ao longo do processo [...] permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo reflexivo” (PONCE; NERI, 2017, p. 1223).

O cuidado, dimensão simbolizadora, (SEVERINO, 2012), aparece no currículo do PME e dá conta da participação e interação dos sujeitos, e de uma educação pautada no cuidado com todos os participantes. Para Ponce, o cuidado é dimensão que deve se dá “[...] com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos [...]” (PONCE, 2018, p. 795).

Há no currículo do PME uma preocupação com a convivência quando seu currículo se pauta num processo dialógico permanente, a partir de mediações que assumem centralidade na organização de convivência dos sujeitos. Além da escola, os espaços sociais podem propiciar acolhida e fomentar o convívio social, pois “[...] são os núcleos socioeducativos os que apresentam as características que permitem uma articulação efetiva com as escolas próximas e que, portanto, podem começar a tecer fios de uma rede [...], que favoreçam o desenvolvimento (GUARÁ, 2006, p. 23).

Verificam-se as dimensões do conhecimento, do cuidado e da convivência no currículo-Mandala do PME em seu aspecto humanizador, ao promover sinergia entre políticas de educação e políticas sociais que podem garantir e ajudar a concretizar direitos assegurados. É um esforço coletivo que coopera e faz ampliar o compromisso ético que se exige de cada uma dessas dimensões. A promoção da convivência não se dá apenas no âmbito das políticas, mas, também, sujeitos e, especificamente, dos alunos que podem ter seus horizontes ampliados.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SECAD, 2009b. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC, 2009c. (Série Mais Educação).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3, ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 139-149.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. *In*: MOLL, J. *et al.* (Orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, ago. 2006.

LECLERC, G.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012a.

PONCE, B. J. **A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo**. Projeto de Bolsa Produtividade em Pesquisa Aprovado na Chamada CNPq No12/2016. 2016.

PONCE, B. J. Currículo e justiça social: as políticas e os sujeitos do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. de O. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.



POLÍTICAS DE CURRÍCULO E NEOLIBERALISMO: DEMANDAS PARA AS DISPUTAS DE PROJETOS EDUCACIONAIS

José Rafael Barbosa Rodrigues

Universidade Federal do Pará (UFPA)
rafaelrodrigues92@outlook.com

Carlos Jorge Paixão

Universidade Federal do Pará (UFPA)
carlosjpaixao@hotmail.com

Vanessa do Socorro Silva da Costa

Universidade do Estado do Pará (UEPA)
nessaufpa@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é fazer uma discussão sobre as orientações de cunho neoliberal, demandadas pelo capital internacional, viabilizadas pela participação dos grupos empresariais na definição das recentes políticas curriculares no Brasil. Discutimos os reflexos do neoliberalismo enquanto faceta do liberalismo e ideologia do capitalismo. Apontamos alguns aspectos de como as políticas de currículo tem seguido as agendas neoliberais, mediadas pelos grupos empresariais, que disputam as decisões curriculares. Trata-se de pesquisa teórica, a partir de algumas referências sobre Políticas de Currículo e Neoliberalismo. Os resultados apontam que, as políticas de currículo têm refletido as demandas neoliberais, via participação de organizações sociais na definição das políticas que visam a subordinação do público ao privado. Com isso, as políticas de currículo contemporâneas, são frutos de disputas e antagonismos pelos sentidos e projetos educacionais para a educação básica.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Neoliberalismo. Organismos multilaterais.

1 INTRODUÇÃO

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017, capitaneada por forças ligadas ao movimento empresarial, e caracterizada pela centralização e prescrição curricular, materializa uma antiga característica da educação brasileira: a subordinação da definição de políticas educacionais às orientações dos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



organismos multilaterais ligados ao capital internacional (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

As políticas de currículo constituídas desde os anos 1990, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, e da recente BNCC, remetem as disputas, lutas e antagonismos pela definição dos processos de seleção e organização dos conteúdos escolares, refletindo o projeto educacional a qual estas decisões são inerentes. Pacheco (2003, p. 29), amplia esta compreensão afirmando que tanto a forma quanto o conteúdo das políticas de currículo, não são decididas por critérios meramente técnicos, e nem de argumentos teóricos e científicos, mas sim “[...] na base de opções políticas que, em termos ideológicos representam noções distintas de Estado e lógicas proporcionais às influências dos grupos sociais com interesses e valores educativos”. Em suma, as decisões curriculares são atravessadas por conflitos e disputas que refletem demandas sociais, culturais e sobretudo econômicas mais amplas. Estas demandas, de modo geral, refletem a forma como as políticas de currículo apresentam e organizam a sua prescrição curricular, e em último caso, o projeto educacional que lhe é subjacente.

O objetivo deste texto, portanto, é fazer alguns apontamentos sobre o modo como as políticas de currículo contemporâneas tem refletido demandas ligadas às agendas de organismos internacionais, materializando orientações de cunho neoliberal para a educação básica, e a privatização da educação.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, fazendo uso de uma bibliografia especializada e contemporânea para o trato da temática, onde se explorou as contribuições de algumas referências importantes do campo, tais como: Educação e o Neoliberalismo (ORSO 2007; SANTANA 2007; MELO 2007), e Políticas de Currículo para a educação básica, no contexto das atuais reformas curriculares (SILVA 2017, 2018; THIESEN 2018; PERONI e CAETANO 2015).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 (NEO)LIBERALISMO E AS DISPUTAS PELOS PROJETOS EDUCACIONAIS

Para compreender o neoliberalismo em um processo histórico de transformação da sociedade, é necessário situá-lo dentro do próprio liberalismo enquanto o aspecto ideológico do modo de produção capitalista, a qual serve. Se para John Locke era necessário a defesa de um pacto para a sociedade civil, para garantir a liberdade natural, e a igualdade e a propriedade era uma premissa da existência do Estado, para Adam Smith, esses princípios se coadunavam com seus ideais de liberdade econômica e do individualismo, onde a livre concorrência e a “mão invisível” do mercado eram motores da economia e do desenvolvimento: o *laissez-faire* (SANTANA; ORSO, 2007).

Desde Keynes, com seu intervencionismo, passando por Friedrich Hayek e Milton Friedman, o liberalismo passou por substanciais transformações, alterando suas características, a depender da forma de acumulação de capital de cada momento histórico. De modo geral, conforme Santana (2007), o liberalismo, enquanto uma formação ideológica que justifica o capitalismo, não se desenvolveu de forma única e harmônica, mas passou por processos de mudanças ao longo da história, mantendo contudo, as seguintes características: a) individualismo, b) defesa da propriedade privada e c) o Estado também privado. A privatização portanto ganha sentido na lógica liberal, tendo em vista a estratégia de garantia e manutenção das três características citadas.

Se considerarmos que o liberalismo condiciona a formação ideológica dos interesses do capital, podemos sintetizar que a lógica neoliberal, que tem adentrado nas definições da política educacional contemporânea, contingenciada pela ação de diversas forças, sujeitos, coletivos e agentes públicos, é também a síntese dos interesses da classe burguesa no limiar do capitalismo financeiro global, subordinando a educação aos seus interesses. O neoliberalismo, portanto, é também uma expressão do liberalismo – do individualismo, propriedade privada, Estado privado, mas apresentando características específicas da contemporaneidade.

Segundo Melo (2007), sobretudo a partir dos anos 1990, observa-se no Brasil, a



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



construção de um projeto neoliberal de educação, produzindo mudanças e transformações substanciais no sistema educacional. A autora chama a atenção, no entanto, que estas transformações são frutos das relações materiais de produção, e, por sua vez, das lutas de classes pela hegemonia na construção de projetos antagônicos de sociedade e de educação. Estas disputas consolidam as contradições entre uma educação segundo a ótica do capital e da classe burguesa e uma educação para o trabalho, pois: “A dimensão coletiva da educação e, mais especificamente, da escola, é expressão da luta de classes sociais. Lutas, conflito, necessidade de tornar hegemônico um projeto específico de sociedade e de educação, de conservar ou transformar nossa sociabilidade” (MELO, 2007, p. 186).

Compreendemos o neoliberalismo, portanto, como uma expressão ideológica da burguesia e do capitalismo para a produção de uma hegemonia na produção das atuais políticas de currículo, que visa em última análise, a privatização da educação.

3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO CONTEMPORÂNEAS: NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme Thiesen (2018), o movimento de internacionalização das políticas de currículo que tem inundado os territórios educacionais na Educação Superior e os currículos da educação básica, é caracterizado pelas estratégias adotadas pelos Estados-nação e pela iniciativa privada, que visam ajustar a educação e as escolas às demandas da internacionalização, movimento este influenciado pelos discursos globais, no contexto de formulações das políticas de currículo no Brasil. O autor conclui que este movimento de internacionalização que tem afetado as definições de políticas curriculares para a educação básica e

[...] sobre influências dos organismos multilaterais e grupos privados na formulação da política curricular brasileira, nos autorizam afirmar que desde o início dos anos 1990 várias chaves vêm abrindo portas nos sistemas de ensino do país para o ingresso de interesses internacionais e mais recentemente para os interesses dos grupos transnacionais que colocam a internacionalização da educação e do currículo como marca central de seu projeto político (THIESEN, 2018, p. 15).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Neste contexto, é possível entender de que modo às políticas de currículo tem se alinhado às orientações de cunho neoliberal, pela interferência dos organismos multilaterais: na própria elaboração dos documentos que orientam as políticas, sua organização, os conceitos que utilizam a lógica adotada, as estratégias discursivas utilizadas para construir hegemonias textuais.

Silva (2017, 2018), em instigantes análises a partir do conceito de hegemonia em Gramsci, tem demonstrado que o ensino médio, enquanto etapa da educação básica, há mais de 20 anos, tem sido alvo de uma disputa em seus sentidos e finalidades que remontam demandas de uma “[...] visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, tais como o desempenho nos exames em larga escola e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio” (SILVA, 2017, p. 21).

Para a autora, as políticas de currículo desenvolvidas para o ensino médio, a exemplo da recente BNCC do ensino médio, estão alinhadas com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), e articulada aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (SILVA, 2018). Do mesmo modo, a autora destaca que a noção de competências, recorrentemente utilizada na organização do conhecimento das disciplinas escolares do ensino médio, sob o manto de “novo” na Reforma do Ensino Médio, na verdade, remonta velhos discursos e velhos propósitos para esta etapa da educação básica (SILVA, 2017). Esta lógica, em outras palavras, aproxima o ensino médio a uma “[...] visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal” (idem, p. 28).

Peroni e Caetano (2015), sintetizam esta problemática argumentando que, em tempos de redefinição do papel do Estado, tem-se aberto flancos para a presença do setor privado mercantil na definição da educação pública. A educação, segundo as autoras, nesta lógica, continua sendo obrigação do Estado, mas os conteúdos pedagógicos passam por processos de decisão que atentem os interesses mercantis. O setor privado, organizado em redes cada vez mais complexas, tem pautado os sentidos e os conteúdos da educação



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



pública: “[...] Ele é formado e operado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 348).

De modo geral, observa-se a partir dos elementos discutidos pelos autores, que as políticas de currículo para a educação básica tem refletido as demandas de cunho neoliberal, por meio da disputa de projetos e dos sentidos e significados produzidos no interior dos documentos curriculares que orientam as políticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado a definição de uma política nacional de currículo pode ajudar nos processos de democratização do conhecimento, e diminuição das desigualdades educacionais, a definição das políticas de currículo contemporâneas tem ido à contramão deste processo de democratização por incorporar orientações e demandas pautadas pelos organismos internacionais, processo este mediado pela participação de organizações sociais ligadas ao movimento empresarial no Brasil.

Conclui-se, portanto que as políticas de currículo têm a algum tempo refletido um conjunto de elementos textuais e políticos, que de modo geral, tem se submetido aos interesses do capital internacional, o que tem viabilizado as agendas neoliberais de privatização da educação pública, processo este mediado pela participação de organizações sociais ligadas ao movimento empresarial, na disputa pelos sentidos e projetos educacionais. Sendo o conhecimento escolar objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea (GABRIEL, 2013), compreende-se que as decisões curriculares postas nos documentos destas políticas, indicam que os processos de seleção e organização dos saberes escolar estão alinhados à lógica neoliberal, de privatização e mercantilização do conhecimento e da educação pública, produzindo processos excludentes, em especial, para a classe trabalhadora.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5 REFERÊNCIAS

GABRIEL, C. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

MELO, A. A. S. de. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. *In*: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, HistedBR, 2007.

ORSO, P. J. Neoliberalismo. Equívocos e consequências. *In*: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Liberalismo e educação em debate**, Campinas, SP: Autores Associados, HistedBR, 2007.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares: referencias para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

SANTANA, L. C. O Liberalismo clássico e a valorização do ensino privado. *In*: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Liberalismo e educação em debate**, Campinas, SP: Autores Associados, HistedBR, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio. Pragmatismo e Lógica Mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista: Belo Horizonte**. v.34, e214130, 2018.

THIESEN, J. Quem girou as chaves da Internacionalização dos Currículos na Educação Básica? **Educação em Revista: Belo Horizonte**. v.34, e194166, 2018.



NEW PEDAGOGIES FOR DEEP LEARNING: UM ESTUDO SOBRE O FRAMEWORK EDUCACIONAL GLOBAL À LUZ DO CONCEITO DE GOVERNANÇA COLABORATIVA

Juliana Caetano

Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)
juliana.caetano@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o *framework* educacional global conhecido como *New Pedagogies for Deep Learning* (NPDL) e suas potencialidades como referência para políticas públicas educacionais inovadoras e comprometidas com a equidade ao redor do mundo. As potencialidades do NPDL serão vistas à luz do conceito de governança colaborativa, conceito que tem sua gênese relacionada a movimentos tecno-sociais tais como o Movimento *Maker* e a Revolução *open-source*. A metodologia prevê uma pesquisa documental sobre o *framework* e um estudo de caso do projeto ligado a ele, o Rede Global de Aprendizagem, parte do Plano Ceibal uruguaio. Os resultados revelaram uma aderência local e a criação de uma rede de apoio em prol de uma transformação educacional a partir da ideia de engajamento e corresponsabilidade.

Palavras-chave: *New Pedagogies for Deep Learning*. *Red Global de Aprendizajes*. Governança colaborativa. Educação. Inovação.

1 INTRODUÇÃO

*Frameworks*¹ globais como o *New Pedagogies for Deep Learning*², ou NPDL, serão vistos neste artigo como uma alternativa para se pensar em quais características devem compor as políticas públicas, uma vez que sinalizam uma mudança de estratégia que apostem no ideal de uma governança colaborativa.

Para construir as relações que sustentarão essa hipótese, falaremos, primeiramente, sobre as características do tempo de fazer em rede, base para a emergência de novas formas de gestão e governança hoje em destaque. Na sequência, traremos um recorte do conceito de

¹ *Frameworks* são um conjunto de recursos, de técnicas ou conceitos comuns usados para facilitar o desenvolvimento de um projeto ou resolver um problema. Palavra costumeiramente usada no original em inglês.

² Novas pedagogias para uma aprendizagem profunda.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



governança colaborativa e definiremos as observáveis para o *framework* NPDL. A seguir, e com base nas observáveis destacadas anteriormente, focamos na análise do projeto uruguaio conhecido como Rede Global de Aprendizagem.

2 TEMPO DE FAZER EM REDE

Na ocasião deste artigo, a ideia de inovação nasce da relação entre diferentes características que compõem um modelo de governança que dê conta da complexidade dos diferentes cenários e contextos para os quais as políticas públicas ao redor do mundo devem olhar. Nosso recorte prevê olharmos, inicialmente, para metodologias com base no fazer, compartilhar e transformar que, potencializadas pela rede, extrapolam garagens, empresas, salas de aula e se tornam ideologias que modelam o pensamento sobre gestão em diversas esferas. Um exemplo é o Movimento *Maker*³, tão diretamente ligado à ideia de fazer e ao desenvolvimento da indústria tecnológica.

Um dos mais conhecidos lemas atuais, o *Do it yourself*⁴ tem sua origem enraizada na história dos movimentos de contracultura como forma de fortalecimento e empoderamento individual, em contraposição à dominação da indústria. Tratava-se de uma tentativa de romper com os caminhos comandados por monopólios em diversas esferas. Esse pensamento transgressor que buscava empoderar indivíduos ganhou força como comunidade quando, a partir da década de 80, surgiu a *Free Software Foundation*, o projeto GNU e o Linux. Quem está no comando, mais intensamente a partir dessa fase, é a comunidade. É ela que desenvolve, consome e distribui. Ela é formadora de opinião e tem uma força competitiva muito forte perante suas concorrentes.

O surgimento de uma sociedade do conhecimento, impulsionada pela nossa participação ativa no ciberespaço, demanda uma mudança na nossa maneira de enxergar o mundo. Somos convidados a olhar para o horizonte e não mais para cima, nos percebendo como

³ No português, fazer. Refere-se ao movimento de faça você mesmo.

⁴ Em português, faça você mesmo.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



pontos em uma rede, atuantes no transporte de informações e na transformação do conhecimento. A internet possibilitou repensar nossa existência como indivíduos, assim como a organização hierárquica das instituições que hoje se abrem aos novos modelos de produção de bens e informações baseados na colaboração e na ação da comunidade.

Os inúmeros movimentos surgidos nos últimos anos e que são pós-internet, tais como o Movimento *Maker*, são frutos da über ideologia do *open-source*⁵. Ao extrapolar seus locais de origem, adentram outros setores e são ressignificados. No caso da expansão *maker* na educação, de acordo com Blikstein (apud BLIKSTEIN; VALENTE, 2018, p. 474), cinco tendências contribuíram para a disseminação do Movimento *Maker* nas escolas. São eles a abertura às pedagogias e princípios progressistas, o interesse das nações para criar bases para uma economia criativa e inovadora, a popularização e acessibilidade à programação aliada à criatividade, a uma consciência pública, à redução de custo das tecnologias para comunicação e informação e das tecnologias para a fabricação.

Aqui fica evidente a influência do movimento *open-source*, afinal, falamos em redução de custo no desenvolvimento tecnológico, popularização da importância da lógica de programação e emergência de uma economia criativa, colaborativa, sustentável e fortemente influenciada pelo senso de comunidade.

Dessa forma, esses elementos que a ideologia *maker* leva para a educação refletem uma mudança de paradigma em nível transdisciplinar e para além dela mesma. Com isso, permitem extrapolar a ideia do fazer palpável, do fazer local, para a criação de redes de conhecimento que legitimem ainda mais o “tempo de fazer em rede” pautado em valores como abertura, compartilhamento, inclusão, democratização e colaboração. A nossa hipótese de inovação nesse artigo, então, contempla elementos que transformem processos e modelos de gestão em diversos contextos.

⁵ Código aberto. São softwares criados para serem usados sem custo, além de serem abertos à modificação para que sirvam aos diversos propósitos e contextos.



2.1 Governança colaborativa como elemento de inovação: o *framework* NPD

O NPD é um *framework* global fruto de uma parceria composta por sete países: Austrália, Canadá, Finlândia, Uruguai, Nova Zelândia, Holanda e Estados Unidos, iniciada em 2012. Com o objetivo de disseminar o conceito de *Deep Learning*⁶ em larga escala, que prevê o desenvolvimento de seis competências como caráter, cidadania, colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico, o NPD surge como um modelo sustentado pelo ideal de uma governança colaborativa para, com isso, poder se estender a centenas de escolas, milhares de professores e alunos ao redor do mundo.

O conceito de governança colaborativa surgiu nas últimas duas décadas como uma forma de governança que busca trazer múltiplos atores para tomadas de decisões orientadas por um consenso (ANSELL; GASH, 2008). Esse conceito é uma alternativa que segue em direção a uma tendência por cada vez mais colaboração, uma vez que o conhecimento, hoje em rede, está cada vez mais distribuído.

Os autores Ansell e Gash (2008) propuseram um modelo geral para governança colaborativa a partir de um mapeamento de conceitos e de literatura sobre o tema, e este será utilizado como uma referência para a análise do *framework* NPD (FULLAN; QUINN; McEACHEN, 2018). No geral, Ansell e Gash definem seis critérios para definir uma governança colaborativa em políticas públicas. Como não caberia discutirmos todos eles individualmente, focaremos na análise direcionada aos dois pontos que são notáveis no *framework* NPD. São eles (1) a integração de diferentes saberes para além de seu contexto local e (2) a ação efetiva e corresponsável de todos os envolvidos. Segundo Ansell e Gash,

we believe that collaborative governance is never merely consultative. Collaboration implies two-way communication and influence between agencies and stakeholders to talk to each other. [...]. Collaborative governance also implies the inclusion of a broader range of stakeholders than corporatism, and a stakeholder often lack a representational monopoly over their sector.

⁶ Aprendizagem profunda.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



(ANSELL; GASH, 2008, p. 5)⁷

É através de projetos que promovam a articulação de diversos atores e saberes que, em rede, possam ser desenvolvidos “movimentos sociais intencionais” (FULLAN; QUINN; McEACHEN, 2018, p. 15), como se propõe o NPDL. Ou seja, trata-se de conceber um modelo de gestão que não seja mais *top-down*. Introduzindo a análise sobre o *framework* e segundo os autores,

what is significant about the deep learning movement is that it is not driven by policy or by top (government). It gets its strength from the middle (districts and municipalities) and from the bottom (students, teachers). (FULLAN; QUINN; McEACHEN, 2018, p.15)⁸

Ou seja, embora a origem do NPDL tenha sido inicialmente *top-down* e comandada por líderes⁹ intelectuais e empresariais, sua permanência se deve ao modelo de gestão adotado, responsável por promover mudanças em diversos locais através do compartilhamento de práticas pedagógicas para uma aprendizagem profunda (*Deep Learning*). Nesse sentido, é possível observar a integração de diferentes saberes e a ação efetiva de todos os envolvidos como agentes de transformação local, criando um senso de corresponsabilidade.

No caso do NPDL, cada país, escola e professor tem autonomia para criar seus projetos e suas ferramentas de análise de resultados, mas todos eles se apoiam nas mesmas bases teóricas que têm como objetivo a sustentação de uma *equity hypothesis* (FULLAN; QUINN; McEACHEN, 2018, p. 23). Para o NPDL, para que haja equidade é preciso mudar o papel do professor, do aluno, das famílias, do governo, dos gestores de escolas,

⁷ “Acreditamos que a governança colaborativa nunca é meramente consultiva”. A colaboração implica comunicação bidirecional e influência entre agências e partes interessadas para conversar entre si. [...] A governança colaborativa também implica a inclusão de uma gama mais ampla de partes interessadas do que o corporativismo, e muitas vezes falta uma parte monopolista representacional sobre seu setor. (ANSELL; GASH, 2008, p. 5, tradução nossa)

⁸ “O que é significativo sobre o movimento de aprendizado profundo é que ele não é movido por políticas ou por altos escalões (governo)”. Ele obtém sua força do meio (distritos e municípios) e de baixo (estudantes, professores). (FULLAN; QUINN; McEACHEN, 2018, p. 15, tradução nossa)

⁹ São eles Michael Fullan, Greg Butler e Joanne Quinn e as empresas Intel, Microsoft, OECD e Promethean.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e de todos que passam a compor essa rede.

Os elementos que tornam o *framework* inovador, sob nosso olhar, baseiam-se na forma como é cultivada uma cultura de compartilhamento corresponsável, possível quando se olha de outra forma para a gestão da informação e do conhecimento. E em se tratando de justificar a importância desse *framework* para a educação pública, falaremos do caso do Uruguai, parceiro que apontou grande crescimento após entrada no grupo NPDL em apoio ao Plano Ceibal.

2.2 Red Global de Aprendizajes - Plano Ceibal

Em apoio à pesquisa bibliográfica sobre o NPDL, foi feita uma pesquisa documental sobre o projeto conhecido como *Red Global de Aprendizajes*¹⁰, a versão do *framework* no Uruguai, que passou a integrar o grupo no ano de 2014 para “ativar o potencial dos dispositivos digitais” (FULLAN; QUINN; McEACHEN, 2018, p.43, tradução nossa) que já eram realidade no país após a implantação do Plano Ceibal. A pesquisa documental utilizou o site oficial da *Red* e foram selecionadas informações que representassem as duas observáveis definidas anteriormente.

No que diz respeito à integração de saberes, a *Red* compartilha da ideia de que nada nem ninguém sabe tudo, logo, é construída por diversos agentes visando integrar conhecimentos. Composta atualmente por 410 centros educacionais (escolas), as equipes são formadas por alunos, professores, gestores e inspetores de ensino de cada centro, que trabalham juntas em torno dos objetivos que possuem, projetando suas próprias formas de trabalho, em equipe, e integradas à comunidade. Ainda, a *Red* acolhe todos os professores do Uruguai e abre inscrições anuais para que cada vez mais novas escolas façam parte.

Uma vez inscritos, os centros educacionais participam de um primeiro encontro presencial para alinhamento nos objetivos da *Red*, o que nos leva à observável 2, a corresponsabilidade e a ação efetiva para a transformação da educação com base nos

¹⁰ Em português, Rede Global de Aprendizagem.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



princípios NPDL. Os centros que desejam entrar na *Red* se comprometem a possibilitar espaços para promover o *Deep Learning*, a incentivar a reflexão sobre o uso de suas ferramentas e recursos postos à disposição, a promover reuniões periódicas com o grupo de mentores locais, a facilitar a participação do seu grupo nas diferentes iniciativas do projeto e a ter pelo menos cinco professores empenhados em trabalhar nesta abordagem pedagógica, com exceção em áreas rurais.

Uma vez cientes dos critérios da *Red*, as escolas passam a atuar em seus contextos locais, tendo como suporte todo o sistema virtual com materiais, cursos, referências teóricas, assim como, através do evento Enlace, se reúnem periodicamente para compartilhar conhecimentos, experiências e construir, juntas, novas propostas de ação.

A participação do Uruguai no NPDL deu um norte ao uso dos recursos tecnológicos de forma direcionada e apoiada por diferentes locais do mundo, muitos deles referência em educação.

3 CONCLUSÃO

O objetivo desse artigo foi apresentar um olhar para a inovação na educação que contemple mais do que ações isoladas, mas que, com apoio de *frameworks* que apostem em modelos de governança colaborativa, possam gerar mudanças significativas no sistema educacional. Nesse sentido, encontramos na *Red Global de Aprendizajes*, projeto representante do *framework* de referência NPDL no Uruguai, um exemplo de como modelos assim podem ser postos em prática como política pública em contextos dos mais diversos e para além do seu local de origem.

No que tange às observáveis relacionadas ao conceito de governança colaborativa, buscou-se evidenciar que, ao assumir sermos parte de algo maior e estarmos em rede, dividindo responsabilidades e alinhados nos mesmos objetivos, é possível abraçar o lema NPDL, *Engage the world change the world*¹¹.

¹¹ Engaje o mundo, mude o mundo.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



4 REFERÊNCIAS

ANSELL, C.; GASH, A. Collaborative governance in theory and practice. **Journal of Public Administration Research and Theory**, Volume 18, Issue 4, Outubro, 2008.

BLIKSTEIN, P.; VALENTE, J. A. **The construction of knowledge in maker education: a constructivist perspective**. 2018. Disponível em: http://www.constructionism2018.fsf.vu.lt/file/repository/Proceeding_2018_Constructionism.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019

FULLAN, M.; QUINN, J.; McEACHEN, J. **Deep learning: engage the world, change the world**. California: Corwin, 2018.

RED GLOBAL DE APRENDIZAJES. Disponível em: <https://redglobal.edu.uy/>. Acesso em: 10 ago. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



AS TECNOLOGIAS NO MOVIMENTO DE PRODUÇÃO CURRICULAR: DISCUTINDO POLÍTICA DE CURRÍCULO

Lhays Marinho da Conceição Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

lhays.uerj@gmail.com

Roberta Sales Lacê Rosário

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

robertarose1@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo é fruto de nossas investigações concluídas durante o curso de mestrado e doutorado, inseridos em um grupo de pesquisas que se propõe discutir o campo do Currículo em diálogo com as políticas curriculares atuais. Nossas investigações se inserem no campo de discussão das “*Políticas de Currículo*” e buscam problematizar como as políticas educacionais contribuem para um movimento político, que lemos como discursivo (LOPES e MACEDO, 2011), como intensa produção político-curricular que tenta justificar a importância do uso de materiais, de tecnologias consideradas educacionais e de normas, visando à regulação da prática docente nas escolas, sob a premissa de que isso garantirá uma “qualidade na educação”. Trazemos para a discussão, alguns trechos de entrevistas com professores de uma instituição escolar da cidade do Rio de Janeiro. A partir das investigações, levantamos questões que interessam ao propósito de refletir a produção do currículo no cenário social contemporâneo.

Palavras-chave: Currículo. Tecnologia. Política de currículo.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de nossas investigações concluídas durante o curso de mestrado (2016-2018) e doutorado (2014-2018), inseridas em um grupo de pesquisas que se propõe discutir o campo do Currículo em diálogo com as políticas curriculares atuais.

Propomos iniciar nossas reflexões apontando uma proliferação de políticas curriculares centralizadoras, em que a busca por uma matriz única e nacional, uma base curricular regulatória para todos os níveis da educação vêm sendo um desejo/investimento das propostas, haja vista a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (AXER; FRANGELLA; ROSÁRIO, 2017, p. 1179).

Nesse sentido, nossos investimentos e estudos se aproximam porque questionamos até



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



que ponto a tecnologia pensada apenas como aparato tecnológico, maquinário, de fato interfere nas práticas pedagógicas que modificam e trazem resultados positivos aos processos educacionais. A discussão parte de indagações sobre os usos da tecnologia, neste artigo focamos, principalmente, no uso dos dispositivos móveis – celulares, no desenvolvimento de propostas pedagógicas na escola e da informatização dos espaços de sala de aula, tendo como pano de fundo, mudanças no cenário educacional, em consequência de mudanças também ocorridas no cenário social contemporâneo.

Nossas investigações se inserem no campo de discussão das “*Políticas de Currículo*” e buscam problematizar como as políticas educacionais contribuem para um movimento político, que lemos como discursivo (LOPES e MACEDO, 2011), com intensa produção político-curricular que tenta justificar a importância do uso de materiais, de tecnologias consideradas educacionais e de normas visando à regulação da prática docente nas escolas, sob a premissa de que isso garantirá uma “qualidade na educação”.

1.1 As Tecnologias Digitais e sua presença na escola

As Tecnologias Digitais (TDs) potencializam a produção de novos enunciados culturais, que expressam novas formas de significar o mundo, inclusive a escola, as práticas pedagógicas, o currículo. A emergência das TDs, com especial destaque para a sua dinâmica de rede, tem contribuído para a intensificação dos processos de ressignificação do mundo.

Com base nas contribuições de Bhabha (2010), entendemos que o currículo se constitui como prática de enunciação cultural e assim, afirmamos a partir das perspectivas de Macedo (2006), o currículo como *espaçotempo* de criação para além da ideia de repertórios de saberes e significados partilhados historicamente em nome de uma tradição. Dessa perspectiva, a concepção de currículo proposta pela autora abala os fundamentos que, via de regra, organiza as formas pelas quais pensamos a escola.

O uso dos dispositivos móveis em sala de aula reconfigura as práticas que habitam aquilo que tem sido entendido como “tradição escolar”. Uma tradição marcada pela lógica do controle do processo formativo em nome de um objetivo maior, ainda que ele possa ser



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ressignificado em diferentes perspectivas filosófico-educacionais (PEREIRA, 2017). É dessa perspectiva que se busca entender os conflitos que os usos dos dispositivos móveis desencadeiam no cotidiano das instituições.

Partindo dessas questões, nos voltamos para as nossas pesquisas e problematizamos a tecnologia como uma possível linguagem de interlocução dos atores sociais, modificando suas maneiras de pensar, de agir e de se relacionar com o mundo e com o outro. No caso das práticas desenvolvidas em sala de aula que trazemos para o diálogo neste artigo, analisamos que o professor espera, projeta nos estudantes a maneira que se comportem e façam exatamente aquilo que foi planejado.

1.1.1 Metodologia

A pesquisa empírica foi desenvolvida com a utilização de técnicas de pesquisa e análise qualitativas que repousam sobre a presença humana e a capacidade de empatia e inteligência indutiva. São métodos e técnicas apropriados pelas ciências humanas que, segundo Holanda (2006), organizam a pesquisa de forma a explicitar e analisar os fenômenos humanos e sociais, assumindo as suas especificidades, com a compreensão de que eles não são passíveis de serem medidos, quantificados. São singulares, possuem características dos “fatos humanos” (HOLANDA, 2006).

O *locus* escolhido para a realização do estudo é um instituto de educação que oferece o Ensino Médio na modalidade Curso Normal e está localizado num bairro periférico do município do Rio de Janeiro. A instituição¹ está em zona urbana, possui acesso à internet com laboratório de informática, biblioteca, cozinha, laboratório de ciências. Conta ainda com 616 matrículas no Ensino Médio e 1.589 matrículas no Curso Normal/Magistério. A maioria dos estudantes, por ser nível médio, tem idade entre 14 e 18 anos e grande parte do corpo estudantil é do gênero feminino.

A pesquisa consistiu no acompanhamento das aulas da disciplina Integração das Mídias

¹ O nome da instituição e os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa são mantidos no anonimato para atender ao que foi pactuado durante as negociações que possibilitaram a realização da pesquisa na instituição; por isso, todos os nomes citados são fictícios.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

e Novas Tecnologias (IMNT) no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2017. Ao todo, são dezoito turmas que estão sob responsabilidade de nove docentes diferentes. Seis professores foram acompanhados e entrevistados, totalizando quinze turmas diferentes.

Para a construção do material empírico, foram utilizadas: entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de campo. A opção pela entrevista semiestruturada ocorreu porque, a nosso ver, ela possibilita um contato mais dialógico com o entrevistado, em que a relação entre entrevistador e entrevistado não é hierárquica. O momento da entrevista foi considerado um espaço interativo, dialógico e permeado por significados que foram construídos, por causa de um vínculo estabelecido e também construído de fundamental importância (MADUREIRA; BRANCO, 2001, p. 72). O diário de campo também foi um instrumento importante nas incursões nele foram registradas as impressões, interpretações e ressignificações produzidas durante o estudo.

1.2 O que dizem os professores sobre a entrada das tecnologias digitais no espaço da escola?

Nas entrevistas, os professores nos apontam pistas sobre o que estamos entendendo em nossas pesquisas como produção curricular, produção cultural, ou seja, produção política discursiva. Essas pistas apontam questões que envolvem o currículo em sua perspectiva ampla, para além de documentos prescritivos, mas, que estão na ordem dos desafios para a prática dos professores.

Trazemos neste artigo, alguns recortes das entrevistas realizadas com os professores, para discutirmos como são os usos dos professores dos celulares na sala de aula e assim, os sentidos possíveis que vão sendo constituídos no dia a dia das salas de aula, nas conexões que possibilitam estar além do espaço físico da sala de aula.

Costumo enviar os arquivos para leitura, conversar com os alunos, e tirar dúvidas via whatsapp. Mas às vezes, eles acabam passando dos limites, e enviando mensagens até de madrugada (risos). Mas opto por ter esse contato fora da sala, porque só temos 2 tempos juntos (Professora Léia).

Por outro lado, os diferentes usos dos celulares, em sala de aula, nos permitem discutir as



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

ambivalências dos usos e as apropriações que são feitas pelos professores. Abaixo, podemos perceber que ao mesmo tempo em que os professores introduzem o uso dos celulares nas aulas, não abandonam suas outras práticas e vemos como isso também os inquieta, de certa forma.

Utilizo o celular na sala de aula, em atividades orientadas. Mas, todos os dias uso o Datashow, com slides para que os alunos copiem, a aula fica mais dinâmica e com qualidade. Por que eles prestam mais atenção. (Professor Milton).

A gente propõe algo diferente para eles, passa pelo celular a leitura dos textos para não precisarem copiar, mas aí, se eu não passo o visto no caderno falam que não têm a matéria. Então, eu passo pelo celular, mas ainda continuo com hábitos antigos, parece às vezes que estou com meus estudantes menores. A gente busca manter algo diferente e bom, mas acabamos indo para o tradicionalismo (Professora Léia).

Os estudantes sempre estão usando o celular, eles não conseguem ficar sem usar. Eu sempre falo para pararem quando eu estiver explicando o conteúdo, mas, não consigo controlar o que estão fazendo, se estão vendo coisas em relação à matéria ou coisa do tipo. Então passo o conteúdo no quadro, faço debates e discutimos os assuntos pertinentes (Professora Daniele).

Podemos problematizar a partir das falas dos professores que, utilizar aparatos ou dispositivos tecnológicos na sala de aula já demonstra que eles concordam com a utilização deles, e pode garantir que a aula “seja boa”. Entretanto, frequentemente, essa utilização se limita às funcionalidades de um caderno e/ou quadro branco. No caso do professor Milton, o *datashow* é utilizado porque deixa a aula mais dinâmica, mas, em contrapartida, ele orienta o estudante a copiar o conteúdo no caderno. As leituras feitas utilizando o celular não se diferenciam das indicadas em texto impresso. As lógicas que orientam as práticas não mudam; estão naturalizadas e condicionam os modos de pensar a formação. Lógicas estas pautadas numa perspectiva de controle do conhecimento e do currículo, o que para nós só demonstra o quanto a impossibilidade disto é decorrente.

Nesta direção, problematizamos a entrada da tecnologia no âmbito das políticas curriculares, o que tem promovido debates críticos acerca da sua contribuição. As propostas políticas voltadas para o campo da educação e que buscam a inserção da tecnologia nos processos curriculares das escolas, nos diferentes anos de escolaridade, trazem como base de argumentação e justificativa a melhora da qualidade da educação,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



assim como a proposta de ser a tecnologia uma inovação para as práticas educacionais.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual arranjo social, grande parte das relações sociais do cotidiano está sendo intermediada também pelas diferentes tecnologias, porém, explorando mais a sua potencialidade na conexão entre os atores. São imagens, vídeos, hipertextos, áudios e tantas outras mídias de massa que mobilizam as ações dos atores sociais, promovem o diálogo entre si e o mundo. Interessamo-nos por refletir em que medida as tecnologias digitais mudam e reconfiguram os sentidos dos professores e estudantes de si mesmos e das coisas. Uma vez que os usos da tecnologia representam outra possibilidade de conexão entre os atores, pensá-la para além de artefatos e aparelhos eletrônicos nos permite problematizar outras formas de produção, autoria e emergência de um ator social que transita em diferentes espaços e tempos.

As redes de produção e interlocução, atualmente, estão para além dos usos da tecnologia propostas pelo campo das políticas educacionais, pois, as redes que conectam os atores, em diferentes espaço-tempos de produção, constituem cadeias de produção de conhecimento e currículo. Muito mais um currículo constituído pelos atravessamentos da tecnologia, observamos no cenário atual um currículo que se constitui nas/pelas redes de subjetividades, as mesmas que compõem a produção do conhecimento – um conhecimento tecido em/na rede. Assim, entendemos que a tecnologia – e as redes que ela cria/modifica – se apresenta como outra possibilidade de construção e produção no/com o mundo globalizado.

Com o aprofundamento dessas questões, as análises caminharam para a discussão das práticas dos professores e estudantes como discursos que instituem sentido à produção política. Uma produção que se constitui na fronteira, em uma relação de alteridade que interfere e também produz sentido em uma relação dialógica. Assim, os professores e estudantes são produtores de cultura, em uma articulação em torno de uma cadeia discursiva de produção curricular.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

As investigações tiveram o objetivo de levantar questões que interessam ao propósito de refletir a produção do currículo no cenário social contemporâneo, entendendo-o, a partir de uma perspectiva discursiva, como produções curriculares cotidianas dos professores e estudantes que se constituem através de articulações discursivas.

3 REFERÊNCIAS

AXER, B.; FRANGELLA, R. de C. P.; ROSÁRIO, R. S. L. Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v.15, n.4, p. 1.176-1.207, out/dez, 2017.

BHABHA, H. **O local da cultura**. 5ª reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, 2006, v. 3, p. 363-372. Disponível em: http://www.fenoegrupos.com/JPM Article3/pdfs/Adriano_Pesquisa.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 98-113, 2006.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 63-75. 2001.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, A. U. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017.

PEREIRA, T. V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017.

SILVA, M. O. L. da; OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, V. A.; LIMA, M da G. S. B. Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. *In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. Teresina, 2010.



UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Nivia Dantas Ribeiro Zanardo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

nviadrzanardo@gmail.com

Resumo: Este texto pretende fazer uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre os estudos realizados a partir da temática de Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos nos âmbitos de execução federal e municipal. Esta análise pretende apontar os diferentes olhares sobre as políticas executadas destacando os avanços e suas limitações, sendo de suma importância para se contrapor à uma inexistência de políticas públicas federais voltadas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que ocorre na atual conjuntura, visto que ela não é citada nas resoluções do MEC, bem como apontar o que já foi produzido até o momento.

Palavras-chave: Políticas públicas de EJA. Educação de Jovens e Adultos. Revisão de literatura.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo vasto e complexo. Por ser uma modalidade reconhecida como direito só a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1994, a EJA enfrentou muitos desafios durante toda sua trajetória.

A efetivação do direito por meio de políticas públicas ocorreu em diferentes âmbitos: federal, estadual e municipal, com perspectivas distintas em relação ao papel do Estado na execução destas políticas.

A revisão sistemática de literatura (RSL) com foco nas políticas públicas de EJA sinalizou avanços alcançados e possíveis limitações ou contradições existentes na efetivação destas. Este estudo pretende por meio da RSL apresentar as produções com foco nestas políticas voltadas para a EJA, efetivadas no âmbito: federal, estadual e municipal e suas repercussões. No período de análise da RSL, no âmbito federal, os principais programas e Políticas Públicas abordadas nas teses foram: Programa Brasil Alfabetizado, Proeja e Pronacampo.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 OBJETIVOS

Esta revisão de literatura tem como objetivo: buscar, selecionar, analisar e organizar de forma sistematizada os materiais encontrados, neste caso direcionado para testes, sobre a temática: políticas públicas de EJA. Com a sistematização e categorização das teses encontradas será possível demonstrar as principais contribuições para a análise das políticas públicas de EJA.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) pela sua rigorosidade científica na seleção das produções acerca do assunto a ser tratado:

A revisão sistemática caracteriza-se, por conseguinte, por empregar uma metodologia de pesquisa com rigor científico e de grande transparência, cujo objetivo visa minimizar o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva dos textos publicados sobre o tema em questão. (THORPE et al., 2005, p. 258).

Portanto, esta revisão de literatura sobre a temática da EJA com foco na política pública iniciou pela leitura e síntese do dossiê elaborado por Sergio Haddad e Maria Clara de Piero (2000): “O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986- 1998”, na qual analisa as teses e dissertações produzidas no período de 12 anos (1986 - 1998), as produções analisadas tinham como objeto de estudo: Educação de Jovens e Adultos. O objetivo desse dossiê era verificar e tratar os temas que foram objeto de pesquisas no Brasil sobre a temática da EJA, organizando-os nos seguintes temas: professor, aluno, concepções e práticas pedagógicas, políticas públicas de educação de jovens e adultos. O presente trabalho retoma os resultados com foco na última temática citada e amplia o período até o ano de 2019.

A partir da leitura deste Estado da Arte sobre a EJA, a busca continuou pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (BDBT/IBICT) com as palavras-chaves: **“Educação de Jovens e Adultos”** e **“Política**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Pública de Educação de Jovens e Adultos”. Nesta pesquisa, foram utilizados como filtros apenas “teses”, no espaço temporal de “1997 a 2019”, foram localizadas: 635 teses, sendo 496 com a palavra-chave “Educação de Jovens e Adultos”, e 139 com a palavra-chave “Política Pública de Educação de Jovens e Adultos”. Estas teses tratam de assuntos diversos como: práticas pedagógicas, avaliação na EJA, perfis dos educandos da EJA, e demais temas, no qual foram descartados por não atenderem ao objeto da pesquisa. Após leitura exploratória foram selecionadas: 21 teses com estudo direcionado a temática: Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos.

4 PRIMEIRAS ANÁLISES

A partir da leitura exploratória dos títulos e dos resumos, organizou-se um quadro sistematizado com duas grandes temáticas identificadas: políticas públicas de EJA no âmbito federal e políticas públicas de EJA no âmbito estadual e municipal.

Nesta leitura inicial foram excluídas as teses que trataram especificamente do perfil do educando, da formação de professores, das práticas pedagógicas entre outros temas que fugiam da temática, objeto de estudo.

5 RESULTADOS

A partir da leitura crítica das teses selecionadas, destacou-se inicialmente as que analisaram as políticas públicas no âmbito federal, apresentada no Quadro 1.

Quadro 1: Teses com objeto de estudo as políticas públicas de EJA, no âmbito federal.

Ano de publicação	Informações da Tese	
1	2009	SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. Educação de jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado.
2	2009	FARIAS, Adriana Medeiros. Uma experiência de consultoria em educação de jovens e adultos no semiárido do Piauí: os limites das ações do governo federal nas políticas públicas.
3	2010	CARVALHO, Marcelo Pagliosa. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010) incongruências do financiamento insuficiente.
4	2013	LEITE, Sandra Fernandes. O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal.
5	2014	VITORETTE, Jaqueline Maria Barbosa. A não consolidação do Proeja como política pública de Estado.
6	2015	CARREIRA, Denise. Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma.
7	2016	OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, “entendem-se incluídas” pela política pública do ProEJA?.
8	2016	FRANÇA, Damiana de Matos Costa. Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva.
9	2017	FRAGA, Elisângela Ribeiro. Política Educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para Educação.
10	2017	TEIXEIRA, Odinei Inácio. O Ministério da Educação (MEC) na Educação de Jovens e Adultos (EJA): linguagem e discurso.
11	2017	SILVA, Adriana Pereira da. O direito à educação de jovens e adultos: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora.
12	2018	VÉLIS, Valéria Aparecida Vieira. Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades.

Fonte: A autora, 2019.

A maioria das teses faz uma análise crítica sobre o período de 2002 - 2013, dos governos Lula-Dilma, apontando avanços e contradições neste período como: Carvalho (2010), Leite (2013), Rodrigues (2015), Fraga (2017), Silva (2017) e Vélis (2018). Outras analisam, dentro das Políticas Públicas Federais, as específicas como: Brasil Alfabetizado/Sepúlveda (2009) que aponta como avanços deste projeto a ampliação do conceito de alfabetização como um processo de inserção do homem no mundo, buscando a transformação social e como limitação o distanciamento entre a proposta pedagógica e a realidade dos educandos, Farias (2009) destaca como uma das limitações o tratamento destas políticas como emergenciais, homogêneas e dispersas. Proeja/Vitorette (2014) aponta como avanço a abertura do Proeja no oferecimento de curso integrado para os



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

trabalhadores, no entanto, há um isolamento das políticas entre as secretarias e ausência de continuidade. Oliveira (2016) a partir da perspectiva das educandas o Proeja possibilita a inclusão, porém, não acontece de uma forma integrada humanizadora e libertadora e o Pronacampo, França (2016) aponta as contradições existentes nesta política, visto que ela é elaborada por grupos com interesses distintos: de um lado busca atender as expectativas dos movimentos sociais ligados a agricultura familiar e por outro lado alinha-se aos grupos que defendem o agronegócio. A tese de Teixeira (2017) faz uma análise de discurso dos materiais produzidos pelo MEC que ressalta que há um caráter ideológico na produção dos materiais e que os educandos desta modalidade não são atendidos nas suas especificidades e quanto isso precisa ser revista para a busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentro das políticas públicas de EJA no âmbito estadual e municipal, foram selecionadas 9 teses, organizadas no Quadro 2.

Quadro 2: Teses com objeto de estudo as políticas públicas de EJA, no âmbito estadual e municipal.

Ano de publicação	Informações da Tese	
1	2003	SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Pontos para uma teoria do currículo em educação de jovens e adultos.
2	2007	POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças.
3	2008	SALES, Sheila Cristina Furtado. Educação de jovens e adultos no interior da Bahia : programa REAJA.
4	2009	ANCASSUERD, Marli P. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no ABC paulista: conquista de direitos e ampliação da esfera pública.
5	2010	MIALCHI, Nadeje Martins da Rocha. As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil e suas formas institucionais e históricas no município de Paulinas: as contradições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório.
6	2011	GARCIA, Elizete Enir Bernardi. A política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos.
7	2011	ROSA, Ana Cristina Silva da. De movimento social comunitário à institucionalização: análises sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania – PROMAC.
8	2012	PASSOS, Joana Celia dos. Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública.
9	2012	SILVA, Francisco Claudio de Souza. Realidades da educação de jovens e adultos no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba (PA): desafios da gestão, do planejamento e das políticas educacionais na efetivação do direito á educação em escolas da cidade e do campo.

Fonte: A autora, 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



As teses que abordaram as políticas públicas no âmbito estadual e municipal podem ser separadas em três blocos: análises de experiências de currículo de EJA como Souza (2003) e Possani (2007); políticas específicas para o perfil de educando de EJA: Passos (2012); e outros temas como Sales (2008), Ancassuerd (2009), Mialchi (2010), Garcia (2011), Rosa (2011) e Silva (2012).

6 CONCLUSÕES

A revisão de literatura sistemática (RSL) é o primeiro passo para tratar o objeto da tese. Antes de iniciar a escrita, propriamente dita, é fundamental sistematizar o que foi produzido até o momento sobre o tema a ser tratado, as diferentes perspectivas de análise, para que só assim, possam trazer novos olhares sobre o tema, inédito, até aquele momento.

No caso específico do tema sobre a EJA foi possível constatar diferentes perspectivas sobre as grandes problemáticas desta modalidade, suas contradições e desafios para se efetivarem na perspectiva do direito a educação. As diferentes experiências analisadas demonstram que é possível executar políticas públicas comprometidas com os diferentes sujeitos da EJA, tornando-se uma resistência em tempos tão sombrios para esta modalidade.

7 REFERÊNCIAS

ANCASSUERD, M. P. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos no ABC paulista**: conquista de direitos e ampliação da esfera pública. Orientador: Celso de Rui Beisiegel. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-161941/pt-br.php>. Acesso em: 5 maio 2019.

BDTC. Biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 20 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 jul. 2019.

CARREIRA, D. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais:** a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. Orientadora: Roseli Fischmann. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/cite.php?id=tde-20042016-101028&lang=pt-br>. Acesso em: 5 maio 2019.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010) incongruências do financiamento insuficiente.** Orientador: Cesar Augusto Minto. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-094046/pt-br.php>. Acesso em: 5 maio 2019.

FARIAS, A. M. **Uma experiência de consultoria em educação de jovens e adultos no semi-árido do Piauí:** os limites das ações do governo federal nas políticas públicas. Orientadora: Sonia Giubilei. 2009. 229p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251701>. Acesso em: 5 maio 2019.

FRAGA E. R. **Política Educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para Educação.** Orientadora: Edna Castro de Oliveira. 2017. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8534>. Acesso em: 5 maio 2019.

FRANÇA, D. M. C. **Políticas públicas de educação para a população do campo:** uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva. Orientadora: Nalú Farenzena. 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147790>. Acesso em: 5 maio 2019.

GARCIA, E. E. B. **A política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos.** Orientadora: Berenice Corsetti. 2011. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3246>. Acesso em: 5 maio 2019.

HADDAD, S. (Coord.); PIERO, C. **O estado da arte das pesquisas em educação de**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

juvens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2429/1/ESTADO_ARTE_EJA_1986_1998.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil:** um resgate histórico e legal. 2013. Orientadora: Sonia Giubilei. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250841>. Acesso em: 5 maio 2019.

MIALCHI, N. M. R. **As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil e suas formas institucionais e históricas no município de Paulínia-SP:** as contradições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório. Orientador: Cesar Aparecido Nunes. 2010. 331 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251365>. Acesso em: 5 maio 2019.

OLIVEIRA, R. G. **Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, “entendem-se incluídas” pela política pública do ProEJA?.** Orientador: Domingos Leite Lima Filho. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2034>. Acesso em: 5 maio 2019.

PASSOS, J. C. **Juventude negra na EJA:** os desafios de uma política pública. Orientadora: Vânia Beatriz Monteiro da Silva. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93904>. Acesso em: 5 maio 2019.

POSSANI, L. F. P. **Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas:** resistências e esperanças. Orientadora: Mere Abramowicz. 2008. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10103>. Acesso em: 5 maio 2019.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**. v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ROSA, A. C. S. **De movimento social comunitário à institucionalização:** análises



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

sobre o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania - PROMAC. Orientadora: Sonia Maria Duarte Grego. 2011. 195 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101522>. Acesso em: 5 maio 2019.

SALES, S. C. F. **Educação de jovens e adultos no interior da Bahia: programa REAJA**. Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2203>. Acesso em: 5 maio 2019.

SEPÚLVEDA, F. G. B. **Educação de jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado**. Orientadora: Ana Maria Saul. 2009. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10142>. Acesso em: 5 maio 2019.

SILVA, A. P. **O direito à educação de jovens e adultos: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora**. Orientadora: Ana Maria Saul. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19808>. Acesso em: 5 maio 2019.

SILVA, F. C. S. **Realidades da educação de jovens e adultos no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba (PA): desafios da gestão, do planejamento e das políticas educacionais na efetivação do direito à educação em escolas da cidade e do campo**. Orientadora: Sonia Giubilei. 2012. 323 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250716>. Acesso em: 5 maio 2019.

SOUZA, E. M. F. **Pontos para uma teoria do currículo em educação de jovens e adultos**. Orientadora: Maria Ornélia da Silveira Marques. 2003. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15598/1/ESTER%20M%20F%20SOUZA%20tese%20completa.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

TEIXEIRA, O. I. **O Ministério da Educação (MEC) na Educação de Jovens e Adultos (EJA): linguagem. e discurso**. Orientadora: Ana Silvia Couto de Abreu. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9784>. Acesso em: 5 maio 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



THORPE, R.; HOLT, R.; MACPHERSON, A.; PITTAWAY, L. Using knowledge within small and medium sized firms: a systematic review of the evidence.

International Journal of Management Reviews, v. 7, n. 4, p. 257-281, 2005.

VÉLIS, V. A. V. **Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades.**

Orientadora: Joyce Mary Adam. 2018. Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154327>. Acesso em: 5 maio 2019.

VITORETTE, J. M. B. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado.**

Orientadora: Maria Margarida Machado. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/391>. Acesso em: 5 maio 2019.



AS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.

Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida
Sumaré Centro Universitário de São Paulo (SP)
profreginacelia@gmail.com

Resumo: O artigo tem por objetivo a análise sistemática de produções científicas que abordam as políticas e reformas educacionais do Ensino Médio nos últimos cinco anos (julho de 2014 a julho de 2019). A leitura dos estudos acadêmicos e a análise qualitativa dos resumos, das metodologias utilizadas e dos resultados das pesquisas acadêmicas indicaram que as políticas e as reformas educacionais ocorridas visavam atender interesses de certo grupo da sociedade, a elaboração rápida de programas não considerou o que pensavam os estudantes que sofreriam o impacto dessas mudanças, as condições das escolas, da atuação e formação dos professores nas salas de aula. Detectou-se a falta de pesquisas no âmbito da avaliação dos resultados das políticas educacionais adotadas para a formação e empregabilidade dos jovens.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas educacionais. Reformas educacionais. Lei n.º 13.415; Reforma do Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise sistemática das produções acadêmicas sobre as políticas e reformas ocorridas no Ensino Médio brasileiro nos últimos cinco anos (julho de 2014 a julho de 2019).

O interesse em fazer esta pesquisa se deve à promulgação da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, instituindo um “novo”¹ Ensino Médio para todo o País, e ao interesse de ler a produção científica que expõe as políticas e reformas educacionais adotadas no

¹ O Ministério da Educação definiu o que seria o “novo” Ensino Médio no País relacionando-o às mudanças instituídas pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_05. Acesso em: 12 set. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Ensino Médio durante os últimos cinco anos e seus impactos na etapa final da educação básica brasileira.

Para o desenvolvimento desta revisão sistemática da literatura, descreveram-se as palavras utilizadas para a pesquisa, os bancos de dados consultados, os critérios de exclusão e inclusão de artigos e a análise dos resumos dos selecionados. Realizaram-se a síntese e a interpretação dos dados. Como fundamentação teórica para a revisão sistemática, utilizaram-se Koller, Couto e Hohendorff (2014) e Fontes-Pereira (2017).

2 METODOLOGIA

Para Fontes-Pereira (2017), a revisão sistemática da literatura consiste na leitura detalhada de produções científicas realizadas a partir de critérios previamente estabelecidos pelo leitor e tem como finalidade a organização e a classificação de um conjunto de conhecimentos anteriormente estudados por outros autores. Segundo o autor, é a releitura crítica e minuciosa, realizada por etapas, é a busca por comparar estudos e encontrar lacunas científicas.

Koller, Couto e Hohendorff (2014) consideram que a revisão sistemática é realizada a partir de um tema específico em que se buscam estudos publicados anteriormente para responder a determinadas questões. Segundo os autores, para efetuar essa revisão sistemática é necessário definir um problema de pesquisa, estabelecer estratégia de procura de dados, critérios de inclusão e exclusão dos estudos coletados e, por último, analisar as produções científicas coletadas após essas ações.

Fundamentando-se nos autores Koller, Couto e Hohendorff (2014) e Fontes-Pereira (2017) para realizar essa revisão sistemática da literatura, as bases de dados pesquisadas foram: SciELO, Dialnet, Banco de Dados Bibliográficos da USP (Dedalus) e a Biblioteca Digital brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Foi utilizada como critério de pesquisa nas quatro plataformas de banco de dados a seguinte expressão: ensino *and* médio *and* política. O período requerido foi de julho de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2014 a julho de 2019.

A primeira base de dados foi a SciELO. Utilizamos como área temática ciências humanas e os artigos. Resultou-se um total de quarenta produções, das quais escolhemos apenas seis por atenderem aos seguintes requisitos: ser pesquisa no âmbito do Ensino Médio e tratar de reformas e políticas na última etapa da Educação Básica. Desconsideramos trabalhos que expunham pesquisas com propostas pedagógicas ou de determinadas áreas do conhecimento.

Na base de dados da Dialnet, seção documentos, obtivemos vinte e seis pesquisas, das quais foram escolhidas três por estarem relacionadas ao nosso interesse. Foram desconsideradas experiências pedagógicas e produções que tratavam de disciplinas específicas como ciências, física, também experiências de outros países ou dos Estados com programas próprios.

Na base de dados da Dedalus, resultaram sete trabalhos, dos quais foram excluídos seis, os quais, embora tratassem do Ensino Médio, cujas datas eram anteriores a 2014, e também artigos de livros, estudos que envolviam a área de ciências, história e cultura africana na educação básica.

A última base de dados consultada foi BDTD. Restringimos a pesquisa ao grupo de teses, resultando um total de quatro. Não consideramos nenhuma tese por não pertencer ao nosso foco de pesquisa, pois tratava do currículo estadual paulista de Língua Portuguesa, da docência de Educação Física no Ensino Médio e nenhum especificamente do período e assunto que pesquisamos.

No final, trabalhamos com os dados de dez pesquisas das três plataformas: SciELO, Dialnet, Dedalus.

3 ANÁLISE DE DADOS

Dos artigos escolhidos, um total de dez, três trabalhos acadêmicos tratavam da(s) política(s) de currículo. O primeiro de Costa e Lopes (2018) referia-se ao contexto da



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



política de currículo e à forma de o conhecimento estruturar a prática, objetivando o controle do outro. A metodologia usada foi a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), desde 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No final do trabalho, os autores afirmaram existirem outras possibilidades de significação do currículo e o contexto que indicavam horizontes democráticos.

O segundo artigo, de Silva e Fabris (2016), problematizou a forma como a lógica de proteção social, como “tecnologia política”, orienta os processos de seleção do conhecimento escolar. A metodologia utilizada foi a análise das recorrências empíricas de seis entrevistas intituladas pelos autores de “episódicas”

O terceiro trabalho, de Tartuce, Moriconi, Davis e Nunes (2018), tratou de uma pesquisa desenvolvida entre 2014 e 2015, que visava diagnosticar políticas educacionais para o Ensino Médio, principalmente curriculares. A metodologia utilizada foi o estudo de documentos e disposições legais vigentes, questionários realizados com as equipes das secretarias de educação de todos os Estados brasileiros e entrevistas qualitativas com dez secretarias dentro de um total de vinte e sete. Os autores verificaram ao final dos dados coletados as iniciativas empreendidas pelos entes federados no sentido de atrair e manter os jovens no Ensino Médio. Não foi tratado nesse trabalho se essas iniciativas empreendidas atingiram o objetivo proposto de atrair e manter os jovens no Ensino Médio. Não se abordou sobre como os profissionais da escola interpretaram e praticaram essas iniciativas, qual foi o tempo empreendido e os impactos que tiveram na mudança de comportamento dos jovens.

Sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tivemos dois trabalhos. O trabalho de Junqueira, Martins e Lacerda (2017) tratou da política de acessibilidade das pessoas com deficiência ao Enem. Como metodologia, foram analisados dados do Enem de 2011 e 2012 no que toca ao atendimento de pessoas com deficiência. O artigo apontou lacunas e inconsistências durante o processo. Seus autores consideraram que o atendimento aos deficientes não poderia ficar restrito apenas a algumas etapas, mas deveria abranger todo o processo.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Esse foi o único trabalho que decidimos manter em nosso artigo, mesmo cientes de que o período da pesquisa citada pelos autores Martins e Lacerda (2017) foi anterior àquele que pesquisamos.

Entendemos que essa pesquisa entra como avaliação de uma política implementada e em vigor, o Enem.

Esse artigo nos indica a necessidade de avaliar, periodicamente, tanto o processo como os resultados – as políticas públicas implementadas, a fim de que lacunas, deficiências, necessidades e problemas sejam resolvidos.

O outro trabalho, de Bergamin e Monteiro (2014), discutiu as tendências e as abordagens do Enem no meio acadêmico. Como metodologia, analisou dissertações e teses. Os autores concluíram, a partir da leitura minuciosa dos trabalhos, que havia a ausência da abordagem do Enem como política educacional e que, portanto, os estudos acadêmicos não apresentavam considerações que inserissem o Enem dentro de uma lógica mercadológica na educação com noções de eficiência e qualidade.

Com relação à Reforma do Ensino Médio a partir da Medida Provisória n.º 746/2016, encontramos dois trabalhos. O primeiro, de Cunha (2017), analisava a nova reforma a partir do histórico da Lei n.º 5.692/1971, no tocante à fusão dos ramos curriculares, e do Decreto n.º 2.208/1997, quanto à distinção dos ramos curriculares como forma de conter a demanda do Ensino Superior. Segundo o referido autor, a Medida Provisória n.º 746 procede da crise das instituições privadas de Ensino Superior, que resultou na concentração do capital e centralização empresarial.

O outro trabalho, de Citelli (2018), foi um estudo da estratégia de implantação da nova legislação de Reforma do Ensino Médio. Como metodologia, o autor registrou a análise de “trânsitos dialógicos” desse processo. O autor não deixou explícito no resumo a quais trânsitos se referia e sua implicação no processo. Concluiu que o trâmite da Lei entre Câmara e Senado foi rápido e que nesse processo foi deixada de lado a participação de setores sociais voltados ao tema da educação, consistindo, portanto, de uma lei de interlocutores de gabinetes ministeriais e lideranças governistas do Congresso Nacional.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Entende-se, a partir das análises das leituras científicas, que são necessários mais estudos sobre a política e reforma educacional do Ensino Médio, mais estudos e análises dos porquês da urgência de sua promulgação, da forma como foi regulamentada e o impacto na formação dos jovens. Também, há necessidade de avaliar, periodicamente, tal política adotada e sua repercussão na vida dos alunos do Ensino Médio.

Os outros três artigos foram: Passone (2014) abordou sobre política de avaliação, gestão e responsabilização na Educação Básica; Krawczyk (2014) tratou sobre as influências, mudanças na definição de políticas, renovação da racionalidade pedagógica e organizacional do Ensino Médio e o papel privilegiado do empresariado nas políticas públicas. O último trabalho de Silva (2018) versou sobre a política do Ensino Médio integral.

No artigo que trata da política de avaliação, Passone (2014) usou como metodologia a revisão crítica da literatura. O autor pesquisou sobre a utilização dos resultados de testes padronizados como instrumentos de gestão educacional e a regulação do trabalho escolar por meio de incentivos monetários por desempenho. Chegou à conclusão de que os discursos dos especialistas oscilam entre três grupos: os que aprovam a proposta responsabilizando os profissionais por uma “suposta” melhoria da qualidade da educação; os que discordam e procuram investigar os reflexos da reforma política organizacional, educacional e de ensino; e os que ficam entre as duas propostas anteriores, dizendo precisar de mais evidências científicas sobre o que essas propostas acarretam para a aprendizagem dos alunos. No trabalho de Passone (2014), constam dados de avaliação de política que regula o trabalho escolar.

Não se identifica nenhuma abordagem de avaliação de como essa política, efetivamente, afeta a aprendizagem dos alunos, de como influi no cotidiano escolar dos jovens, professores e comunidade escolar e como implementam essas medidas.

O segundo trabalho, de Krawczyk (2014), utiliza como metodologia a análise de mudanças realizadas no Ensino Médio e as influências do processo de definição das políticas. A autora chegou à conclusão de que as mudanças provocaram um processo de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



renovação da racionalidade pedagógica e organizacional do Ensino Médio. Ressaltou o papel de parte do empresariado nas propostas que tendiam à padronização nacional do Ensino Médio, ao mesmo tempo que são encontradas políticas educacionais e de gestão fragmentadas no interior de algumas redes estaduais de ensino. Consideramos que esse estudo pode contribuir para entendermos o processo atual de reforma do Ensino Médio, concebendo-o como o início do movimento e das razões de mudança atual. Seria necessário aprofundarmos nessas questões, pois a atual política prevê a parceria público-privada como forma de melhoria da qualidade da educação pública.

Por último, Silva (2018) analisou o percurso histórico, político e ideológico do programa do Ensino Médio inovador desde 2009 como principal política federal de implantação do Ensino Médio em tempo integral. Como metodologia, utilizou os documentos orientadores do Programa como fontes de pesquisa. Chegou à conclusão de que as políticas do Ensino Médio no Brasil tiveram como fundamento disputa ideológica desde a década de 1990, com uma política indutora da melhoria da qualidade do Ensino Médio no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise interpretativa dos dados indicou que os pontos mais estudados nas pesquisas escolhidas foram as Políticas de Currículo, o Enem e a atual política e reforma do Ensino Médio brasileiro.

A Lei n.º 13.415/2017 provocou mudanças na LDB n.º 9.394/1996, na organização curricular do Ensino Médio e em sua carga horária mínima. Entendemos que são necessários maiores estudos sobre a atual política nacional de organização curricular, seus objetivos, implicações, histórico de escolha e implementação, aprofundar os estudos de questões ideológicas que embasam essa reforma, como também da participação de empresários ou setor privado na formulação das políticas públicas.

Outra questão relevante e que contou apenas com um artigo foi a política do Ensino Médio integral, o que indica a necessidade de maiores estudos, principalmente porque o governo



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



pretende implementar o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral (EMTI),² com recursos financeiros suplementares.

Identificamos que a maioria das pesquisas foi realizada pela análise de dados, históricos de leis, documentos legais, dados de teses, documentos orientadores de programas que fundamentaram as políticas e reformas educacionais.

Apenas duas pesquisas de um total de dez escolhidas realizaram entrevistas: uma episódica, como chamaram seus autores, e outra entrevistas qualitativas com dez secretarias. Nenhuma delas foi efetuada com os jovens que cursavam ou egressos do Ensino Médio para saber o que pensavam sobre essas políticas, suas dificuldades de aprendizagem, de frequentar e terminar o Ensino Médio. Há necessidade, portanto, de estudos que abordem não somente as políticas ou programas educacionais, mas que identifiquem as causas das dificuldades, sem culpabilizar somente um segmento ou outro da escola, pois é composta por vários sujeitos, mas que tragam a visão dos condicionantes que possam intervir nos problemas de evasão do Ensino Médio.

A partir do artigo de Krawczyk (2014), podemos aprofundar o estudo sobre o que a atual política educacional do Ensino Médio prevê da parceria público-privada como estratégia para a melhoria da qualidade da educação pública. Ressalta-se a necessidade de incluir estudos que indiquem a participação dos diferentes sujeitos da sociedade, tendo em vista que um dos princípios da Constituição brasileira é a gestão democrática do ensino público.

Também, há necessidade de ir a fundo em pesquisas no âmbito da avaliação dos resultados de políticas e reformas educacionais adotadas no Ensino Médio para a formação e empregabilidade dos estudantes.

² Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 12 set. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5 REFERÊNCIAS

BERGAMIN, F. M.; MONTEIRO, M. F. Balanço de pesquisas sobre o ENEM: considerações sobre a constituição política das avaliações externas. **Roteiro**, v. 39, n. 2, p. 391-416, jul./dez. 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 20, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 9.394, de 20 dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 jul. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 15, de 1.º de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 7/2010**, aprovado em 07.04.2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 34, 15 dez. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n.º 746, de 2016** (Reformulação Ensino Médio). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016b. Disponível em:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 824, 14 jul. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

CITELLI, A. Reforma do ensino médio: déficit de comunicação e intercorrências políticas. **Comunicação & Educação**, v. 23, n. 2, p. 7-19, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v23i2p7-19>. Acesso em: 25 jul. 2019.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 301-320, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-es0101-73302018184558.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017.

FONTES-PEREIRA, A. **Revisão Sistemática da Literatura**: como escrever um artigo científico em 72 horas. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2017. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-Literatura-Escrever-Cient%C3%ADfico-ebook/dp/B06XHZNFV7>. Acesso em: 13 set. 2019.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Política de acessibilidade e exame nacional do ensino médio (Enem). **Educ. Soc.** [online], v. 38, n. 139, p. 453-471, 2017.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 21-41, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 set. 2019.

PASSONE, E. F. K. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 152, p. 424-448, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 set. 2019.

SILVA, A. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, v. 43, n. 2, p. 727-754, 30 ago. 2018. Disponível em:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15202>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SILVA, R. R. D.; FABRIS, E. T. H. Políticas de currículo para o ensino médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 425-443, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00425.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

TARTUCE, G. L. B. P.; MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R. Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das Secretarias de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, abr./jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200478&script=sci_abstract&tlng=pt.%20Acesso%20em:%202014%20set.%202019. Acesso em: 14 set. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



MAKER NO CURRÍCULO DA NOVA ZELÂNDIA

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

regina.gavassa@gmail.com

Graziella Matarazzo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

grazimatarazzo@me.com

Resumo: Políticas educacionais têm lidado com novas demandas da sociedade contemporânea, e buscam estratégias que possibilitem preparar cidadãos para o século XXI. Este artigo teve como objetivo analisar uma das ações adotadas pelas políticas educacionais da Nova Zelândia: a inserção de espaços *Makers* nas escolas públicas e sua influência no currículo escolar. O procedimento metodológico é de natureza investigativa descritiva e reflexiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica exploratória que tem base em documentos, artigos e vídeo-relatos disponibilizados no *site* oficial do Ministério da Educação e entrevista com nativos. A pesquisa, realizada como atividade de conclusão de uma das disciplinas do curso de Mestrado das autoras possibilitou compreender a relação da cultura *maker* com as concepções do currículo a partir da análise dos documentos e da bibliografia disponibilizados sobre as políticas de implementação dos espaços *maker* nas escolas públicas da Nova Zelândia.

Palavras-chave: *Maker*. Currículo. Nova Zelândia.

1 CONTEXTO

Assim como em vários países do mundo, a Nova Zelândia tem investido em políticas educacionais que aproximem estudantes das aprendizagens demandadas pela sociedade contemporânea com transformações nas últimas duas décadas nas áreas de governança, currículo, avaliação, qualificação. A combinação de princípios tradicionais e inovadores tem intenção de produzir líderes e cidadãos preparados para o século XXI, o que significa naquele contexto, apoiar alunos na solução de problemas, processar informações, trabalhar com os outros, criar e inovar.

Como afirmam Almeida e Valente (2012), os modos de organização e produção da sociedade, assim como as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, exigem mudanças na escola e avançam para transformações em suas concepções, com práticas que vão além dos espaços e tempos da sala de aula e da escola articulando acontecimentos



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



do cotidiano. Tal afirmação corrobora a forma com que os espaços *makers* aparecem alinhados ao novo desenho curricular que incorpora ideias e métodos centrados no aluno com a participação ativa da comunidade.

Pudemos perceber questões que fazem da Nova Zelândia um alvo de interesse internacional tanto nas *expertises* e experiências dos educadores quanto nos serviços e produtos educacionais. Indicadores de qualidade de instituições reconhecidas a avaliaram como país de alto desempenho de qualidade de sistema educacional¹; um dos países mais inovadores do mundo²; primeiro país no mundo para educação³ e quinto país mais próspero⁴; primeiro e melhor país para negócios⁵ e nação menos corrupta⁶.

No PISA (2012), a Nova Zelândia possuía jovens de 15 anos com desempenho consistente acima da média OCDE⁷ de leitura, alfabetização matemática e científica e uma proporção considerada muito alta de alunos *top performers* em todas as três áreas de leitura, matemática e ciências (8%). Apenas quatro países tiveram proporções de desempenho superior.

1.1 Sistema de Educação

O sistema educacional é apresentado de forma clara no *site* do Ministério da Educação, que mantém uma página específica para o Currículo Escolar.

¹ Índice Better Life criado para tornar possível visualizar e comparar fatores centrais – tais como escolaridade, moradia, meio ambiente, etc. – que contribuem para o bem-estar nos países membros do OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). É uma ferramenta interativa que permite ver o desempenho de países de acordo com a importância que se atribuiu aos 11 quesitos que conduzem a uma vida melhor.

² Índice de Inovação Global – *ranking* anual de países por sua capacidade e sucesso em inovação.

³ *The Legatum Institute* existe para promover políticas que criam caminhos da pobreza para a prosperidade.

⁴ De acordo com o *think tank* londrino.

⁵ Revista FORBES – negócios e economia originária dos Estados Unidos, de publicação quinzenal, apresenta artigos e reportagens sobre finanças, indústria, investimento e *marketing*.

⁶ Corrupção da Transparência Internacional – Índice de Percepção (IPC).

⁷ Organização internacional de 36 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A educação é organizada em três níveis: educação infantil, educação escolar e educação superior, nos quais os alunos podem seguir caminhos flexíveis com sistema projetado para acolher diferentes habilidades, crenças religiosas, grupos étnicos, níveis de renda, ideias sobre ensino e aprendizagem. A língua nativa (“maori”) é respeitada em todo currículo, apesar de o inglês ser reconhecido como língua oficial mais falada no país.

Os educadores parecem ter autonomia para desenvolver seus próprios conteúdos, entretanto foram desenvolvidos fortes sistemas que objetivam garantir qualidade e educação consistente em todos os níveis do sistema educacional, tanto público quanto privado.

As modalidades educacionais são oferecidas de forma gratuita pelo Estado para cidadãos ou residentes permanentes, entre as idades de cinco a dezenove anos, e a educação formal é obrigatória dos seis aos dezesseis anos. Existem mais de 2.500 escolas estaduais. As matrículas por escola variam de 10 a 2.000 alunos e 85% das crianças em idade escolar frequentam escolas públicas.

O setor escolar independente é pequeno, com 3,7% das matrículas de alunos em 2014. Existem Escolas de Parceria – Kura Hourua – sistema que reúne educação pública, setor empresarial e grupos comunitários.

1.2 Currículo e Tecnologia nas escolas

As TIC são estimuladas por políticas públicas educacionais na intenção de prover acesso e melhorar a qualidade do ensino. Atualmente, tem se observado sua inserção como áreas específicas em muitos países como nos Estados Unidos, Inglaterra, Espanha, Uruguai e também na Nova Zelândia.

De fato, a presença das tecnologias nas escolas faz-se fundamental para oferecer oportunidades equitativas de participação social, mas é necessária, além das tecnologias, a intenção da educação, da escola e também de seu currículo.

De acordo com dados oficiais, 2.400 escolas (96%) estão conectadas à Internet por meio da Rede Gerenciada, permitindo acesso de todos os alunos e professores de forma integrada em todos os espaços.

A intencionalidade das mudanças curriculares foi anunciada na Conferência *NZTech Advance*, de 2016, pela Ministra da Educação, Hekia Parata. Segundo ela, a tecnologia digital seria formalmente integrada no currículo a partir do 1º ano para garantir preparação dos jovens na fluência digital. A decisão foi resultado do Plano Estratégico da Ciência e Sociedade do Governo 'Uma Nação de Mentis Curiosas: *Te Whenua Hirihiri i te Mahara*⁸.

Destacam-se princípios que colocam os estudantes no centro do ensino e da aprendizagem, protagonistas, inclusivos, e que afirmam a identidade local.

Quadro 1 - Princípios do Currículo da Nova Zelândia.

Altas expectativas
Apoia e capacita a aprender e alcançar a excelência pessoal, independentemente das circunstâncias individuais.
Tratado de Waitangi
Reconhece princípios do Tratado e fundações biculturais de Aotearoa. Todos têm a oportunidade de adquirir conhecimentos de <i>te reo Māori me ōna tikanga</i> .
Diversidade cultural
Reflete a diversidade cultural e valoriza as histórias e tradições de todas as pessoas.
Inclusão
Não-sexista, não racista e não discriminatório; garante as identidades, idiomas, habilidades e talentos reconhecidos e afirmados e que necessidades de aprendizado sejam atendidas.
Aprender a aprender
Encoraja a refletir sobre os próprios processos de aprendizagem e aprender a aprender.
Engajamento da comunidade
Tem significado, se conecta com a vida mais ampla e envolve o apoio das famílias e comunidades indígenas.
Coerência
Oferece ampla educação com ligações dentro e entre áreas de aprendizagem, fornece transições coerentes e abre caminhos para o aprendizado posterior.
Foco no futuro
Incentiva o olhar para o futuro, explorando questões como sustentabilidade, cidadania, empreendedorismo e globalização.

Fonte: Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2019 (Site Oficial).

Os princípios deste quadro incorporam crenças e desejos que devem sustentar todas as

⁸ Tradução do Maori, língua nativa da Nova Zelândia: “O Mar Vermelho na Memória”



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



decisões escolares, nacional e local.

Na reforma curricular de 2017, a tecnologia foi inserida como área de aprendizagem com três vertentes – Prática Tecnológica, Conhecimento Tecnológico e Natureza da Tecnologia em cada uma das cinco áreas tecnológicas: pensamento computacional para TIC; projetar e desenvolver resultados digitais, projetar e desenvolver resultados de materiais; projetar e desenvolver resultados processados, *design* e comunicação visual. Há de se destacar o caráter democrático adotado ao possibilitar que a primeira versão do Currículo de Tecnologias fosse aberta para consulta popular.

A proposta com uso de TIC foi pensada no sentido de ensinar as crianças como estas funcionam e como podem usar esse conhecimento para resolver problemas, entendendo o que fazem “algoritmo” e “código binário”. Identifica-se a possibilidade do uso de computadores e *smartphones* e também um incentivo do governo para construção de espaços *Makers* com utilização e materiais de alta e baixa tecnologia.

2 MAKER E MAKERSPACES

Cultura *Maker* tem sido muito discutida e torna-se cada vez mais influente em contextos educativos com artigos publicados exaltando suas virtudes, especialmente para criação de espaços que fomentem o compartilhamento de recursos para trabalhar projetos individuais ou colaborativos, que promovam a aprendizagem focada no futuro, uma força disruptiva para o bem da educação (GILBERT, 2017).

Tais publicações têm embasamento nas ideias do construcionismo de Papert (1980), na construção do conhecimento baseada na realização de uma ação concreta que resulta em um produto palpável; na ideia de Educação e Experiência de Dewey (1938), abordagem de educação baseada na atividade e centrada na resolução de problemas e no Manifesto *Maker* de Hatch (2013), no qual a cultura *Maker* tem valores que incluem o compromisso de compartilhamento e colaboração, com foco na produção e redução do consumo, uma mudança social. Mas, boa parte das mudanças tem razões econômicas, visto que, a medida que robôs assumem tarefas rotineiras e quase todos os trabalhos estão mudando, as



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



peças devem se adaptar continuamente a um fluxo constante de novas tecnologias. Para que as pessoas consigam prosperar nesse cenário, a capacidade de pensar e agir de maneira criativa é mais importante do que nunca (RESNICK, 2017).

Makerspaces foram originalmente criados como *playgrounds* para adultos, lugares de experimentação e inovação e estão hoje em museus, bibliotecas e outras instituições comunitárias, assim como em Universidades e agora nas escolas de educação básica.

Segundo Jane Gilbert (2017), pesquisadora e autora dos documentos do governo da Nova Zelândia, o Movimento *Maker* é visto como potencial para reacender o interesse nas profissões STEM⁹ (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) com governos estabelecendo programas para sua promoção e influenciando decisões curriculares.

É fundamental compreender as condições em que o fazer é transformador para as crianças e para melhorar a aprendizagem, pois assim como não basta inserir a tecnologia nas escolas, não basta criar espaços *Makers*. Sem uma intenção pedagógica clara dificilmente esses espaços de trabalho se tornarão eficazes centros de aprendizagem.

No contexto pesquisado, as atividades desenvolvidas têm um foco STEM e criatividade para resolver problemas e construir coisas. São realizadas oficinas ou *Workshops* com inscrição prévia, onde jovens ganham experiência prática usando tecnologias e constroem projetos com a aplicação da ciência, tecnologia, matemática e criatividade para resolver problemas e construir coisas.

Numa situação formal de aprendizagem, uma das autoras deste artigo conheceu um nativo que atua como professor de tecnologias em uma escola pública da Nova Zelândia, o que nos oportunizou uma entrevista gentilmente cedida de forma on-line. Segundo ele, o Currículo de Tecnologias implantado é muito flexível e permite a integração de tecnologia digital, ciências e também artes e ciências sociais na criação dos artefatos. Na escola em que trabalha há um *Makerspace*, com ferramentas de arte e carpintaria, robôs, impressoras 3D, Realidade Virtual (VR) e drones.

⁹ O termo STEM surge nos Estados Unidos e foi originalmente criado como SMET na década de 1990 pela Fundação Nacional de Ciências (National Science Foundation – NSF).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Questionado sobre a utilização nas aulas regulares, o professor informa que pela grande procura e ocupação dos *Makerspace* em atividades de Clubes, fora do horário regular de aulas, os professores acabam utilizando algumas das ferramentas nas áreas de conhecimento, mas fora dos *Makerspaces*.

Para usar os *Makerspaces* os alunos precisam de uma identificação (crachá) e a conexão com a comunidade se dá frequentemente por grupos externos que levam problemas desta para serem resolvidos juntamente com os estudantes. É uma forma de os alunos serem expostos à alta tecnologia e a novas empresas. Além do financiamento governamental regular, empresas também apoiam iniciativas que promovem STEM na escola.

Em depoimento dado por vídeo, um diretor da escola de Taupaki, que possui um espaço *maker*, afirma que o importante é garantir que a visão da escola esteja alinhada com a Cultura *Maker*, a qual é uma realidade que permite o erro e a falha, em que não tem problema tentar algo novo, se der errado basta começar novamente e isso também faz parte do aprendizado. Uma oportunidade de trazer problemas reais para que as crianças resolvam, mas sua incorporação nas atividades pedagógicas depende de apoio da escola aos seus educadores.

3 CONCLUSÃO

A Nova Zelândia possibilitou a escrita de um currículo específico de tecnologias, contemplando princípios da ciência da computação em que todas as tecnologias digitais são construídas, mas, este currículo de forma geral, se apresenta bastante flexível.

Encontramos em Almeida (2014) que o currículo real vai além do conteúdo prescrito em proposta curriculares e planos de ação, ele se reconstrói na necessidade da escola e dos alunos e na ação em situações concretas na sala de aula com reflexão e tomada de decisões baseadas nas relações sociais estabelecidas na prática. Nesse sentido, podemos afirmar que a presença da cultura *maker* nas escolas é marcante em projetos extracurriculares ou *workshops* e por trazer para o ambiente escolar diferentes atores e oportunidade de trabalho, mas acima de tudo traz a cultura em si, que vai além do conteúdo curricular



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



prescrito.

Vale destacar a partir das experiências relatadas pelo entrevistado e pelos vídeos disponibilizados no *site* que a presença de um professor articulador com as demais áreas do conhecimento tem grande importância na implantação de espaços como este dentro das escolas, permitindo maior alinhamento do uso de tecnologias com as propostas pedagógicas e com a aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa nos trouxe reflexões e conclusões de que o *maker* precisa estar alinhado com a proposta pedagógica da escola e funcionar como uma ferramenta para que o currículo seja desenvolvido de forma mais rica e conectada com a comunidade, assim se tornando, por estar vivo dentro da escola, parte do currículo estendido.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. 1ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, v. 1, p. 21-39. Disponível em: https://issuu.com/letracapital/docs/web_curr_culo. Acesso em: 2 jun. 2019.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira: Histórico, Lições Aprendidas e Recomendações. **Estudos CIEB**, 2016. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/01/CIEB-Estudos-4-Políticas-de-Tecnologia-na-Educação-Brasileira-v.-22dez2016.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BLIKSTEIN, P. Viagens em Tróia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, São Paulo, July/Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300837&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 3 jun. 2019.

EDUCATION.govt.nz. **Lemonwood Grove School**. Disponível em: <https://www.education.govt.nz/our-work/changes-in-education/christchurch-schools-rebuild-programme-2013-2022/lemonwood-grove-school/>. Acesso em: 3 jun. 2019.

EDUCATION.govt.nz. **Opening of Lemonwood Grove celebrated**. Disponível em: <https://www.education.govt.nz/news/opening-of-lemonwood-grove-celebrated/>. Acesso em: 3 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

GILBERT, J. Educational Makerspaces: Disruptive, Educative or Neither? **New Zealand Journal of Teachers' Work**, v. 14, n. 2, 80-98, New Zealand, 2017.

HATCH, M. **The maker movement manifesto**: rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers. New York: McGraw-Hill Education, 2013.

NEW ZEALAND. **Education System Overview**. Ministry for Education, New Zealand Government, 2017. Disponível em: <https://www.education.govt.nz/assets/Uploads/NZ-Education-System-Overview-publication-web-format.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

NEW ZEALAND. Ministry of education site. Disponível em: <http://elearning.tki.org.nz/Teaching/Future-focused-learning/Makerspaces>. Acesso em: 16 jun. 2019.

NEW ZEALAND. **The New Zealand Curriculum On Line**. Disponível em: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum>. Acesso em: 2 jun. 2019.

RESNICK, M. **Lifelong kindergarten**: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. Massachussets. MIT Press, 2017.



AS JUVENTUDES, O CURRÍCULO E OS ESPAÇOS ESCOLARES DE ENSINO MÉDIO: A SUPERAÇÃO DOS CONFLITOS NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA CURRICULAR

Rodrigo Lopes Carbogim

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
prof.rodrigocarbogim@gmail.com

Resumo: Analisando as juventudes e seu relacionamento com os espaços escolares de ensino médio, objetivamos compreender as situações de conflito nos espaços escolares, apontando possibilidades de superação e de justiça curricular. Na defesa de uma escola justa, digna e aberta as identidades dos sujeitos, nos referenciamos em uma metodologia qualitativa, de abordagem teórica-bibliográfica e documental, de cunho exploratório, alicerçados em teóricos do campo da antropologia juvenil: Dayrell, Carrano e Abramovay para juntamente com as análises de currículo: Arroyo, Gimeno Sacristán e Santomé fundamentar a “justiça curricular” como contraponto as violências curriculares. Assim, por ser um estudo em etapa embrionária, possuímos a hipótese de uma escola que, aberta aos múltiplos sujeitos da comunidade escolar, possa acolher as identidades juvenis, desenvolvendo caminhos de autonomia, autoconhecimento e democracia.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Juventude. Ensino Médio. Justiça Curricular.

1 INTRODUÇÃO

Grande parte do ensino médio, segundo pesquisa desenvolvida pela UNESCO/MEC (2003), não desenvolve de maneira hábil a acolhida dos sujeitos dentro dos espaços escolares, autonomia do aprendizado e tão pouco desenvolve uma aproximação entre o conhecimento institucional, as identidades desses sujeitos escolares e a sociedade inserida.

“Os alunos ligam cada vez menos para a escola, nada lhes interessa, cada vez respeitam menos os professores. Só querem saber do diploma para conseguir trabalho” (KRAWCZYK, 2014, p. 85). A escola, apenas é apresentada frente aos alunos, como uma instituição reprodutora de um capital cultural encaminhado institucionalmente.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Enquanto instituição, a escola, desenvolve cotidianamente diversas situações conflituosas (UNESCO, 2014, 2013): Abandono, violência física e simbólica, desinteresse, baixo rendimento no aprendizado, entre outros pontos elencados pela pesquisa prévia citada. As instituições escolares em suas políticas públicas de homogeneização, acabam por afastar as juventudes e suas realidades, possibilitando o desenvolvimento, como dito anteriormente, de situações conflituosas (ARROYO, 2013), de disputas de espaço e identidade.

Em razão do exposto, nos indagamos a respeito dessa relação existente, quais possibilidades o currículo escolar possui de desenvolvimento para uma ética de cuidado, que promova a justiça curricular?

Os jovens que procuram as instituições de ensino médio regular, independente da cultura juvenil em que estão inseridos, buscam nas escolas um espaço que muitas vezes, ultrapassa as esferas de aprendizagem. “O sentido da escola para os novos estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com um espaço de estímulos e referência.” (KRAWCZYK, 2014. p. 88).

Segundo a professora e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Branca Jurema Ponce (2018), os espaços escolares precisam fomentar uma identidade escolar e curricular promotora de justiça que, alicerçada em três pontos fundamentais: o cuidado, o conhecimento e a convivência, desenvolva nas juventudes, o sentido de pertença aos espaços educativos, possibilitando um futuro autônomo, justo e feliz.

Deste modo, este estudo possui por objetivo geral, compreender a acolhida das juventudes com o currículo escolar, sob a ótica da Justiça Curricular, tendo por objetivos específicos: Identificar os fundamentos da justiça curricular, e do currículo crítico, verificando a acolhida como elemento constitutivo dos mesmos., compreender a relação do currículo escolar com os jovens de 14 a 17 anos, analisando dentro das possibilidades de promoção da acolhida como elemento constitutivo da Justiça Curricular.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na defesa de uma escola justa, digna e aberta as identidades dos sujeitos que ali adentram cotidianamente, nos referenciamos em autores que a partir de suas pesquisas, tanto contribuíram para escolha do objeto abordado como também para a problemática em questão.

Ao pesquisarmos sobre Juventudes e o Ensino Médio, nos embasamos quantitativamente, como qualitativamente em Nora Krawczyk (2011, 2014, 2018), Universidade de Campinas (UNICAMP); Miriam Abramovay (2002, 2003, 2005, 2013), Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO/UNESCO); Juarez Dayrrel (2003, 2007, 2014), observatório de Juventude (UFMG) e Paulo Carrano (2000, 2013), observatório Jovem (UFF).

Sobre as análises de currículo nos referenciamos em Miguel Arroyo, um currículo escolar plural, amplo e que dialogue constantemente com os diversos sujeitos escolares, “A escola tem que se preocupar com a formação plena dos educandos, sobretudo os adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aquelas a quem se nega a sua possibilidade de ser.” (ARROYO, 2014, p. 30)

Ainda nos referenciais de currículo, também abordamos os pensamentos de José Gimeno Sacristán, “o currículo determina que conteúdos serão abordados, e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências, para os graus sucessivos, ordena o que entendemos por desenvolvimento escolar” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 18). , por ser um ato de ordenamento e também possível exclusão, o ordenamento curricular adentra as esferas políticas e sociais.

“Tudo isso como um conjunto, constituirá um padrão sobre o que se julgará e o que será considerado sucesso [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 20), deste modo, o padrão a ser definido, caracteriza a não neutralidade do currículo e por consequência, uma “degradação intelectual” excluindo os sujeitos escolares das suas possibilidades.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Tendo como cenário a não neutralidade do currículo e a exclusão pelo o ordenamento curricular ideológico, buscamos referencial nas dimensões de desigualdade e violência curricular, nos pensamentos de Valter Martins Giovedi,

A violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos, etc. - negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade. (GIOVEDI, 2013, p. 126)

Giovedi reafirma a necessidade de desenvolvermos contrapontos a violência curricular desenvolvida nos ambientes escolares, um currículo que possa desenvolver uma vida humana e digna. Assim a também pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Branca Jurema Ponce, complementa fundamentação de Giovedi ao reafirmar a conceituar a “Justiça Curricular” de Connell.

Isto nos obriga a considerar novamente o tema da justiça em educação, juntamente com o tema do currículo. As questões de justiça distributiva seguem sendo importantes. Mas a justiça distributiva é uma forma incompleta de entender as questões educativas. Necessitamos de um conceito distinto, a que chamarei de justiça curricular. (CONNELL, 1997, p. 29).

O conhecimento é visto em sua natureza social, situando o currículo escolar em suas esferas de processos sociais, históricos e culturais. O conceito de Justiça Curricular reafirmado na realidade brasileira por Branca Jurema Ponce (2017, 2018), centraliza como fundamentos de suas práticas reflexivas, os menos favorecidos,

Um currículo “contra-hegemônico”, dialético capaz de produzir efeitos sociais devido a uma natureza de conhecimento organizado, um currículo que possa defender, culturas e pontos de vista não hegemônicos, mas também, que não seja “guetificado”, possibilitando fundamentos epistêmicos de garantia de justiça: Conhecimento, Cuidado e Convivência democrática.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3 METODOLOGIA

A partir de revisão de literatura realizada nos bancos de dados: Banco de Dissertações e Teses, e Periódicos CAPES, em um corte temporal pós LDB 9394/96 com as palavras chave: Currículo, Juventude e Ensino Médio, foi constatado que a grande parte das pesquisas sobre juventude e ensino médio abordavam a temática dos desafios e das possibilidades desta fase de ensino, como algo voltado para o metodológico, organizacional, acadêmico, ou simplesmente para a formação técnica profissional. Ao direcionar para o contexto da justiça curricular ou de um currículo crítico, a maioria das pesquisas não aprofundavam acerca dos conflitos entre as juventudes e os espaços escolares, contudo, uma parcela dos resultados, convergia para o sentido buscado.

Deste modo, em uma análise metodológica qualitativa, de abordagens teórico-bibliográfica e documental, de cunho exploratório, propomos nos alicerçarmos nos resultados quantitativos e qualitativos das pesquisas: Branca Jurema Ponce (PUCSP), Giovedi (PUCSP), Nora Krawczyk, (UNICAMP), Miriam Abramovay, (FLACSO/UNESCO), Miguel Arroyo (UFMG), Juarez Dayrrel (UFMG), Paulo Carrano, (UFF), Organização das Nações Unidas (ONU), entre, os já citados no referencial teórico.

4 RESULTADOS ESPERADOS (HIPÓTESE)

Partindo das pesquisas prévias supracitadas, e tendo como base os teóricos apresentados no referencial, por estar em uma fase embrionária, desenvolvemos a hipótese de uma possível superação das violências curriculares (GIOVEDI, 2013) e desigualdades existentes nos espaços escolares de ensino médio (ONU, 2007), mediante um olhar preventivo, fundamentado nos elementos constitutivos da justiça curricular (PONCE, 2018): conhecimento, cuidado e convivência democrática.

Uma escola que, aberta aos múltiplos sujeitos da comunidade escolar, possa acolher as suas identidades dessas juventudes, “O sentido da escola para os novos estudantes está bastante vinculado à integração do aluno e a sua identificação com um espaço de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



estímulos e referência.” (KRAWCZYK, 2014. p. 88), desenvolvendo uma fundamentação às práticas de contraponto às desigualdades curriculares e, possivelmente, analisar possibilidades de acolhida das Juventudes, pautadas nos parâmetros da justiça curricular, para as juventudes que adentram os muros escolares.

5 SITUAÇÃO ATUAL NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O referente projeto encontra-se em sua fase inicial de escrita, após o desenvolvimento da revisão de literatura como apresentado na metodologia e, uma leitura reflexiva crítica dos pensadores referenciais do marco teórico, desenvolvendo a escrita nos seguintes capítulos:

CAPÍTULO 1 – O Currículo crítico e a Justiça Curricular.

CAPÍTULO 2 – Uma análise das Juventudes com o currículo escolar: as violências curriculares.

CAPÍTULO 3 – A acolhida das juventudes de 14 a 17 anos nos espaços curriculares, a partir de uma “ética do cuidado” fundamenta nos elementos constitutivos da Justiça Curricular.

CRONOGRAMA: O capítulo primeiro está em fase de finalização, com a qualificação prevista para início de 2020, onde em julho /agosto do mesmo ano, está previsto a defesa da dissertação.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Drogas nas escolas**. Brasília: UNESCO/CONSED/UNDIME. 2002.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO/Observatório de Violências nas escolas. 2002.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Juventudes na Escola, sentidos e buscas**. Brasília: CEI/FLACSO, 2003.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO/Observatório de Violências nas escolas. 2005.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.) **Ensino Médio, múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO/MEC. 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BAUMAM, Z. **Vida em fragmentos, sobre a ética pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- BAUMAM, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAM, Z. **A sociedade individualizada, vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BAUMAM, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAM, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Assembleia Legislativa, 2018. (Atualizado)
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Novo Ensino Médio. Brasília: Casa Civil, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares (PCN's) para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2018.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n.1, p.11-27, maio 2000.

CARRANO, P.; DAYRELL, J. (Orgs.). **O Jovem como sujeito do ensino médio**. Curitiba: Ministério da Educação: UFPR, 2013.

CHIZZOTTI, A.; CASALI, A. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v.11, n.1, p.13-30, jan./jun. 2012.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteira**, v.12, n.3, p.25-36, set./dez. 2012.

COCO, E. M.; SUDBRACK, E. M. Ensino médio no contexto atual e os desafios de acesso e permanência. **Revista Impulso**. Piracicaba, v.26, n.67, p.07-22, set /dez 2016.

COSTA, M.; SILVA, E. (Orgs.). **Sociabilidade Juvenil e Cultura urbana**. São Paulo: Educ. 2006.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.24, p.40-52, Dec.2003.

DAYRELL, J. A Escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: Diálogos, Sujeitos e Currículos**. Belo Horizonte: UFMG. 2014.

ESTEVES, L. C. G. et al. **Estar no papel: Cartas dos jovens do Ensino Médio**. Brasília, DF: UNESCO, INEP/MEC, 2005.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. Indagações sobre o currículo: Currículo e Avaliação. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. (Org.). **Indagações sobre o currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: SEB, 2008. Vol.5.

FERREIRA, V. S.; ANDRADE, M. S. A Relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Percepção do Professor de Escola Pública. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol.21, n.2, p.245-252, ago./dez 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Educar por competências, o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Pensa, 2013.

GIOVEDI, V. M. Violência Curricular na escola pública: conceitos e manifestações. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, 2013.

GIOVEDI, V. M. **Violência curricular e a prática libertadora na escola pública.**, Curitiba: Appris, 2016.

GOMES, N. L. Indagações sobre o currículo: Currículo e Diversidade. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. (Org.). **Indagações sobre o currículo: Currículo e Diversidade.** Brasília: 2008. Vol.4.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.144 set./dez. 2011.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p.21-41, jan/mar. 2014.

KRAWCZYK, N. **Sociologia do ensino médio.** Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis.** Campinas: FE-UNICAMP Ed. 2018. E-Book.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola de ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n.84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, Dec. 2011b.

LAGE, G. C.; PRADO, A. P. do. Quero um futuro melhor: trajetórias de jovens do ensino médio. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.26, p. 203-221, 2018.

LIMA, E. S. Currículo e Desenvolvimento Humano. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. (Org.). **Indagações sobre o currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano.** Brasília: SEB, 2008. Vol.1



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. (Org.). **Indagações sobre o currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: SEB, 2008. Vol.3.

ONU; UNESCO. **Ensino Médio no século XXI**. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

ONU; UNESCO. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC, 2007.

ONU; UNESCO. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: UNESCO/MEC, 2007.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens de ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.

PONCE, B. J. Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social. *In*: MONTEIRO. (Orgs.). **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**. Recife, ENDIPE, 2006. p. 315-325.

PONCE, B. J. A educação em valores no currículo escolar. **e-Curriculum**, São Paulo, v.05, n.1, p.01-15, dez 2009.

PONCE, B. J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.3, p.785-800, set./dez. 2018.

PONCE, B. J.; NERY, J. F. O. O Currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.2, p.331-349, abr/jun 2015.

PONCE, B. J.; NERY, J. F. O. A Justiça Curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p.1208-1233, out/dez 2017.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, jul./set. 2012.

SAVIANI, D. **História das concepções pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados. 2013.

SILVA, M. R.; OLIVEIRA, R. G. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2016.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



SILVA, R. R. D. da. Revisitando a noção da Justiça Curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista: Belo Horizonte**, n.34, e1688242018, p. 1-19. 2018.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 409-426, abr//jun. 2015.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



INTEGRALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Sonner Arfux de Figueiredo

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
sarfux@uems.br

Nielce Meneguelo Lobo da Costa

Universidade Anhanguera da São Paulo (UNIAN)
nielce.lobo@gmail.com

Resumo: Discutimos um recorte da pesquisa de doutoramento cujo objetivo foi compreender a integração da Prática como Componente Curricular (PCC) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no curso de Matemática, Licenciatura. Nos pautamos no conhecimento profissional docente, proposto por Débora Ball, Thames e Phelps. A pesquisa qualitativa se fundamentou nas ideias de Shulman, nos conhecimentos para ensinar matemática apontados por Ball, et al.; na legislação sobre PCC. A metodologia foi o *Design Based Research* com característica da Pesquisa-ação, desenvolvida nas fases: documental, processo formativo, aplicação em campo e análise. Apresentamos e discutimos a fase documental da legislação pertinente, teórica e projetos pedagógicos da UEMS, identificando princípios da prática no Projeto Político Pedagógico, que nos permite discutir a proposta da universidade para enfrentar o desafio de integrar a prática na formação inicial.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento Profissional. Formação Inicial de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A problemática que discutimos neste artigo surgiu no seio de uma investigação sobre como caracterizar uma metodologia para a formação inicial de professores de Matemática com a proposta de integrar a prática como componente curricular na disciplina de Matemática Elementar. Normatizações brasileiras recentes destinam e regulamentam a carga horária dos cursos de licenciatura destinada à PCC, garantindo sua distribuição em todas as séries do curso de formação.

O marco para a expressão “prática como componente curricular” foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, que dispõe: “Art. 65. A



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Ressaltamos que, até 1996, os cursos de licenciatura tinham no estágio curricular o componente curricular.

2 MARCO TEÓRICO: AS EXIGÊNCIAS LEGAIS PARA A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Os cursos de licenciatura no Brasil são determinados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação, bem como por documentos específicos para cada área ou disciplina às quais se destina o curso de licenciatura. Cabe lembrar que, anterior à LDB de 1961, os currículos e a duração dos cursos de ensino superior eram definidos por decretos dos governos federal ou estadual.

Assim, as reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos de Matemática têm acompanhado principalmente as sugestões da última Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP2 de 19/02/2002 inspirada no Parecer 09/2001, que determina a existência de uma carga horária de, no mínimo, 400 horas de prática integrada aos componentes curriculares – que devem ser vivenciadas ao longo do curso de licenciatura¹. Adota-se aqui esta forma de prática para atender à referida Resolução e também por acreditar que:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, CNE/CP 9/2001, p. 22).

Esta concepção expressa na legislação amplia a visão da prática para além do estágio nos vários modos de fazer prática, e atende ao Artigo 65 da LDB, que estabelece que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, no que diz respeito à associação entre teoria e prática e ainda permite uma articulação com as demais disciplinas, não se restringindo apenas ao estágio.

¹ Disciplinas básicas para o curso de Matemática, Licenciatura.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A Resolução CEPE/UEMS nº 357, de 25 de março de 2003, no art. 2º, inciso V, que orienta a elaboração e a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UEMS, é clara ao distinguir, de um lado, a prática entendida como uma dimensão do componente curricular e, de outro, o Estágio Curricular Supervisionado pelo exercício in loco, ou pela presença participativa em ambientes próprios de atividades docentes. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, define no art. 12 que:

§ 1ª A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, CNE/CP 1,2002a, p. 6).

Quanto à prática de ensino, o Parecer CNE/CES nº 15/2005, item 5, p. 3, orienta que:

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área de conhecimento para a qual se faz a formação [...] (BRASIL, CNE/CES 15, 2005, p. 3).

Assim, fica evidenciada a distinção da prática entendida como componente curricular do Estágio Curricular Supervisionado. Quanto ao seu conceito prático, o parecer CNE 15/2005 esclarece: “[...] prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”.

No entanto, é necessário caracterizar a PCC, pois ela não se restringe apenas à discussão entre a teoria e a prática visando à formação do professor, mas em um processo mais amplo, em que o professor, além de saber e de saber fazer, deve compreender o que faz, conforme institui o Parecer CNE/CP 9/2001, no Art. 12. Assim sendo, entendemos ser fundamental a identificação dos elementos constituintes das atividades de PCC que mais auxiliam na construção das competências pedagógicas e na ampliação dos conhecimentos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



do licenciando.

3 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO E A CATEGORIZAÇÃO DOS MATEMÁTICOS PARA O ENSINO

Para análise do projeto político pedagógico, usamos a metodologia desenvolvida na fase documental, que propiciou o avanço na delimitação do problema da pesquisa para obter uma ideia precisa na construção do processo formativo e das outras fases da pesquisa de doutoramento. Como referem Ludke e André (1986), essa fase se caracterizou por um esforço no intuito de elaborar conhecimento sobre aspectos do projeto político pedagógico, na busca de soluções para os problemas expostos. Foi preciso, primeiro, conhecer e, a partir a construção do processo formativo, aplicar em campo e analisar.

Neste sentido, apresentamos e discutimos a pesquisa documental da legislação pertinente, teórica e dos projetos político pedagógicos da UEMS, identificando princípios da prática no projeto político pedagógico, que nos permite discutir a proposta da universidade para enfrentar o desafio de integrar a prática na formação inicial. Nosso marco conceitual, quanto ao aspecto cognitivo, baseia-se fundamentalmente nas cognições – objetivos e conhecimentos – do professor e, no nosso caso, naquelas que são evidenciadas em pleno decurso da proposta de formação com um olhar para a prática letiva, pois consideramos mais profícuas as investigações baseadas na prática e a partir da prática.

Algumas pesquisas, como as de Ball, Thames & Phelps, (2008), Artigue et al., (2001), Shulman (1986), entre outros, mostram as necessidades de se pensar acerca dos conhecimentos matemáticos que os professores necessitam para desempenhar “de maneira eficiente” o seu papel de ensinar matemática aos nossos alunos.

Assim, para dar sentido à formação em Ball, Thames e Phelps (2008), optaram por explorar o trabalho de Shulman (1986), sistematizando diversos resultados de pesquisas. Nesse estudo, os autores desenvolvem a noção de Mathematical Knowledge for Teaching (MKT) – Conhecimento Matemático para o Ensino. Eles propõem uma outra divisão do conhecimento profissional docente relacionada com o conteúdo a ensinar (considerando



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



também como fundamentais os três referidos anteriormente), introduzindo a noção de Mathematical Knowledge for Teaching (MKT).

Os autores conjecturam que o conhecimento do conteúdo (SHULMAN, 1986) poderia ser subdividido em CCK² (conhecimento comum do conteúdo) e SCK³ (conhecimento especializado do conteúdo); (2) o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986) poderia ser subdividido em KCS⁴ (conhecimento do conteúdo e de estudantes) e KCT⁵ (conhecimento do conteúdo e de ensino). Em síntese, o conhecimento pedagógico do conteúdo é um tipo de conhecimento do professor que faz a interligação entre um conhecimento formal sobre o ensino, elaborado e validado a partir de pesquisas universitárias convencionais, e um conhecimento de natureza prática, desenvolvido pelo professor através da experiência do trabalho docente.

A partir dos subdomínios apontados pelos autores, discutimos e identificamos nas disciplinas Matemáticas dos cursos o que os futuros professores precisariam estudar, a fim de que tais disciplinas pudessem contribuir na sua formação profissional, além da formação acadêmica. De acordo com o PPP, ao longo de quatro anos, período para a sua integralização, propõe-se desenvolver competências e habilidades específicas, caracterizando-se pelos domínios dos conhecimentos pedagógicos específicos e pela visão crítica da realidade, em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, de modo especial em relação às implicações que tem entre si as ciências, a tecnologia, a educação e a sociedade.

No PPP do curso de Matemática, verifica-se a preocupação em desenvolver habilidades e competências que são importantes para a formação profissional do futuro professor, ao identificar nas disciplinas de formação o que os futuros professores precisariam estudar, a fim de que tais disciplinas pudessem contribuir na sua formação profissional, além da

² Common Content Knowledge;

³ Specialized Content Knowledge;

⁴ Knowledge of Content and Students;

⁵ Knowledge of Content and Teaching.

formação acadêmica. O PPP apresenta ainda princípios norteadores que caracterizam a identidade do curso apoiada evidentemente em conhecimentos matemáticos, vinculados ao tratamento pedagógico e histórico, que configurará uma matemática distinta daquela meramente formalizada e técnica.

Na análise dos componentes curriculares, verificamos as disciplinas que compõem uma organização curricular nos diferentes conhecimentos.

Quadro 1: Categorização do currículo a partir do PPP.

Conhecimento do conteúdo comum	Conhecimento do conteúdo especializado	Conhecimento pedagógico do conteúdo	Conhecimento pedagógico geral	Outros conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática Elementar • Álgebra Linear • Geometria • Informática no Ensino de Matemática • Probabilidade e Estatística 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturas Algébricas • Cálculo Diferencial e Integra I • Geometria Analítica • Cálculo Diferencial e Integra II • Cálculo Numérico • Análise Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da Investigação em Educação Matemática • Laboratório de Ensino de Educação Matemática • Didática da Matemática • História da Matemática • Estágio Curricular de Matemática no Ensino Fundamental • Estágio Curricular de Matemática no Ensino Médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Educação • Legislação Política Educacional Brasileira • Filosofia, Sociologia e História da Educação • Didática Geral 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Metodologia e Fundamentos em Libras • Física I • Física II

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do PPP do curso

Ao olharmos para a tipologia de Ball, Thames e Phelps (2008) destacamos no PPP disciplinas voltadas para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, pois, em nosso entender, na formação do licenciando é fundamental desenvolver o conhecimento matemático para o ensino de conteúdo. Isso inclui o licenciando saber dar exemplos apontando que ensinar também envolve explicar procedimentos e apresentar justificativas plausíveis, ou seja, é validar procedimentos.

Na alocação das categorias, investigamos a distribuição da PCC na estrutura pedagógica



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



do curso, com o intuito de explicarmos as dimensões e o delinear da categorização de Ball et al. (2008) na distribuição e alocação de cada categoria na estrutura do projeto político pedagógico por seriação, e considerando a organização curricular nos diferentes conhecimentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa documental, concluímos que a UEMS propõe um projeto articulador como alternativa para implementar, na instituição, o que prevê o Parecer CNE/CP 2/2002. A análise do PPP do curso de Licenciatura nos permitiu identificar a proposição de tipos de atividades a serem utilizadas no intuito de contemplar a PCC da forma como definida nos documentos legais. Na estruturação do curso, observamos que a carga horária das disciplinas é proposta em horas/aula de 50 minutos. Assim, o PPP apresenta um quadro de conversão para horas de 60 minutos, a fim de garantir a carga horária mínima exigida na Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.

5 REFERÊNCIAS

- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; BASS, H.; SLEEP, L.; LEWIS, J. & PHELPS, G. A. Practice Based Theory of Mathematical knowledge for Teaching. *In: M. Tzekaki, M. Kaldrimidou & H. Sakonidis (Eds.). Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, p. 95-98). Thessaloniki, Greece. 2009.
- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? *Journal of teacher education*, 59(5), p 389-407. 2008.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p.31. 2002.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002d. Seção 1, p. 9.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução CEPE-UEMS N° 357, de 25 de março de 2003**. Aprova a sistemática de elaboração e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da UEMS. 2003.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. 15, n.2, p. 4-14, fevereiro, 1986.



ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM DEBATE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Thais Almeida Costa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

taicosta@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo, por meio de uma revisão sistemática de literatura, investiga como os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) vêm sendo analisados nas publicações nacionais sobre educação, buscando identificar possíveis interfaces com o campo do currículo. Para o desenvolvimento, foram utilizadas duas bases de dados: Portal de Periódico da Capes e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Os resultados foram analisados em duas categorias: a) publicações que abordam a regulamentação dos ADEs; e b) publicações que investigam experiências de ADEs no país. Os resultados indicam debates sobre a cooperação federativa brasileira e o financiamento privatista das políticas públicas educacionais. A escassez de análises no campo do currículo revela ser esse um âmbito de investigação a ser explorado.

Palavras-chave: Arranjo de Desenvolvimento da Educação. Revisão de literatura. Federalismo. Colaboração. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa investigar como os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) vêm sendo analisados nas publicações nacionais sobre educação por meio de uma revisão sistemática de literatura, buscando identificar possíveis interfaces com o campo curricular.

Para compreensão dos debates teóricos apresentados, destaca-se que a Constituição Federal Brasileira de 1988, no Art. nº 211, prevê o regime de colaboração entre os entes federados para assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988). No entanto, o regime de colaboração não fora devidamente regulamentado, carecendo de definições sobre sua efetivação.

Na busca de tal definição, o Parecer CNE/CEB Nº 9/2011 teve como objetivo analisar a proposta de implementação do regime de colaboração entre entes federados, basicamente entre municípios, numa espécie de colaboração horizontal, mediante a organização



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



‘Arranjos de Desenvolvimento da Educação’ (ADEs). Atuar por meio de ADEs significa trabalhar em rede: municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes trocam experiências para solucionar conjuntamente dificuldades na área da educação, atuando de forma articulada com os Estados e a União para fortalecer a cultura do planejamento integrado e colaborativo (BRASIL, 2011).

Percebe-se que a cooperação horizontal entre os municípios, por meio dos ADEs, foi definida como uma forma de colocar em prática o regime de colaboração, com vistas ao alcance da qualidade social da educação. Nesse sentido, é possível situar o debate no âmbito das políticas públicas nacionais, com claras reverberações para o campo curricular, sendo necessário investigar como currículos vêm sendo construídos mediante a criação de redes colaborativas entre os municípios.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da revisão sistemática de literatura, foram utilizadas duas bases de dados), por permitirem acesso às principais publicações nacionais na área educacional: Portal de Periódico da Capes e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Em uma primeira consulta realizada no Portal de Periódicos da Capes, no dia 16/05/2019, optou-se pela equação de pesquisa a partir de expressões e palavras combinadas utilizando *AND*: “arranjo de desenvolvimento da educação” *AND* “currículo”, o que não gerou resultado. Em uma segunda rodada, utilizou-se apenas o termo “arranjo de desenvolvimento da educação”. Foram listadas 8 publicações como resultado. Como critério de inclusão, definiu-se que todas as publicações a serem consideradas deveriam ser de periódicos específicos da área educacional. Assim, uma publicação foi excluída por pertencer a uma revista de administração pública, restando 7 artigos para análise: Abicalil (2013), Araújo (2013, 2018), Motta e Argollo (2016), Carvalho (2018), Lima e Neves (2018), Oliveira e Ganzeli (2013).

Na BDTD, seguiu-se os mesmos passos, acrescentando na busca avançada o critério



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



“teses” como tipo de documento a ser incluído. Assim, na primeira busca a partir da equação “arranjo de desenvolvimento da educação” *AND* “currículo”, nenhum resultado foi encontrado. Em uma segunda busca, apenas com o termo “arranjo de desenvolvimento da educação”, foram encontrados dois trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação: Cassini (2016) e Nicoletti (2014).

3 ANÁLISE DOS DADOS

Os trabalhos analisados foram agrupados em duas categorias: a) publicações que fazem uma revisão da regulamentação dos ADEs; e b) publicações que investigam experiências de ADEs desenvolvidas no país.

3.1 A regulamentação dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação

Nessa categoria serão analisados os artigos de Abicalil (2013), Araújo (2013, 2018), Oliveira e Ganzeli (2013), Motta e Argollo (2016). De maneira geral, as publicações possibilitam esclarecimentos relativos à cooperação federativa brasileira, dando ênfase ao Parecer CNE/CEB Nº 9/2011.

De acordo com Araújo (2018), a cooperação federativa tem sido um processo marcado por omissões e ambivalências, no âmbito do Legislativo e do Executivo, além de constituir um dos maiores desafios para as políticas educacionais na assimétrica federação brasileira. Para a autora, tais omissões e ambivalências criam dificuldades para a atuação dos entes federados de forma interdependente e articulada, favorecendo a implementação de propostas de organizações de interesses empresariais.

A preocupação relativa à ênfase privatista no contexto da educação pública, a partir da regulamentação dos ADEs, parece ser um consenso entre os autores analisados nessa categoria. Tal preocupação se torna evidente a partir das muitas ressalvas feitas frente ao Parecer CNE/CEB Nº 9/2011, que prevê a participação de instituições privadas e não governamentais nos ADEs, tais como empresas e organizações diversas, assumindo o



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

objetivo comum de contribuir de forma transversal e articulada para o desenvolvimento da educação sem que haja, para isso, transferência de recursos públicos às instituições e organismos privados (BRASIL, 2011, p.4).

A abertura para a participação das empresas privadas e instituições não governamentais no âmbito dos ADEs, mesmo com a ressalva de que não haveria transferência de recursos nesta relação, vem gerando intensos debates na tentativa de compreender quais seriam os reais interesses dos investimentos privatistas.

Como exemplo, Oliveira e Ganzeli (2013) destacam a necessidade de se compreender a dinâmica que envolve a materialização das relações de cooperação entre os municípios e os demais entes federados, bem como entre entidades privadas. Os autores, ao analisarem o Parecer CNE/CEB Nº: 9/2011, destacam as seguintes experiências de ADEs citadas pelo documento: o Arranjo Corredor Carajás, com apoio do Ministério da Educação (MEC), da Comunidade Educativa (Cedac), da Fundação Vale e do Movimento Todos pela Educação; Arranjo do Recôncavo Baiano, com o apoio do Movimento Todos pela Educação e Instituto Votorantim; Arranjo do Agreste Meridional de Pernambuco, com apoio do Movimento Todos pela Educação e do Sesi-PE e da Confederação Nacional da Indústria; Arranjo Noroeste de São Paulo, com apoio do Movimento Todos pela Educação.

A participação incontestada do Movimento Todos pela Educação no apoio aos arranjos supracitados é, então, questionada. Segundo Oliveira e Ganzeli (2013), tal movimento seria composto por pessoas físicas com apoio de importantes entidades e empresas industriais e de serviços. Essas parcerias poderiam fazer com que as propostas dos entes federados fossem “eclipsadas” a partir da imposição de um modelo de administração empresarial com ênfase no mercado educacional (OLIVEIRA; GANZELI, 2013). Nessa mesma lógica, é destacada a recorrente participação de instituições advindas do cenário empresarial como o Instituto Votorantim, a Fundação Vale, o Sesi e a Confederação Nacional das Indústrias.

Seguindo semelhante perspectiva de análise, os artigos de Abicalil (2013), Araújo (2013)



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e Mota e Argolo (2016) argumentam que a criação de estruturas de gestão interfederativa, por meio dos ADEs, teve como objetivo a criação de uma regulamentação jurídico normativa que permitisse formas de disputa do fundo público e recursos federais pela iniciativa privada. De forma reiterada, as publicações destacam que a busca por financiamento e a tentativa por parte dos municípios de criarem estratégias para consolidarem suas já enfraquecidas redes de ensino estariam na mira das propostas de colaboração de matriz empresarial, conforme destaca Araújo (2018). Seria criado, então, um *terreno movediço* (ARAÚJO, 2018), *uma privatização por dentro da rede num atalho de regras flexíveis* (ABICALIL, 2013), com o objetivo de *ressignificar o sentido social da educação básica, segundo o modus operandi do capital e suas especificidades locais* (MOTTA; ARGOLLO, 2016).

3.2 Experiências de Arranjos de Desenvolvimento em Educação.

Nessa categoria serão analisados os artigos de Carvalho (2018), Lima e Neves (2018) e as teses de Cassini (2016) e Nicoletti (2014) que buscam investigar propostas de ADEs em curso no nosso país.

Em uma perspectiva crítica semelhante à apontada na categoria anterior, Carvalho (2018) analisa a parceria estabelecida entre a associação dos municípios da Grande Florianópolis (GRANFPOLIS) com o Instituto Positivo. A autora questiona o caráter de filantropia por trás das instituições empresariais que apoiariam as iniciativas de ADEs já que, a priori, esse modelo de colaboração aparentemente não envolveria a transferência de recursos públicos para instituições privadas e não-governamentais. No entanto, indaga sobre quais seriam os reais objetivos subjacentes aos grupos empresariais, a exemplo do Positivo, de assumir o compromisso de acompanhar a implementação e desenvolvimento da proposta em territórios educativos, tais como o ADE-Granfpolis.

Lima e Neves (2018) analisam duas experiências de ADEs desenvolvidas da Bahia que contam com forte participação social: o ADE da Chapada Diamantina e o EDUCAVALE (Território de Identidade Vale do Jiquiriçá). Os autores destacam que nos dois casos houve redução do número de analfabetos, avanços no que se refere à universalização da



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



educação e melhoria expressiva no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conclui-se que, apesar de serem considerados modelos exitosos de organização cooperativa, observa-se um inexpressivo papel da União e do Estado na articulação federativa com os municípios envolvidos.

Em uma perspectiva semelhante, Cassini, (2016) ao investigar o Território de Cooperação Educacional do Médio Piracicaba, o Território de Cooperação do Xingu e o Território de Cooperação Educacional do Tapajós, aponta que o fenômeno dos ADEs se faz insuficiente para solucionar o problema da cooperação intergovernamental e estabelecer o regime de colaboração na educação, frente ao compartimentalizado e fragmentado federalismo brasileiro.

Já a pesquisa realizada por Nicoleti (2014), ao analisar o ADE do Noroeste do Estado de São Paulo, concluiu que a organização dos municípios em arranjos pode auxiliá-los positivamente na reflexão, formulação, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas para a educação. Observa-se que esse foi o único estudo que citou nas suas análises repercussões da formação do ADE para as práticas curriculares municipais. Para o autor, uma das principais dificuldades encontradas pelos municípios pequenos é a discussão da questão curricular, principalmente porque, antes da municipalização do ensino fundamental, o currículo era definido pela rede estadual de ensino. Assim, a associação desses pequenos municípios em forma de arranjo possibilitaria trocas de experiências e a criação de fóruns coletivos para elaboração de um currículo que atenda às necessidades regionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura apresentada evidenciou que a temática vem gerando debates no que se refere às políticas públicas educacionais e à cooperação federativa brasileira. Percebe-se uma tendência em destacar os interesses privatistas subjacentes à regulamentação dos ADEs e a desarticulação das ações envolvendo a colaboração entre União, Estados e Municípios. Em outra perspectiva, também foi possível observar



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

análises que destacam que a associação de municípios em forma de arranjos abre a possibilidade para um trabalho coletivo de planejamento, reflexões e troca de experiências visando a solução de questões educacionais comuns.

Por fim, destaca-se que em apenas um estudo foi encontrada referência direta sobre os possíveis desdobramentos dos ADEs para a elaboração de propostas curriculares, o que indica ser esse um campo de investigação a ser explorado. Além de tal escassez de análises, percebe-se uma concentração de estudos de base documental, sinalizando a demanda por pesquisas cuja opção metodológica priorize o contato direto do pesquisador com as iniciativas de ADEs em curso no nosso país.

5 REFERÊNCIAS

ABICALIL, A. Sistema Nacional de Educação: Os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 803–828, 2013.

ARAUJO, G. C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 787–802, 2013.

ARAUJO, G. C. Federalismo Cooperativo e Educação no Brasil: 30 anos de omissões e ambivalências. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 908–927, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.02.2010/art_211_.asp. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 9, de 30 de agosto de 2011**. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 maio 2019.

CARVALHO, E. J. G. Arranjos de desenvolvimento da educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



controle do mercado educacional? **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 103–128, 2018.

CASSINI, S. A. **Associativismo territorial na educação**: novas configurações da colaboração e cooperação federativa. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

LIMA, U. C.; NEVES, T. G. B. do N. Regime de colaboração: duas experiências de organização cooperativa na área de educação. **Educação (UFSM)**, v. 43, n. 3, p. 553, 2018.

MOTTA, V. C.; ARGOLLO, J. Em curso um sistema nacional de educação nos moldes dos arranjos de desenvolvimento da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 281–300, 2016.

NICOLETI, J. E. **Arranjos de desenvolvimento da educação**: uma alternativa partilhada de gestão municipal da educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2014.

OLIVEIRA, C. de; GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1031–1047, 2013.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A JUSTIÇA CURRICULAR COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL

Wesley Batista Araujo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
waraujo_ef@yahoo.com.br

Branca Jurema Ponce

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
tresponces@uol.com.br

Resumo: O objetivo deste ensaio é apontar a justiça curricular, Torres Santomé (2013); Ponce (2018), como possibilidade de uma educação de qualidade social. Para tanto discutem-se duas concepções de qualidade educacional em disputa. Ao compreender a qualidade social da educação como visceralmente democrática, portanto empenhada no atendimento das demandas populares, aponta-se a justiça curricular como ação pedagógica que busca justiça social. Por fim, propõe-se a constituição de políticas educacionais alinhadas ao conhecimento, ao cuidado e à convivência, dimensões da justiça curricular propostas por Ponce (2018), na concepção de currículos escolares e práticas pedagógicas que contribuem com a formação de subjetividades democráticas.

Palavras-chave: Justiça curricular. Qualidade da educação. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de qualidade da educação é polissêmico. Carrega em si a historicidade e os embates alicerçados em epistemologias e saberes do senso-comum. De organismos multilaterais a trabalhadores organizados e movimentos sociais, todos anseiam por uma educação de qualidade.

O conceito pede esclarecimento. Segundo Enguita (1994) o conceito de qualidade educacional emana da produção fabril e das proposições tayloristas, adentrando as instituições escolares no início do século XX. A qualidade educacional oriunda do mundo do trabalho em sua vertente capitalista jamais deixou de ser alicerce para a concepção de qualidade na educação no Ocidente.

Esse lastro histórico sobre uma educação de qualidade atrelada aos interesses de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



manutenção do *status quo* recebeu contornos atualizados a partir dos anos 1980 no Brasil, quando também esteve em curso o processo de busca da universalização da educação básica. As transformações no contexto produtivo exigiam da educação escolar um alinhamento às suas novas formas de conceber a sociedade. Novas relações de produção exigem formação de novos trabalhadores adaptáveis e flexíveis as exigências do mercado. É nessa esteira que o mundo empresarial deposita na educação as suas aspirações para o desenvolvimento da sociedade, tal como o concebe.

O princípio de qualidade definido naquele contexto para atender a demandas do mercado é o de uma educação escolar que contribua para o ajustamento de indivíduos às novas relações produtivas em um mundo globalizado cada vez mais competitivo sustentado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Dada esta função social à escola, tem-se a qualidade educacional requerida.

Nesta concepção de sociedade e de escola, a desigualdade social é pressuposta, a competição é legítima, assim como a meritocracia é necessária. No melhor caso, supõe-se que haja a diminuição das distâncias sociais, mas não a superação delas.

Em contraposição, outros setores da sociedade propõem formas alternativas de conceber a qualidade da educação a partir de outra compreensão sobre a função social da escola. Alinhados a correntes sociais e políticas que defendem a superação de desigualdades sociais e buscando a transformação da sociedade, a qualidade da educação recebe um incremento léxico e político. Busca-se a qualidade social da educação.

Ao compreendê-la como visceralmente democrática, portanto empenhada no atendimento das demandas populares, aponta-se a justiça curricular como ação pedagógica que busca justiça social, propondo para tal, a constituição de políticas educacionais alinhadas ao conhecimento, ao cuidado e à convivência democrática, estabelecidas como dimensões da justiça curricular (PONCE, 2018).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DISPUTA

A mudança de um modelo de produção fordista para um modelo de maior flexibilidade no uso da força de trabalho; a ascensão de novas forças de produção sustentadas na alta tecnologia; além da redução do Estado de bem-estar social são elementos de transformações no campo produtivo que interferem diretamente na educação escolar, processo que tem sido vivenciado pelo mundo ocidental. Essa relação entre o que é tomado como desenvolvimento econômico e o perfil de educação a ser oferecido referencia o que é tomado como qualidade. A função social da educação escolar é reduzida e distorcida. Nesta concepção, ela deve aprofundar o capitalismo globalizado, cabendo à escola a formação de indivíduos ajustáveis à economia em constante transformação. Dela se cobra competência em nome desse objetivo.

Se outrora o conceito de qualidade educacional estava ligado a cálculos burocráticos, entre recursos e insumos, alinhados a uma especialização em questões educativas (GOLBSPAN; GANDIN, 2014), a partir da década de 1980 com o solapamento do Estado de Bem-Estar social e as transformações econômicas, emerge uma nova versão de qualidade baseada na suposta eficiência/competitividade do mercado: “Passou-se a avaliar a qualidade da educação a partir de resultados obtidos em pesquisas e testes, como taxas de retenção, taxas de aprovação, comparações internacionais de rendimento escolar etc” (GOLBSPAN; GANDIN, 2014, p. 56).

Buscando ancorar esta concepção de qualidade e orientar as reformas curriculares, Chizzotti; Ponce (2012), observam que no início da década de 1990, os países que compunham a OCDE (Organização para Cooperação e desenvolvimento econômico) organizaram um projeto de Definição e Seleção das Competências-Chave, com o objetivo de identificá-las e definir o nível a ser atingido pelos estudantes por meio da escolaridade. Em 2006 foram estabelecidas oito competências-chave que balizaram as reformas educacionais no cenário europeu, a fim de formar indivíduos competentes com vistas às transformações no campo produtivo.

Diante desse paradigma emergente, a OCDE elabora marcos de referência para a aferição



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



dos resultados em testes educacionais, criando o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA - Programme for International Student Assessment). Padronizam-se as competências coadunadas as transformações econômicas para em seguida avaliá-las e comparar os seus resultados, estabelecendo um ranqueamento entre os países participantes dos testes. Institui-se um incremento à competitividade, que se alastraria para além do território europeu nos anos 2000.

Sob o alinhavo dessas competências e da lógica competitiva promovida pelo PISA, em 2007 o Brasil cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Se no âmbito internacional o Brasil se lamenta por ter índices pouco satisfatórios comparados a outras nações, em âmbito nacional o ranqueamento de Estados, municípios e escolas, promove uma competitividade que traz efeitos deletérios para a formação de cidadãos plenos. Comumente o resultado nas avaliações é tido como sinônimo de qualidade ou ausência dela, sendo um dos efeitos negativos o apontamento dos profissionais da educação como responsáveis por resultados verificados em testes padronizados, sem a consideração dos contextos em que tem ocorrido a educação escolar (FREITAS, 2012).

Essa concepção de qualidade da educação referenciada em princípios mercadológicos não apenas alinha a formação de estudantes às novas relações de produção; também promove uma competição considerada “justa” através de avaliações padronizadas porque se sustenta na meritocracia. Dessa maneira, acaba por denunciar o próprio Estado como ineficiente pelos resultados obtidos, propondo seu desmantelamento, respaldado na concepção de Estado-mínimo, atribuindo a responsabilidade de regulação da sociedade ao “livre mercado”. Democracia, nesta perspectiva e no caso da educação escolar, reduz-se a liberdade de escolha por clientes, alunos e pais de alunos, pelo “melhor serviço” oferecido.

Projetos de sociedade distintos pressupõem funções sociais distintas para a educação escolar. Neste sentido, a concepção de qualidade social da educação apresenta um novo paradigma de qualidade.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Ancorado em teorias críticas e gestada no interior dos movimentos populares o adjetivo social é realçado marcando a ruptura paradigmática entre a qualidade educacional referenciada em princípios empresariais e a qualidade social, insurgente durante o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980. Nesse horizonte, a função social da educação deveria contribuir para a emancipação dos sujeitos, que por sua vez buscariam transformar a realidade em vista uma sociedade mais justa e democrática, elevando o caráter crítico e político da educação (FLACH, 2005).

No II Congresso Nacional de Educação (1997) estabelecem-se os fins da qualidade social da educação

De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação (CONED, 1997, p. 1-2)

Para Silva (2008) uma educação de qualidade social considera os elementos externos e internos que circundam a realidade da escola, compreendendo-o sem seu sentido político e voltando a sua análise para o bem comum. A qualidade social transforma todos os espaços físicos em lugares de aprendizagens significativas e de vivências democráticas, implicando na distribuição dos bens culturais entre todos.

O alicerce democrático da qualidade social também pode ser observado no documento intitulado- A qualidade da educação: conceitos e definições, publicado pelo MEC em 2007:

(a qualidade social da educação) implica em efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social, que deve expressar-se por meio de um trato escolar-pedagógico que ao considerar a heterogeneidade sócio-cultural dos sujeitos-alunos seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios (BRASIL, 2007, p.14)

Flach (2005) propõe cinco eixos estruturantes nas políticas educacionais que visam à qualidade social: democratização do acesso, democratização do conhecimento,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



democratização da gestão, financiamento e regime de colaboração, e valorização dos trabalhadores da educação. Tais eixos baseiam-se na democratização radical do direito à educação emancipatória.

Na concepção da qualidade social, evidencia-se uma desejabilidade democrática, de inclusão e elevação da participação, elementos que aprimoram e robustecem a democracia. Pode-se dizer que a qualidade social busca, por meio da educação, transformar relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada (SANTOS, 2016).

Para além dos conhecimentos culturais e técnico-científicos aferidos em testes padronizados, a qualidade social da educação pauta-se em um conhecimento técnico-político, interdisciplinar e crítico capaz de formar sujeitos conscientes para o exercício da cidadania plena. A solidariedade e a democracia são valores indispensáveis, este último exercido a partir da participação popular em vista a inclusão social. Sublinha-se a qualidade social da educação como visceralmente democrática.

3 À GUIA DA JUSTIÇA CURRICULAR

Ao compreender que a educação escolar deva atender as necessidades e urgências de todos os grupos sociais instrumentalizando-os para um projeto de intervenção sociopolítica capaz de construir um mundo mais justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013), compreende-se a justiça curricular como um processo de busca de justiça social que eleva o caráter da construção coletiva de currículos baseada em experiências significativas de educação e de seus sujeitos (PONCE, 2018).

Distante de um conhecimento confinado em grades curriculares avalizado pela ciência; para além de um cuidado patológico que encapuzas as mazelas sociais que criam as desigualdades e a negação de direitos e; de uma democracia que extrapole os cânones da teoria política liberal, sendo um valor cultivado por todos no currículo, Ponce (2018) afirma as três dimensões da justiça curricular.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Para a autora, o conhecimento significativo como possibilidade de emancipação social, o cuidado na afirmação de direitos e a convivência democrática que fomenta o debate e o respeito ao outro, são dimensões da justiça curricular que se apresentam como uma alternativa na constituição de políticas educacionais alinhadas a qualidade social da educação.

O caminho rumo à justiça curricular nas suas dimensões fortalece a democracia, que apesar de cara e desejável, precisa ser reafirmada. Nada mais premente do que se criar meios para tal objetivo que visa formar subjetividades democráticas.

Este ensaio ousou lançar a justiça curricular como possibilidade de outra qualidade educacional que vislumbre outro mundo possível.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Série Documental. Textos para discussão, Brasília, v. 24, n. 22, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>. Acesso em: 31 jul. 2018.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CONED. **Plano Nacional de Educação:** proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte, II CONED, 1997.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In:* GENTILI, P., SILVA, T. T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

FLACH, S. de F. **Qualidade social da educação:** uma concepção na perspectiva democrática. Apresentação oral de trabalho em 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1318/1318.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GOLBSPAN, R. B.; GANDIN, L. A. O conceito de qualidade na educação: articulações e rearticulações nas disputas por hegemonia. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.32, p. 49-63, jan./jul. 2014. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158533/000963865.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PONCE, B. J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SANTOS, B. de S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005. Acesso em: 10 jul. 2019.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

EIXO TEMÁTICO 5: Políticas públicas de currículo

PÔSTER



**A VOZ E A VEZ DOS SUJEITOS VITIMADOS PELO RACISMO
NO CURRÍCULO ESCOLAR: CONSTRUINDO JUSTIÇA
CURRICULAR**

Alice Rosa de Sena Ferrari

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
alicedesena@hotmail.com

Palavras-chave: Racismo. Currículo. Sujeitos do currículo. Vozes dos sujeitos. Justiça curricular.

1 INTRODUÇÃO

A tese que se intenta construir está inserida nas discussões sobre currículo escolar como prática social institucionalizada, de prescrições e ações, que objetiva formar indivíduos para a sociedade. Como prática social, o currículo pode contribuir para o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo para a concretude da justiça social. A justiça curricular, compreendida como a busca por um currículo que contemple a preocupação com a Justiça Social, é definida por Ponce (2016, p. 1156), ao afirmar que não se deve tolerar: “[...] nenhuma forma de violência na ação pedagógica. Pressupõe, portanto, um tempo humanizado, compatível com a construção de uma sociedade de iguais sociais respeitados em suas diversidades”.

Por que estudar racismo e sua relação com o currículo escolar? Por acreditar na construção coletiva do currículo, por entender que o conhecimento empodera e que a negação de práticas de racismo aumenta-o ainda mais, o que justifica a relevância da tese. Para Munanga (2017), a educação pode ser o espaço para a superação do racismo, oportunizando aos sujeitos a discussão e a criação de mecanismos para contestá-lo.

A tese tem como questão: Quais as ênfases e as omissões do currículo escolar com relação à superação do racismo? É diante dessa inquietação que o objeto da pesquisa é a presença



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



do racismo no currículo escolar. O objetivo geral é construir conhecimentos sobre a relação currículo escolar e racismo, como preconceito e discriminação, identificando ênfases e omissões em relação à superação do racismo. Como objetivos específicos, definem-se: a) realizar a revisão de literatura sobre racismo na escola; b) buscar nas vozes dos sujeitos do currículo relatos de vivências sobre racismo; c) identificar práticas curriculares de superação do racismo no contexto da escola pública.

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2014), com base bibliográfica e documental pautada pela metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1995) e nos instrumentos de pesquisa referendados por Gil (2008) e sua fase empírica.

A investigação proposta procura possibilitar a construção de conhecimento, a produção de práticas e a formação no processo pelos sujeitos envolvidos. Os procedimentos metodológicos serão: a) revisão de literatura no campo do currículo escolar, cujas buscas se concentrarão na expressão “racismo” em interface com as expressões “escola”, “currículo”, “discriminação racial” e “preconceito racial”; b) construção do conceito de currículo na perspectiva da justiça curricular e de formas de superação do racismo; e c) desenvolvimento de investigações empíricas a partir da perspectiva da justiça curricular, por meio dos instrumentos de observação, análise de conteúdo textual, questionários e entrevistas.

2.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura nos periódicos e banco de teses e dissertações da Capes definiu-se pela busca do termo “racismo” e sua interface com “escola”, “currículo”, “discriminação racial” e “preconceito racial”. Na revisão dos artigos, dissertações e teses, foram pesquisadas produções científicas da área da educação, revisadas pelos pares, em qualquer idioma, datadas entre 2003 a 2018. O recorte temporal justifica-se por ser o ano da promulgação da Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



cultura afro-brasileira nas escolas de Educação Básica.

O resultado da revisão de literatura apresentou 188 pesquisas que correspondiam aos critérios de busca, das quais 30, apesar de citadas pela plataforma, não foram localizadas. Da leitura dos títulos, resumos, introduções e considerações finais foram selecionadas 59 pesquisas relacionadas à Educação Básica.

O racismo e suas manifestações como preconceito e discriminação racial abordados pela revisão revelou avanços no reconhecimento de práticas racistas dentro e fora da escola e apontaram como elas afetam a vida da população negra.

2.2 Construção do conceito de currículo na perspectiva da justiça curricular e de formas de superação do racismo

Na busca por referências, houve a indicação do documentário “A última abolição” (2018). Trata-se de uma retrospectiva que aborda detalhes que retiram do anonimato sujeitos que lutaram pelo fim da escravidão, sobretudo a população escravizada que organizou formas de resistência. O filme pauta-se por pesquisas acadêmicas. Decidiu-se, portanto, realizar entrevistas e questionários com parte do elenco do documentário que subsidiaram a construção do referencial teórico.

A construção do referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Apple (1989; 2001; 2006; 2017), Torres Santomé (2013) e Ponce (2015; 2016; 2017; 2018), sobre currículo escolar; Munanga (2004; 2006; 2017), sobre racismo e suas manifestações; Pereira (2017), Abreu e Mattos (1998; 2008), Pinto (2006; 2014), sobre o “pós-abolição”; Gomes (2003; 2005; 2018) e Silva (2015), sobre educação antirracista.

Para Torres Santomé (2013), os sistemas de educação continuam produzindo a domesticação da população, configurando-se como principal instrumento por meio do qual os processos de imperialismo cultural são executados, representando uma das estratégias de opressão de determinados povos e grupos sociais. Todavia, para o autor, a educação também pode apresentar outro caminho, rompendo com as estruturas dominantes que reproduzem práticas racistas.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Na construção do conceito de currículo, na perspectiva da justiça curricular, estabelecem-se três pressupostos: primeiro, o currículo escolar é definido como prática social institucionalizada que seleciona e sistematiza conteúdos culturais, com o objetivo de formar sujeitos. Implica reconhecer o currículo como prática social e entendê-lo como território em disputa, conforme Arroyo (2011), carregado de intencionalidades. Segundo, a função social da escola define-se pela busca da qualidade social da educação. Para Ponce e Neri (2017), o movimento democrático para qualidade social da educação deve considerar os sujeitos, suas perguntas, seus saberes, seus valores, seus problemas, sua realidade, inserindo-os na construção do currículo. Terceiro, o racismo é um termo carregado de ideologia, portanto escondendo algo nem sempre proclamado: a relação de poder e de dominação (MUNANGA, 2004).

2.3 Desenvolvimento de investigações empíricas a partir da perspectiva da justiça curricular

Intenta-se buscar nas vozes dos sujeitos do currículo relatos de vivências sobre racismo, além de identificar práticas curriculares de superação do racismo no contexto de uma escola pública. Nessa etapa da pesquisa, obteve-se o contato com uma Diretoria Regional de Ensino do município de São Paulo, na Divisão de Administração Pedagógica (Diped) para: realização de questionário e/ou entrevista com a equipe da Diped; análise das diretrizes curriculares da Diped quanto ao reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo; realização de questionário e/ou entrevista com a equipe escolar: diretores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários; observação; registro das atividades escolares; sistematização de subsídios para construção de práticas curriculares para superação do racismo; construção de um processo formativo dialógico com os sujeitos do currículo numa escola pública.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

3 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se construir conhecimento sobre a presença do racismo no currículo escolar de modo a buscar subsídios para sua superação, por meio de pesquisa empírica numa escola pública.

4 REFERÊNCIAS

A ÚLTIMA abolição. Direção: Alice Gomes. Coprodução: Gávea Filmes, Esmeralda Produções, GloboNews, Globo Filmes. [S.l.]: Pipoca & Filmes, 2018.

ABREU, M.; MATTOS, H. M. Etnia e identidades; resistências, abolição e cidadania. **Tempo**, v. 3, n. 6, dez., 1998.

ABREU, M.; MATTOS, H. M. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 71-106.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

APPLE, M. **A educação pode mudar a sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2017.

APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília: CNE/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei Imperial n.º 3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 5 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Dispõe sobre as alterações à Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008.** Dispõe sobre as alterações à Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, Brasília: DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CONNELL, R. W. Justiça, reconhecimento e currículo na educação contemporânea. *In*: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis, Vozes, 1995. p. 11-35.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social.** Madrid: Morata, 1997.

CONNELL, R. W. La justicia curricular. **Foro latinoamericano de políticas educativas.** Laboratório de políticas públicas, ano 6, n. 27, jul. 2009. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

FRANCO, Z. G. E. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas):** em busca da Justiça Curricular. 2018. 205 f. Tese



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

(Doutorado em Educação Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVEDI, V. M. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GIOVEDI, V. M. Violência curricular na escola pública: conceito e manifestações. Rio de Janeiro: **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 121-137, dez. 2013.

GIOVEDI, V. M. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Prismas, 2016.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: SANTOS, S. A. (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei n.º 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei n.º 10.639/03: breves reflexões. *In*: BRANDÃO, A. P. (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L. **Kabengele Munanga, professor**. 13 de Maio e daí? Disponível em: <http://fernandapompeu.com.br/kabengele-munanga-professor/>. Acesso em: 18 out. 2018.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói, n. 5, p. 15-23, 2004.

MUNANGA, K. **Kabengele Munanga, professor**. 13 de Maio e daí? Geledes: Instituto da Mulher Negra, 13.05.2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-professor>. Acesso em: 18 out. 2018.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

PEREIRA, A. A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2.º sem. 2011.

PEREIRA, A. A.; ARAUJO, M. Raça, História e educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educ. Real** [online], v. 42, n. 1, 2017.

PINTO, A. F. M. **De pele escura e tinta preta**: a imprensa negra no século XIX (1833-1889). 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PINTO, A. F. M. **Fortes laços em linhas rotas**: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX. 2014. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de Campinas, Campinas, 2014.

PONCE, B. J. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, 2015.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação e Realidade** [online], v. 41, n. 4, p. 1141-1160, 2016.

PONCE, B. J. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da Justiça Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. Violência contra a criança, educação em direitos humanos e justiça curricular. **Revista Inter Ação**, v. 43, n. 2, p. 360-377, 2017.

SILVA, P. B. G. **Ações afirmativas**: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas. São Carlos: Edufscar, 2015.

TORRES SANTOMÉ, J. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. *In*: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-97.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia na educação. Porto Alegre: Penso, 2013.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A VISÃO CRÍTICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA: PRODUÇÕES DE CURTAS-METRAGENS DE ALUNOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Érica Belini

Secretaria da Educação do Estado de SP (SEE-SP)
ericabelini@gmail.com

Cláudia Akiko Arakawa Watanabe

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
claudiaarakawa@hotmail.com

Palavras-chave: Vídeos. Língua Portuguesa. Tecnologia Digital. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, observa-se que os alunos se encontram imersos na cultura digital. Assim, compreender o uso da tecnologia digital de modo a potencializar a construção de saberes torna-se papel preponderante da escola, nessa sociedade demarcada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nesse sentido, os estudos de ALMEIDA (2016, 2018) trazem importantes contribuições em que cunha o termo Web currículo. Trata-se de um constructo teórico que tem como princípio básico a convergência e a transmutação entre as tecnologias digitais e currículo, de modo a potencializar a construção de saberes. Como fins educacionais, a autora destaca a formação para a emancipação social (ALMEIDA, 2018).

Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, esta visa aplicar os conteúdos morfológicos, sintáticos e estilísticos para que a comunicação seja concluída de forma efetiva. Falar e escrever corretamente demonstra que o aluno desenvolveu vários hábitos e habilidades. Desde o empenho nos estudos diários, como também no hábito da leitura.

Assim, o objetivo da prática com vídeos foi verificar possibilidades de aprendizado no uso de artefatos digitais para a disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, os alunos dos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



nonos anos do Ensino Fundamental II, de uma escola pública, situada no município de Santo André/SP, produziram vídeos retratando seus olhares sobre a instituição escolar que frequentam.

Os alunos contaram com aulas nas quais puderam se reunir e discutir o roteiro do vídeo, conhecer e/ou rever todos os ambientes da escola. Além disso, tiveram a colaboração de uma oficina de vídeo.

Após a produção, revisão, reedição e avaliação pela professora e pela gestão da escola, o vídeo que melhor representou e apresentou a escola inaugurou o Canal Oficial da Escola no Youtube.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O web currículo defende um ensino ativo, caracterizado numa relação mais horizontal entre aluno e professor. Com autonomia, bases dialógicas e a exploração do contexto digital que permite o desenvolvimento de habilidades para um aprendizado mais crítico (ALMEIDA, 2016).

Nesse formato educacional, o professor torna-se o gestor do contexto de aprendizagem por meio das relações com o conhecimento, com seus colegas e com o mundo e mobiliza estratégias que impulsionam a aprendizagem.

Assim, no que concerne ao constructo web currículo, a presente pesquisa utilizou-se dos seguintes princípios retirados das obras de ALMEIDA (2016; 2018):

- a) A integração entre currículo e TDIC, numa perspectiva em que ambas se inter-relacionam e transmutam. De um lado, as TDIC oferecem um mundo multimídia que reúne as expressões e formas culturais passadas e presentes. Do outro, o currículo apresenta os objetivos, limites e potencialidades na construção do saber educacional.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



- b) A multiplicidade de letramentos, que permite a transparência dos processos de aprendizagem e viabiliza o registro de produções com a integração de múltiplas mídias, linguagens, recursos e culturas;
- c) A presença do diálogo, que abrange a participação, interação social, autoria, colaboração que se entrecruzam nas atividades educacionais;
- d) Os espaços ubíquos em que a prática, teoria, tecnologias, materiais, agentes e culturas se imbricam de modo a promoverem novos formatos de aprendizagem;
- f) O desenvolvimento de metodologias ativas que permitem experiências autênticas caracterizadas pelos interesses do aprendiz, teoria, prática, sentidos e tecnologias digitais.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Como recurso metodológico utilizou-se a pesquisa ação que Thiollent (2011) define como sendo:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Assim, mediante as discussões feitas entre professores e alunos, criou-se o projeto “Apresentação de sua escola em um vídeo de curta-metragem”. Os estudantes foram convidados a utilizarem a tecnologia, com propriedade e consciência, levando em consideração aquilo que aprenderam nas aulas de Língua Portuguesa. O objetivo do projeto era apresentar um produto final de qualidade e funcionalidade, no caso os vídeos, pois o marketing através da tecnologia traz não somente a valorização da escola, como também de todos que a compõem.

A prática pedagógica foi realizada mediante à seguinte indagação: Os alunos são capazes de usar a tecnologia de modo a potencializar esse conhecimento?



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O projeto foi realizado com cinco turmas dos nonos anos do Ensino Fundamental II. Cada uma delas foi dividida em cinco grupos. Dos vinte e cinco grupos, vinte entregaram o produto final, tendo atendido aos critérios mínimos de avaliação.

As turmas foram divididas em grupos homogêneos e a preocupação da inclusão de alunos deficientes foi apresentada. Prontamente, inseriram os estudantes com Síndrome de Down e Autismo.

Nas aulas seguintes, tiveram orientações detalhadas sobre o tema e questões foram apresentadas para reflexão e socialização. Também, tópicos explicativos do projeto para compor o vídeo e a entrega do trabalho de forma midiática e relatório do roteiro.

Livres com responsabilidade, puderam circular pela escola fazendo o trabalho que haviam se preparado, filmando, fotografando, entrevistando e deixaram a escola curiosa.

Na data agendada, cada turma foi até a nova sala de vídeo da escola para assistir aos curtas-metragens. Após assistirem os vídeos, questões iniciais foram levadas à discussão, sobre a tecnologia a favor da aprendizagem dos conteúdos.

4 ANÁLISE DO PRODUTO

Na avaliação dos vídeos, foi possível observar que todos precisaram de revisão antes que fossem postados no canal. Alguns grupos esqueceram-se de partes de informações. Outros apresentaram conteúdos que continham erros ortográficos e gramaticais e poucos erros de coerência.

Analisando o processo de produção, observou-se que, a princípio, havia uma dispersão e não associação da produção dos vídeos aos conteúdos desenvolvidos. Contudo, após as revisões, eles já pontuavam os conteúdos que mereciam atenção e reformulação, segundo o que haviam estudado.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5 CONCLUSÕES

A produção dos vídeos, enquanto recurso metodológico, possibilitou a compreensão e aplicação, com consciência, de conteúdos considerados, pelos alunos, não tão importantes para a comunicação e que são indispensáveis no cotidiano pessoal e profissional. Isso se deve ao fato de que os recursos digitais constituídos de sons, imagens e movimento conferiram maior transparência ao processo de realização da atividade, permitindo depurações consistentes para professores e alunos.

Outro dado observado é que a maioria dos estudantes tem mais facilidade para aprender com os elementos visuais, demonstrando possibilidades de se desenvolver práticas embasadas em conhecimentos formais concomitantes ao que é significativo. Nessa medida, observou-se também que as constantes revisões feitas pelos alunos indicaram a necessidade da atuação precisa do professor em que intervenções foram feitas de modo a explorar todo o potencial ofertado pela atividade.

Também foi possível concluir que a prática com TDIC induziu a buscar novas informações, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita. Promovendo novas discussões e reflexões sobre a importância de falar e escrever corretamente no ciclo social. Nesse sentido, as tecnologias digitais foram fundamentais por permitirem o acesso à novas informações, via rede. Ademais, a facilidade de comunicação via redes sociais permitiu ampliar a participação de todos.

Por fim, percebeu-se que os métodos mais ativos e o compartilhamento de suas produções no canal YouTube fizeram com que a atividade assumisse o caráter social. Além disso, incentivou-se a sensação de empoderamento dos alunos que passaram a ser protagonistas dentro da cultura digital que, atualmente, parece ser demarcada pela submissão ao aparato.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Educação e seus sentidos no mundo digital**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, mai. 2016.

ALMEIDA, M. E. B. de. Verbete Web Currículo. *In*: Mill, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. São Paulo: Papirus, 2018. p. 690-693.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.



POLÍTICAS DE CURRÍCULO: INVESTIGANDO SENTIDOS DE FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Lady Daiana Oliveira da Silva

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

dhay.oliveira@hotmail.com

Palavras-chave: Políticas de Currículo. Formação. Ensino médio.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, na qual, destaca as contribuições da teoria discursiva de currículo para pensar o campo das políticas curriculares para educação básica. Problematisa sobre sentidos de formação, currículo e conhecimento no âmbito do Ensino Médio.

Com base em Lopes (2015; 2018) a pesquisa visa superar o pensamento de que há no campo educacional uma normatividade que seja capaz de regular o formato do ensino que deve ser distribuído via política de currículo para as instituições escolares. A própria concepção de objetividade da política e seu caráter prescritivo são contestados. A pesquisa focaliza algumas discussões sobre as lógicas racionalistas e instrumentais presentes em algumas propostas de formação, currículo e conhecimento direcionados ao ensino médio, como o Programa Ensino Médio Inovador (PRoEMI) e o Novo Ensino Médio. Problematisa a centralidade do conhecimento no currículo, presente nessas propostas, que conectam a ideia de que o conhecimento é externo ao indivíduo e pode conferir ao sujeito, uma identidade conectada a determinado projeto de vida de mundo, de trabalho e garantir qualidade da educação e ascensão social.

Esta pesquisa tem o propósito de defender a primazia do político (caráter ontológico) sobre o social, a partir das teorizações de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Destacará argumentos que defendem as distintas leituras sobre organização curricular evidenciando



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

que as políticas devem ser trabalhadas dentro de uma linguagem pautada em possibilidades, pois não há garantias de que determinada organização curricular, programa ou conhecimentos irá promover um ensino melhor e garantir superação de problemas e qualidade da educação.

2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: O CASO DO PROEMI

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, apresenta o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica. A partir dessa lei foi impulsionada a criação de novas políticas curriculares nos anos 1990, para essa modalidade de ensino, dentre as quais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999. Essa política se articulava ao pressuposto da necessidade de adequar a escola média às demandas do mundo, da economia evidenciando-se a necessidade de mudança do paradigma curricular.

As reformas curriculares eram justificadas a partir do argumento de que as organizações do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não davam conta de responder às demandas do mundo contemporâneo, tecnológico, especialmente, no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Assim, a organização curricular foi modificada com base na definição de competências e habilidades.

O Ministério da Educação (MEC) planejou uma política de reformulação do ensino médio, conforme aponta os documentos: Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 2008a); e Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional (BRASIL, 2008b). Esses documentos reforçam as ideias de “mudanças para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no bojo do Decreto 5.154/2004” (BRASIL, 2004), que propõe a oferta dessa modalidade como “Ensino Médio Integrado” (SILVA, 2016, p. 93).

Nesse sentido, o ProEMI foi proposto pelo MEC em 2009, como tentativa de implantar um novo formato para o Ensino Médio. A leitura do documento desse programa



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



possibilitou pensar na hipótese de que a formação holística presente na proposta do ProEMI se antagoniza com a regularidade da formação positivista do ensino médio tradicional. O que justificaria uma redefinição curricular capaz de proporcionar uma formação mais especializada, holística, promotora de uma aprendizagem significativa, capaz de superar os problemas da evasão e garantir melhor desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Esse pensamento reforçou a ideia a qual o Ensino Médio brasileiro precisaria passar por reformulações curriculares.

Nesse sentido “a teoria curricular, entendida como discurso normativo que delimita o que pode ser significado como currículo, e em certa medida, como educação e escola” (Macedo, 2017, p. 540) faz parte das propostas educacionais direcionadas a projetos políticos de educação vinculados a discursos sobre a qualidade da educação, via controle dos currículos, como forma de melhorar o ensino, tentando apontar para a significativa qualidade, como aquilo que é mensurado em avaliações (LOPES, 2015).

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O caminho pensado para essa pesquisa que se inicia está sendo trilhado no terreno da contingência buscando imprimir uma dada leitura sobre as políticas que estão sendo pensados para o ensino médio brasileiro. Tais leituras estão vinculadas aos aportes pós-estruturalistas, utilizando a teoria discursiva como caminho possível para pensar sobre as políticas de currículo, particularmente com aporte da Teoria do discurso.

Com base nos estudos das produções de Lopes (2015, 2018) a pesquisa tenta investigar os sentidos de conhecimento, formação e currículo nas novas políticas de orientações curriculares que pautam a reforma do Ensino Médio e o PProEMI. Assume uma posição contrária ao consenso curricular que essas políticas intentam imprimir e a falácia da garantia de educação de qualidade, como se fosse possível fora da luta política contingente, obter um consenso curricular e reduzir a educação apenas a ensino.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



4 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos realizados até o momento sobre o Ensino Médio remetem ao pensamento, de que há uma defesa, da integração disciplinar, sendo necessária uma nova regulação capaz de responder as finalidades, o formato e os sentidos direcionados para uma educação de qualidade que seja capaz de responder ao que se projeta como jovem que deve intervir no novo modelo de sociedade.

Tal perspectiva leva a uma leitura conforme aponta Macedo (2017) de que o papel da escola se reduz a ensino. E para alcançar uma suposta educação de qualidade é defendido o discurso sobre a necessidade de controlar os conhecimentos que são legitimados para ser ensinados/aprendidos e integrados a um projeto de formação atinente aquilo que falta ao currículo tradicional como se fosse possível cristalizar os sentidos sobre o político, o currículo, ensino médio, sujeito, entre outros.

5 AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a organização da Educação Profissional. Brasília, 2004. 10p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional**. (Versão preliminar). Brasília: SEB/MEC, 2008b. 38p.

BRASIL. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil** (Versão preliminar). Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Gt Interministerial Instituído pela Portaria Nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria Nº. 386 de 25 de Março de 2008. Brasília, 2008a. 28p.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. (Orgs.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. SP: Annablume, 2015, p. 117-1147.

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**.v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

SILVA, M. R. da. O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v.32, n.02, p. 91-110, Abril-Junho 2016. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153170>. Acesso em: 27 ago. 2018.



AUTONOMIA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO JURÍDICA E FILOSÓFICA DO CONCEITO

Mariana Vilella

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
marianavilella,mv@gmail.com

Palavras-chave: Autonomia. Emancipação. Democracia. Constituição Federal.

1 INTRODUÇÃO

A tese de doutorado, em andamento, aborda o conceito de autonomia na educação sob dois enfoques. O primeiro, mais conceitual, promove uma retomada teórica da construção da ideia moderna de autonomia e sua relação com a educação, a partir do pensamento de Kant (2012), Adorno (2008) e Freire (1996), em uma linha do tempo que toma esses referenciais como marcos na construção da ideia de autonomia (e emancipação) presente em um currículo crítico. O segundo enfoque, mais jurídico, aproxima o conceito de autonomia ao de cidadania, e estabelece os marcos políticos e jurídicos da afirmação da autonomia da escola como base da democracia e dos direitos humanos e como um princípio constitucional ordenador da educação brasileira pós 1988. Nesse enfoque, os referenciais são Cury (1994) e Saviani (2013).

2 PROBLEMA, OBJETO E OBJETIVO DA PESQUISA

A autonomia pedagógica pode ser considerada diretriz e fundamento das políticas públicas educacionais na história da educação brasileira? Qual o conceito de autonomia que se faz presente quando o termo é elencado como princípio da educação brasileira?

Ainda que consagrada como um direito em nossa legislação, autonomia é algo que só existe em ato. Uma escola só é autônoma se e enquanto age com autonomia, não sendo possível falar em autonomia a priori ou abstratamente.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Contudo, a positivação da autonomia pedagógica como um direito torna-se pressuposto para a possibilidade de ação e não pode ser ignorada. Ocorre que, entre a letra da lei e a prática da escola, existem as políticas públicas, planos, diretrizes de estado e de governo que podem, ou não, se orientar para a autonomia pedagógica e, portanto, para a efetivação desse direito. Existe a história concreta da educação e do País e a forma como ela amplia ou encurta as possibilidades de exercício da autonomia.

O objeto dessa pesquisa de Doutorado é, assim, a autonomia pedagógica na história. Em outros termos, olhará para a história da educação brasileira e como seus grandes marcos – políticos e jurídicos – forjaram diferentes sentidos e possibilidades para a autonomia pedagógica.

O objetivo por sua vez, é traçar uma linha histórica e classificar esses marcos conforme atribuíram sentidos e possibilidades para a autonomia pedagógica das escolas. Ao fim, pretende-se compreender se e quando a educação nacional, com seus principais instrumentos, documentos e políticas, se orientou efetivamente para a autonomia pedagógica das escolas.

3 JUSTIFICATIVA

Embora consagrada na Constituição Federal de 1988 (Arts. 205 a 214) como um princípio da educação nacional, não há um consenso quanto à orientação das políticas públicas educacionais para efetiva autonomia. Programas de governo se intercalam entre maior ou menor centralização das decisões na educação, mas pouco avançam quanto à criação de estruturas jurídicas, políticas e pedagógicas, para que as escolas tenham como foco o exercício da autonomia e da gestão democrática.

O Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014) e a Base Nacional Curricular Comum colocam luz sobre o grau de autonomia das escolas na definição dos currículos e na gestão de pessoas e recursos. O fato é que autonomia e gestão democrática, embora palavras de ordem na educação pública, são termos que ainda geram muita dúvida e conflitos.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

O contexto atual também impõe essa discussão na medida em que marcos jurídicos fundamentais à ideia que se tem de educação pública estão em xeque em momento de crise política e econômica, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e da própria Constituição Federal de 1988.

Também se menciona o fato de que cada vez mais ganham destaque propostas de parcerias entre o Estado e a sociedade civil organizada para oferecimento e gestão da educação pública, muitas delas baseadas em modelos estrangeiros de transferência ou cogestão. Essas propostas apontariam para maior ou menor grau de autonomia pedagógica das escolas? Elas se coadunam com qual concepção de autonomia e de educação? Nesse cenário, olhar para a história da educação e criar critérios de comparação e análise torna-se fundamental.

Por fim, quando se trata de estudar a autonomia pedagógica, a abordagem costuma ser mais focada em casos específicos de escolas paradigmas. Contudo, é importante também dedicar-se a um olhar mais sistêmico, que contextualize a ideia de autonomia na história da educação e nos fundamentos de políticas públicas relevantes para o tema.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Quanto ao conceito de autonomia e sua relação com o sentido de educação, a pesquisa dialoga com Kant, enquanto marco inicial da ideia moderna de autonomia, Adorno e Freire, que apresentam uma perspectiva crítica da autonomia moderna e do papel da educação na construção do sujeito autônomo/emancipado.

Para o estudo da história da educação, do ponto de vista da formação e embate de ideias pedagógicas nos diferentes períodos históricos, a referência será Dermeval Saviani (2013), em especial com a obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”

A obra de Carlos Roberto Jamil Cury (1994), por sua vez, será a base para a compreensão dos grandes marcos jurídicos e políticos da educação brasileira, especialmente quanto à construção da legislação, planos e políticas educacionais que podem ser referência para o



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



tema da autonomia.

5 AGRADECIMENTOS

A autora agradece ao CNPQ pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

6 REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M.; BEANE, J. (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma crítica do fenômeno educativo**. 5ªed. São Paulo” Cortez, 1992.
- CURY, C. R. J. **A universalização do ensino primário: um estudo das constituições federais e estaduais de 1891 a 1948**. Belo Horizonte:UFMG/FaE, 1994.
- CURY, C. R. J. **A educação na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais de 89/90**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 1994.
- CURY, C. R. J. A evolução da legislação. **Cadernos do Observatório**. Ação Educativa/SP – IBASE/RJ, n.2, p. 17-23, 2000.
- CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, p 483-495, set/dez. 2007.
- CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p 13-30, jan/abr. 2009.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

FALSARELLA, A. M. **Autonomia escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** 5.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez: 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREIRE, P. **Política e educação.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época; 23).

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

GIMENO SACRISTAN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GONÇALVES, M. D. **Autonomia da escola e o neoliberalismo.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

KANT, I. **Textos seletos.** 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo.** Porto: Edições Afrontamento, 2002.

MARTINS, A. M. **Autonomia da Escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v.15, n.115, p.207-32, mar. 2002.

MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. da. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v.41, n.142, p.228-45, jan./abr. 2011.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação.** 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2010.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PARO, V. H. **Crítica à estrutura da escola**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PULICE, S. C. **A autonomia da escola pós Lei 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**: um estudo sobre a relação escola-órgãos superiores e intermediários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SILVA, J. M. da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Campinas, SP, Papyrus, 1996.

TORRES SANTOME, J. **Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CURRÍCULO DE TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

Secretaria Municipal de Educação (SME-SP)
Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)
regina.gavassa@gmail.com

Tania Tadeu

Secretaria Municipal de Educação (SME-SP)
tania.tadeu@sme.prefeitura.sp.gov.br

Palavras-chave: Currículo. Jovens e Adultos. Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Ao elaborar o “Currículo e Tecnologias para Aprendizagem para a Cidade de São Paulo na Educação de Jovens e Adultos”, através da metodologia participativa e colaborativa, criou-se um Grupo de Trabalho (GT) composto por Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE), membros das Diretorias Regionais de Educação\Tecnologias para Aprendizagens, equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), e especialistas.

Experiências concretas desenvolvidas nos laboratórios de informática foram compartilhadas e vivenciadas por distintas escolas da SME no GT que caracterizou o que significa ensinar e aprender com e sobre tecnologias para Educação de Jovens e Adultos (EJA) incorporando os eixos definidos no Currículo do Ensino Fundamental: Programação, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Letramento Digital, sendo o protagonismo o fio transversal aos eixos e objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, os objetivos do trabalho desse componente curricular, entre outros, são estes: atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções. É um desafio imposto às escolas que têm, entre uma de suas funções, auxiliar

crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.” (SÃO PAULO, 2019, p. 50).

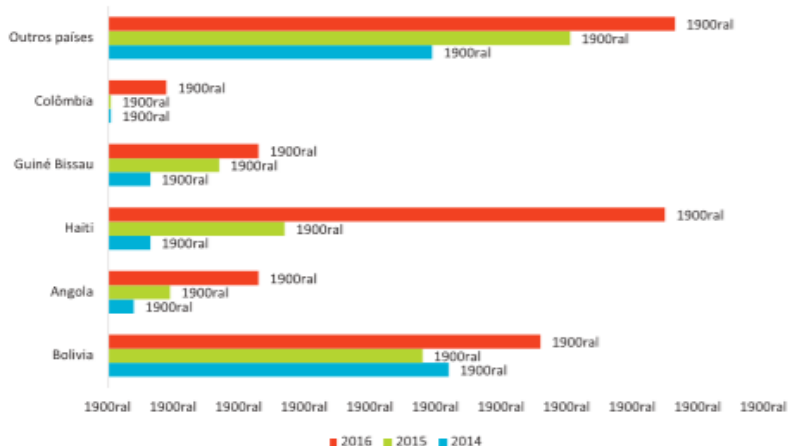
2 CONSTRUÇÃO E CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO

Descrevemos caminhos percorridos pelo GT para tomada de decisões e materialização dos princípios e diretrizes adotados na construção do documento curricular para EJA, afim de ressignificar aprendizagens e reinterpretar conteúdos a partir da espiral de aprendizagem (VALENTE, 2002).

2.1 Especificidades

Os dados apresentados ao GT das especificidades da EJA subsidiaram a tomada de decisões: percentual de pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental no Município de São Paulo e Matrículas por nacionalidade (Figura 1) permitiram observar a transformação do perfil, com um aumento da população jovem (Figura 2), presença de imigrantes e a necessidade de levar em conta particularidades culturais.

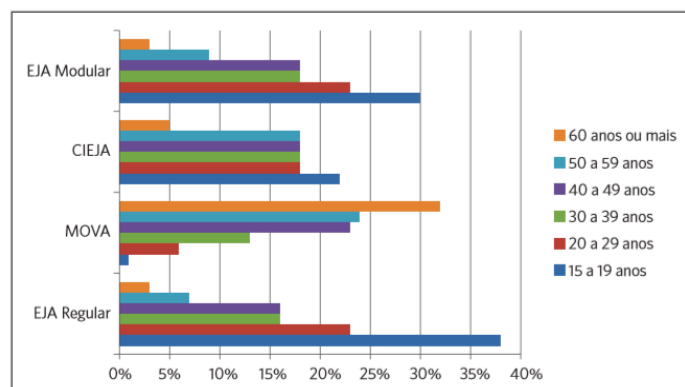
Figura 1: Gráfico Matrículas por nacionalidade – 2014-2016



Fonte: SME, Centro de Informações Educacionais.

Fonte: (SÃO PAULO, 2019, p. 44)

Figura 2: Gráfico



Fonte: (SÃO PAULO, 2019, p. 72)

Os resultados sinalizaram pensar metodologias e estratégias pedagógicas onde o trabalho por projetos foi considerado potencial para promover a motivação e inclusão nas aprendizagens de forma a respeitar suas experiências enquanto estudantes e de vida.

2.2 Definição dos Princípios

A partir das práticas apresentadas pelo grupo, foram identificadas estratégias pedagógicas que considerem atitudes e comportamentos protagonistas, que incentivem a autonomia, a inventividade e colaboração.

Sujeitos de seus conhecimentos e inseridos em uma sociedade globalizada onde as tecnologias têm função quase que indispensável como ferramentas de acesso à informação, comunicação, interação pessoal e profissional, capazes de refletir e gerar mudanças reais no seu território, a partir das várias formas de ler o mundo.

[...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. (FREIRE, 1996, p. 90).

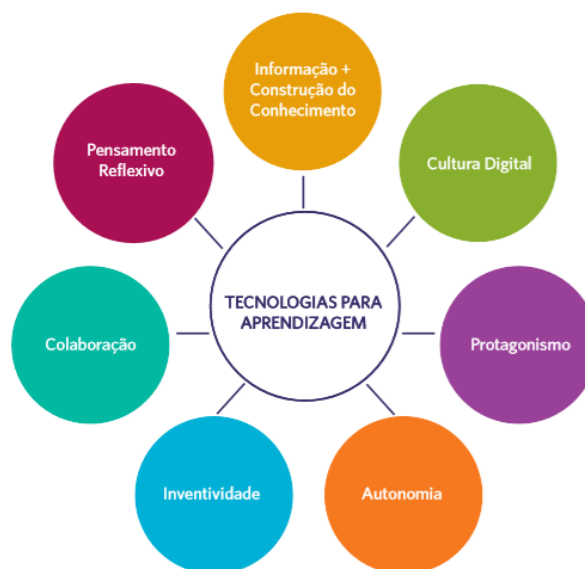
Neste sentido o que se propõe é o empoderamento, para valorização das histórias pessoais, interação com ícones e textos, ampliando conhecimentos e compartilhando impressões entre pares, pautados na responsabilidade, no senso crítico e na ética.

Almeida e Valente (2012) apontam que, para que atividades funcionem, é necessário o amálgama de dois ingredientes:

[...] que as atividades e os projetos que o aluno desenvolve sejam relacionados com a sua realidade; e que, além de disponibilizar os diferentes meios tecnológicos, que o professor entenda as especificidades desses meios e saiba usá-los como recursos pedagógicos. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 67).

O Currículo proposto estrutura-se com base nos seguintes princípios:

Figura 3: Princípios



Fonte: Currículo EJA/TPA, São Paulo, 2019, p. 77

2.3 Adequação de Metodologias

As Metodologias Ativas foram identificadas como adequadas à proposta. Apontam necessidade de se privilegiar os sujeitos das aprendizagens como autores e construtores das suas aprendizagens, mediadas pelos professores, onde princípios de equidade, inclusão e educação integral norteiam as diretrizes.

As metodologias propiciam momentos para os estudantes expressarem seus pensamentos a respeito de situações reais e criarem soluções a partir de suas experiências, expressas em vídeos, fotos, maquetes, dentre outras, facilitando o registro do processo.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Dentre as metodologias ativas, foram eleitas a baseada em projetos, a baseada na investigação e no fazer e refazer.

Jovens e adultos possuem experiências nas quais os aspectos da Cultura Maker (ANDERSON, 2012) são vivenciados, mesmo sem identificar tais aspectos. Produtos existentes são transformados em outros objetos, como produtos descartáveis que podem funcionar de maneira que jamais tivessem imaginado antes, o que representa uma mudança de consumidores para produtores criativos. Maker está relacionado àquilo que costumamos chamar de “mão na massa”, ou seja, a busca de soluções de problemas a partir da execução e compartilhamento de ideias e planos.

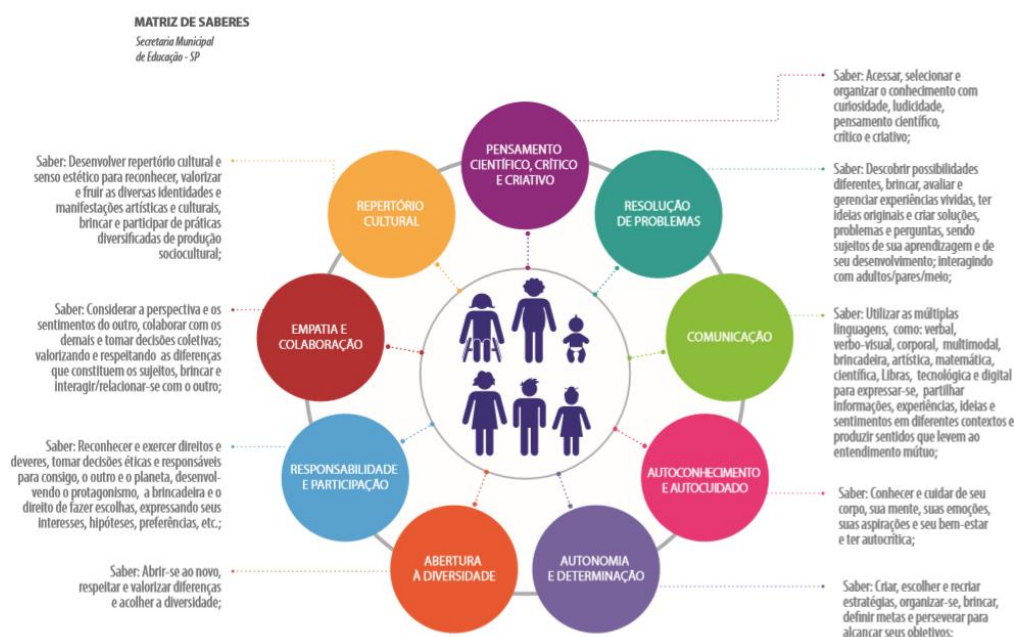
A documentação dos processos é inserida como recurso ao planejamento, acompanhamento e avaliação. Os registros estão a serviço da reflexão sobre os processos de aprendizagem e dão indícios não somente ao replanejamento das ações, mas também ao aprimoramento das práticas pedagógicas.

2.4 Integralidade dos sujeitos

Cabe destacar a inclusão de forma pioneira da Agenda 2030, relacionando os objetivos de aprendizagem aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, mais especificamente no Plano de Ação dos 5P's para a sustentabilidade (Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria), buscando atender o previsto no ODS 4, ofertar uma educação de qualidade e no ODS 11, colaborar para transformar São Paulo em uma cidade sustentável (UNESCO, 2017).

O currículo é fator essencial para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade. Orienta-se pela Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. (SÃO PAULO, 2019). Com este propósito a Matriz de Saberes foi criada com nove princípios, apresentados na figura 4:

Figura 4: Matriz de Saberes



Fonte: Currículo EJA/TPA, São Paulo, 2019, p. 31

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do processo de construção do documento curricular possibilita entender um alinhamento entre o planejamento da aprendizagem com intencionalidade ao conhecimento prévio da vida do estudante.

O trabalho com tecnologias com EJA abrange o processo de construção de conhecimento de forma ativa, criativa, participativa e crítica, com ações que visam à produção colaborativa, ao acesso, segurança e veracidade da informação, propriedade intelectual baseadas nas implicações morais e éticas como princípio da educação integral.

O material elaborado pela SME é Recurso Educacional Aberto (REA) e se apresenta como possibilidade de apoio a outras instituições que atendam a este mesmo público.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ANDERSON, C. **Makers**: a nova Revolução Industrial. São Paulo: Campus, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à política educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

ONU. **Transformando nosso mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: ONU, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 29 jan. 2019.

SÃO PAULO (SP). **Currículo da Cidade**. Educação de Jovens e Adultos: Tecnologias para Aprendizagem - São Paulo: SME/COPED, 2019.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Paris: UNESCO, 2017.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. **Tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 15-37.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O CURRÍCULO CRÍTICO E LIBERTADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA PÚBLICA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO – 2010 A 2015

Terezinha Cristina Nakamatsu Siraque
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
terezinha.siraque@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Profissional. Currículo Crítico e Libertador.

1 INTRODUÇÃO

As primeiras experiências educacionais brasileiras foram marcadas pela ação dos jesuítas que iniciaram o trabalho de catequização com indígenas, num formato embrionário de educação de jovens e adultos alinhada à aprendizagem de ofícios. Com o advento de parque de maquinário manufatureiro, apresentou-se a necessidade de mão de obra qualificada.

Com isso, houve, posteriormente, a criação do Serviço Nacional da Indústria - SENAI, com uma formação na perspectiva de treinamento para tarefas repetitivas, mecanicistas e reducionistas, para atender a necessidade do mercado de trabalho.

Todas as demais propostas de formação profissional que viriam posteriormente – como o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (Pipmo); a Lei nº 5.540/68; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); a Constituição Federal; a Lei Federal nº 9.394/96; o Plano Nacional de Qualificação (PNQ); e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – eram ações que focavam na formação/qualificação para o trabalho.

Historicamente, nos deparamos com uma educação dicotomizada: uma destinada à classe dominante e outra destinada à classe trabalhadora, o que se traduz em formação geral e acadêmica para a elite e em qualificação profissional reducionista e desvalorizada para a



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



classe trabalhadora. Ao longo da história, tem sido tratada como uma situação natural essa separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, e a sua valorização hierarquizada de acordo com a ideologia dominante na sociedade capitalista.

A experiência da educação profissional em São Bernardo do Campo trouxe um currículo crítico e libertador ao trabalhador/a, um compromisso com uma formação não apenas para atender ao mercado de trabalho, propiciando o pensar e o refletir sobre a sua realidade, permitindo uma visão crítica sobre as desigualdades sociais. Esta pesquisa evidencia essa possibilidade que poderá ser observada a partir das vozes da equipe gestora e educadores/as que vivenciaram esse período.

2 CURRÍCULO CRÍTICO E LIBERTADOR

A compreensão sobre a dualidade na educação é necessária para que se entenda a importância, o desafio e a significância da proposta de uma política pública de educação profissional na perspectiva crítica e libertadora para os/as trabalhadores/as.

Esse currículo traz o compromisso com a ética humanizadora e com o coletivo empobrecido, uma educação em defesa da vida, da humanização, da solidariedade, da democracia, do respeito, da diversidade, do diálogo, da valorização da cultura popular, dos saberes adquiridos ao longo da vida, da problematização das situações limite, ou seja, das questões que impedem uma vida digna para a classe trabalhadora, que tragam o protagonismo da própria história a esses sujeitos, fomentando o desejo de transformação e construção de uma sociedade justa e igualitária. Isto está presente na fala de um educador:

(...) eu posso falar que hoje sou outra pessoa, bem melhor de antes de eu entrar aqui né, (...) teve um educando, que... ele chegou a brigar com os outros, por ser machista e as mulheres da turma começou a pegar no pé dele, foi passando, foi passando, e nos últimos dias ele veio com uma caixa de bombom e deu um bombom para cada educando. Na formatura, a mulher dele chegou e perguntou pra nós: 'o que vocês fizeram com o meu marido? Ele não lavava a louça, não fazia nada dentro de casa, sentava no sofá, queria a comida dele e pronto. De repente ele mudou, lava a louça, ajuda nas tarefas de casa.' Isso eu vi que era resultado positivo do meu trabalho (...) (Democracia) (SIRAQUE, 2016, p. 99).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Uma formação que possibilite ao sujeito o entendimento da sua realidade a partir de problematizações, objetivando a ampliação de sua leitura do mundo, ultrapassando os limites do senso comum, na busca de sua autonomia e participação em ações coletivas de luta pela transformação social. Freire fortalece e fundamenta essa reflexão,

É algo importante perceber que a realidade social é transformável, que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fardo, uma sina, diante de que só houvesse um caminho; a acomodação a ela. É importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (FREIRE, 2011, p. 59).

Num contexto de negações de direitos vivenciadas pelo coletivo empobrecido, é responsabilidade, compromisso, dever ético e político do Estado enquanto política pública ofertar uma educação profissional de qualidade social à classe trabalhadora.

O currículo crítico e libertador na educação profissional traz o rigor quanto ao tratamento do conhecimento da técnica, ampliando com a reflexão das condições de vida nos aspectos: político, econômico e social, com o objetivo de que esse sujeito jovem e adulto tenha uma visão crítica da realidade, e isso permita que realize as suas escolhas a partir do lugar em que ocupa na sociedade, construindo uma consciência de sua realidade.

3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO

A política pública da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional em São Bernardo do Campo, entre 2010 e 2015, fundamentou-se na concepção de educação crítica e libertadora freiriana, contemplando a investigação, a tematização e a problematização crítica da realidade, de educação para todos/as, de uma formação integral articulando ciência, cultura e trabalho.

Numa perspectiva de relação dialógica do conhecimento, valorizando os saberes desses sujeitos com os princípios de uma educação que liberta e transforma, com a articulação dos conhecimentos a partir das suas vivências e experiências, numa metodologia



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



participativa conectada à realidade e às necessidades dos jovens e adultos, buscando proporcionar uma aprendizagem significativa ao seu universo.

A implantação desse currículo não foi algo tranquilo. Houve a necessidade de se elaborar um plano de formação intensivo para toda a Rede de Educação Profissional, pois a cultura de um currículo prescrito está sedimentada na sociedade, fazendo parte do processo formativo institucionalizado a que todos/as foram submetidos/as. Desconstruir e ressignificar o currículo foi uma tarefa que exigiu muita atenção, cuidado, paciência, respeito ao processo, reconhecimento dos desafios e dos avanços.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apontaram a fragilidade do processo formativo dos/as educadores/as, ofertados pelas instituições de ensino superior, no que se refere a uma formação que evidencie o processo de humanização nas relações, possibilitando reflexão crítica da sociedade a partir das situações concretas vivenciadas pelos sujeitos.

Houve uma transformação de concepção, de vida e de visão de mundo nos/as educadores/as entrevistados/as, e é nítida a disposição de todos/as em conhecer, estudar, qualificar e fortalecer a proposta crítica e libertadora na educação profissional. Todos/as os/as entrevistados/as estão no processo de apropriação da concepção, mas em tempos, formas e ritmos diferenciados, reflexo das experiências individuais vivenciadas anteriormente e da relação com as novas aprendizagens.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Publicado no DOU de 23.11.1968 e retificado no DOU de 3.12.1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no D.O.U. de 23.12.1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

CUNHA, Y. G. P. **Representação social do analfabeto por alfabetizadores de adultos.** 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP). **Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos de São Bernardo do Campo.** São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2012.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP). **Catálogo da Educação Profissional.** São Bernardo do Campo: Secretaria da Educação, 2012.

SIRAQUE, T. C. N. **A educação profissional uma perspectiva crítica e libertadora em São Bernardo do Campo – SP: o olhar docente sobre a sua implantação, de 2010 a 2015.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19194>. Acesso em: 9 jul. 2019.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

EIXO TEMÁTICO 5: Políticas públicas de currículo

SEMINÁRIO DE PESQUISA



FORMAÇÃO INTEGRAL: AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO

Adriana Pereira da Silva

Prefeitura de São Bernardo do Campo, SP
adriana7pereira.silva@gmail.com

Resumo: Este projeto de pesquisa tem como problema a proliferação das políticas neoliberais que buscam universalizar processos educativos em perspectivas utilitaristas e unilaterais. Assim, a investigação objetiva desenvolver um conceito de formação integral fundamentado no pensamento freireano. A pesquisa é de caráter qualitativo e está estruturada numa abordagem bibliográfica. O referencial teórico em Freire (1982, 2010) estará associado ao conceito de omnilateralidade em Marx e Engels (2011). Além disso, o trabalho terá como aporte teórico Gimeno Sacristán (2008) e Freitas (2018). Os estudos sistematizados pretendem apoiar orientações curriculares nesse referencial.

Palavras-chave: Formação integral. Pensamento freireano. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Ao tratar sobre formação integral, há a compreensão de que se trata de um conceito polissêmico, com amplitude histórica e teórica (COELHO, 2009). A partir desse entendimento sobre o conceito, o trabalho trará para reflexão os apontamentos não críticos e críticos associados à formação integral.

Logo, considera-se que as proposições não críticas referentes à formação integral têm um processo histórico e elucidam a categoria como uma possibilidade de formação acumulativa, “bancária”, como apontou Freire (2010). Ao tratar desse modelo de educação bancária, Freire (2010) o reconheceu como um processo formativo, estabelecido nas relações “narradoras e dissertadoras” de conteúdos petrificados, que negam a existência humana e fortalecem interesses específicos de grupos, numa sociedade dividida em classes.

O percurso histórico desse viés não crítico da formação integral é extenso e esteve projetado com a organização da escola, no início da sociedade moderna, destinada às



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



demandas da nova ordem social, em que o liberalismo se estruturava (GHANEM; ELIE, 2008).

Segundo Coelho (2009), a referência conservadora na educação integral, no Brasil, tem suas bases ideológicas estruturadas na análise hierárquica de experiências, de habilidades e de conhecimentos.

O posicionamento crítico tem seu referencial nos pensamentos marxistas e nos movimentos anarquistas, presentes no século XIX. As análises marxistas são tratadas a partir do conceito de formação omnilateral, que prevê a formação humana na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica e que, segundo Ciavatta (2005, p. 48), “essas bases elementares estão nos pensamentos socialistas utópicos”.

A análise crítica de formação integral referendada nos pensamentos anarquistas de Bakunin e Proudhon e outros pensadores desse movimento (Coelho, 2009) estabeleceu bases políticas pedagógicas para a educação integral nos ideais libertários, sustentados nos princípios de igualdade, liberdade e autonomia.

Embora as referências marquem vocábulos diferenciados, como formação integral e educação integral, a análise preliminar constituída neste projeto compreende a possibilidade da aproximação desses conceitos, pois estão assegurados em propósitos críticos que buscam superar a dualidade dos processos formativos estabelecidos numa sociedade de classes sociais.

Esse pensamento se efetiva, pois tem-se a análise de que o conceito de formação integral está sustentado na categoria de omnilateralidade, reconhecida como formação nos aspectos físicos, mentais, políticos e científico-tecnológicos. A educação integral fundamentada no pensamento anarquista também prevê uma formação física, intelectual, moral e cultural, envolvidas com a transformação e superação da educação burguesa.

Este projeto de pesquisa pretende abordar o conceito de formação integral em Marx e Engels (2011), pela categoria omnilateral, aproximando essa análise a Freire (1982). Para tanto, haverá em Freire (1982) um estudo das categorias desenvolvidas pelo autor:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



“tratamento do conhecimento” de forma integral, construído na relação das dimensões da ciência, da cultura, do trabalho e da linguagem, numa articulação de formação da ética, estética e técnica. Além dessa análise, haverá o estudo da abordagem que o autor faz sobre a relação homem e mundo, em que evidencia o conceito de consciências “mística, ingênua e crítica”.

2 METODOLOGIA

O problema da pesquisa passa por entender a realidade desafiadora num contexto de transformação social, política, cultura e econômica, em que ocorrem a reorganização das estruturas produtivas, a minimização do papel do Estado com as políticas sociais, a liberação do mercado e o enfraquecimento das organizações políticas da classe trabalhadora, constituindo um exercício de desempregados em reserva e ao mesmo tempo limitando a capacidade de organização da classe trabalhadora.

Nesse contexto, a educação é vista como o aspecto estruturante para reorganização da nova sociedade que se fundamenta numa formação na lógica das competências, para lidar com a necessidade de inovação constante, empregabilidade num contexto de grande competitividade (RAMOS, 2005).

As propostas educacionais e as pesquisas diante das reformas neoliberais buscam limitar a reflexão do processo formativo em perspectiva unilateral, estabelecido numa racionalidade cognitiva, instrumental a bem do mercado. Diante disso, o projeto tem como objetivo construir um conhecimento de formação integral em Freire, com a intenção de fortalecer propostas curriculares sustentadas nesse referencial.

O estudo se processa numa pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, sob o princípio da leitura compreensiva do conceito de formação omnilateral, em Marx e Engels (2011), para, então, estabelecer uma abordagem interpretativa da aproximação desse conceito com as categorias do pensamento freireano: o “reconhecimento dos sujeitos”, suas formas de relação, interpretação do mundo e “tratamento de conhecimento” em “totalidade”. Atento a essa perspectiva de pesquisa, o estudo tem como um dos objetivos específicos anunciar



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



um conceito de formação integral em Freire (2010).

Para fundamentar essa reflexão, será realizada a busca desse conceito em dissertações, teses e periódicos, no portal de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), no período de 2008 a 2019.

3 SITUAÇÃO ATUAL

Até o presente momento, a construção da pesquisa passou pela definição do foco e da definição do objetivo geral, objetivos específicos, problema, questão e a hipótese.

Para além da definição das partes iniciais da tese, foi concluído o processo de revisão de literatura sobre a temática em análise. A revisão de literatura foi realizada por meio de buscas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal Capes), e a palavra-chave utilizada para a pesquisa foi: “formação integral”. Após leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionadas 11 dissertações e teses.

A partir dessa busca, as teses e artigos foram organizados e sistematizados com as principais reflexões relacionadas à temática da tese em construção.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Diante dos contextos das reformas empresariais na educação, que preveem a efetivação de uma formação utilitarista e unilateral a bem do mercado que fortalece os ideais privatistas, o projeto pretende elucidar um conceito de formação integral em perspectiva crítica, diferenciando esse conceito das proposições não críticas (FREITAS, 2018).

A partir das leituras dos autores referenciais, pretende-se elucidar um conceito de formação integral em Marx e Engels, pela categoria omnilateralidade, e observar a proximidade desse conceito com o pensamento freireano de formação pela análise da realidade em totalidade. Para tanto, serão estudados alguns pontos em Freire:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



“reconhecimento das relações do sujeito e mundo”; “tratamento de conhecimento”. Ademais, há o objetivo de ilustrar como essa organização pode atuar numa abordagem curricular. Mesmo que seja precoce falar em conclusões, pretende-se com esta tese apresentar o conceito de formação integral em Freire, fortalecendo políticas públicas curriculares comprometidas com a transformação.

5 REFERÊNCIAS

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. **Educação integral e tempo integral**. Brasília: MEC/Inep. 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GHANEM, J.; ELIE, G. G. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. E-book. Campinas: Navegando Publicações, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2005.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Alessandra Aparecida Vilela

Universidade Federal de Lavras (UFLA)
alesavilela@hotmail.com

Tania Regina de Souza Romero

Universidade Federal de Lavras (UFLA)
taniaromero@ufla.br

Regilson Maciel Borges

Universidade Federal de Lavras (UFLA)
regilson.borges@ufla.br

Resumo: A pesquisa propõe-se a analisar como os professores estão interpretando a implementação da BNCC e como esta percepção sobre currículo implica em seu fazer docente, em sua construção de identidade docente e em sua formação continuada. Nessa perspectiva, o referencial teórico se apoia nos trabalhos de: Tardif (2002), que discorre sobre saberes docentes; Nóvoa (1991), que discute a formação docente e narrativas; e, Cury (2018), que aponta os dilemas e perspectivas da normatização da BNCC. A abordagem metodológica é qualitativa e tem como corpus narrativas geradas por meios de entrevistas semiestruturadas com seis professores da rede pública e privada de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Espera-se que, com esta pesquisa, seja possível compreender a relação do professor com a BNCC no seu fazer pedagógico. E, a partir disso, propor alinhamentos para melhor condução da implementação da Base. O projeto encontra-se em fase de reorganização para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Palavras-chave: Formação docente. Narrativas. Políticas curriculares. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador que estabelece os conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos em todas as escolas brasileiras e que devem ser complementados por cada rede. Além disso, apresenta os direitos de aprendizagem organizados por áreas disciplinares e por ano de escolaridade.

Embora entendamos a relevância do documento que distribui por ano o que cada aluno deve consolidar como aprendizado, um pressuposto básico para que este seja



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



implementado na prática é a necessidade dos professores compreenderem o documento, para que, de fato, as transformações educacionais propostas pela BNCC possam acontecer. Para tanto, é necessário entender a percepção dos professores perante o documento e como este afeta seu fazer docente, sua identidade e sua formação continuada.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva analisar como os professores estão interpretando a implementação da BNCC. E, como esta percepção sobre currículo implica no seu fazer docente, na sua construção de identidade docente e na sua formação contínua.

Este estudo faz-se necessário, na medida em que, apesar dos inúmeros embates provocados pela instituição da BNCC, se assume que ela é uma norma que provoca mudanças no espaço escolar. Seja por falta de compreensão, ou pelo excesso de autoritarismo que uma lei estabelece.

2 QUADRO TEÓRICO

Nas últimas décadas no Brasil, foi possível observar constantes mudanças na sociedade, na economia, na política e na educação. A primeira passou a ser conhecida como sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1997; CASTELLS, 1999; HARGREAVES, 2004) devido à revolução tecnológica, que modificou as relações dos sujeitos com e na sociedade.

No âmbito educacional, também ocorreram várias mudanças. E, muitas foram as políticas públicas introduzidas nas escolas de educação básica. Em sua maioria, apresentavam o discurso em torno da pretensa qualidade na educação. Servem como exemplo as políticas curriculares implementadas no país (MOREIRA, 2000; LOPES, 2004).

Em todos os momentos históricos, o currículo e seus desafios provocaram no espaço escolar repercussões e dilemas. Gimeno Sacristán (2000) afirma que:

a relação de determinação sociedade-cultura-curriculum-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 20).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Sendo assim, diante das várias e constantes mudanças nas políticas educacionais, principalmente nas relacionadas aos currículos escolares nas escolas públicas do país, e após vinte e um anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou, em dezembro de 2017, a Portaria nº 1.570, que instituiu a implantação da BNCC. Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A BNCC estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. A Base está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017).

Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 130) salientam que “desvelar a BNCC se constitui em obrigação dos educadores para compreensão dos projetos que se colocam em disputa na sociedade e no interior da escola”. Daí, o interesse deste projeto em analisar a implementação da BNCC, a partir do olhar de alguns professores da educação pública e privada que atuam na educação básica de uma cidade do Sul de Minas Gerais.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Segundo Flick (2009, p. 23), “na pesquisa qualitativa espera-se que os participantes respondam a essas questões espontaneamente e com suas próprias palavras”, visando à subjetividade do participante.

O lócus da pesquisa será em uma cidade do Sul de Minas Gerais, em escolas das redes públicas e privadas, o levantamento dos dados se dará por meio de entrevistas com professores da educação básica. Os sujeitos serão convidados para participar voluntariamente da pesquisa, conforme explicita Flick (2009, p. 23) “os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos, segundo sua relevância”. Em nosso caso, serão convidados seis professores que



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



atuam, há cinco anos ou mais, na educação básica. Dois deles exercem suas atividades na rede privada. Os demais na rede pública, sendo dois da rede estadual e dois da rede municipal. Para a realização destas entrevistas, será considerado o consentimento e o esclarecimento de cada sujeito envolvido sobre todo o processo da pesquisa.

O instrumento para coleta de dados será a entrevista feita pela pesquisadora. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 33), “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”, sendo ela “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”.

Após a coleta de dados, que serão as narrativas dos professores sobre a relação com a BNCC e as práticas curriculares, teremos elementos para analisar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Assim, será possível sinalizar como a percepção sobre o currículo implica no fazer docente, na construção de identidade docente e na formação continuada.

Para a interpretação dos dados será levada em conta sua associação com a discussão já existente sobre o assunto pesquisado, com destaque para os trabalhos de Tardif (2002), que discorre sobre saberes docentes; Nóvoa (1991), que discute a formação docente e narrativas; e, Cury (2018), que aponta os dilemas e perspectivas da normatização em torno da BNCC.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se, com esta pesquisa, verificar como está a compreensão e a percepção dos professores em relação à implementação da BNCC, considerando suas narrativas. A partir disso, busca-se entender como seus objetivos e as constantes mudanças no contexto escolar provocam ou corroboram para a construção da identidade docente e influenciam suas práticas.

Além disso, busca-se verificar como as redes pública e privada de educação podem propor melhorias no sistema de educação, a fim de amenizar os dilemas que as mudanças



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



provocam e melhorar as práticas educativas, propondo projetos ou planos de intervenções ou capacitações para a formação docente.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto encontra-se em fase de reorganização para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Instituição. Antecedendo esta etapa, procedemos com uma revisão bibliográfica e a elaboração de fichamento de leitura em torno do material coletado.

A revisão de literatura se deu a partir de dados disponíveis online no Portal de Periódicos Capes, com objetivo de mapear a produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular. Nesse levantamento, foram utilizados como descritores de busca as palavras “Base Nacional Comum Curricular”, “Políticas Públicas” e “Narrativas” e suas combinações. Foram encontrados alguns trabalhos que estão sendo fichados para melhor compreensão e discussão do tema.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEEB, 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CURY, C. R. J. C.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004.

LÜDKE; H. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B. O Campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.83-107.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



OS TEXTOS CURRICULARES NACIONAIS (2013 A 2017) PARA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS INDICADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Elena Angela Cruciol Soares

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

lenacruciol@gmail.com

Resumo: Esta proposta de pesquisa ancora-se em alguns resultados de estudos que tomaram forma no curso de Pedagogia e, atualmente, consolida-se na perspectiva de identificar e analisar o formato das discussões sobre avaliação nos textos curriculares, nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, desde as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010; 2013) até versões da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017), que tornaram-se públicas após as orientações propostas na Coleção Indagações Curriculares de 2007, particularmente o caderno **Currículo e Avaliação**. Problematiza o binômio avaliação e currículo, aproximando-o dos indicadores para a função da escola e seus sujeitos, considerando suas complexidades e rotinas, a partir dos pressupostos da Teoria Crítica do Currículo, o que implica em problematizar a seleção e distribuição de conhecimentos que tomam forma em textos/documentos curriculares nas etapas da educação infantil e ensino fundamental da educação básica.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação. Educação Básica. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se consolida na perspectiva de identificar e analisar o formato das discussões sobre avaliação nos textos curriculares, desde as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010 e 2013) até versões da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015, 2016, 2017), nas etapas da educação infantil e ensino fundamental.

Problematiza o binômio avaliação e currículo, aproximando-o dos indicadores para a função da escola e seus sujeitos, com suas complexidades e rotinas, a partir dos pressupostos da Teoria Crítica do Currículo, que implica em problematizar a seleção e distribuição de conhecimentos que tomam forma nos documentos curriculares, objeto desta pesquisa.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Lopes e Macedo (2011, p. 20) conceituam currículo como “as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução do conhecimento sob o auspício da escola”. Nesse processo, temas como a avaliação são trazidos para responder às demandas sociais, mas também aos interesses de poderosos grupos da sociedade que discursam sobre a necessidade de melhoria da qualidade da educação brasileira. Diante disso,

políticas de avaliação foram ganhando um estatuto relativamente indiferente às concepções político-ideológicas [...] alcançando uma certa imunidade ou indiferença às realidades (nacionais, regionais, sociais, culturais). Esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desmontar e pôr em questão a sua aparente e pretendida neutralidade (AFONSO, 2007, p. 17).

A eficácia da avaliação que o autor se refere ganha centralidade em *exames e testes estandardizados* (nacionais e internacionais), levando a uma “educação contábil” em detrimento da distribuição de conhecimentos escolares que, mesmo podendo ser avaliados, assegurem a construção de um projeto social que ofereça conhecimentos e possibilite à todos o aprender.

Assim, partimos da hipótese que, nas reformas curriculares, a reorientação da avaliação, delineada pela incorporação da Teoria das Competências e acrescida da Teoria do Capital Humano reatualizada, ocorra como um processo de apropriação de conhecimentos no qual o homem precisa aprender a ser avaliado.

2 REFORMAS CURRICULARES: ORIENTAÇÃO PARA RESULTADOS MENSURÁVEIS

Com base nas premissas supracitadas, em um contexto político de reforma da educação brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) são projetos educativos cuja proposta de melhoria da qualidade e equidade baliza a construção de currículos locais.

No que concerne a avaliação, as DCN baseiam-se em documento da UNESCO, colocando a relevância, pertinência e equidade como seus elementos mediadores. Sendo "qualidade"



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



um termo que abrange diferentes significados, cabe identificar se há diferença em relação a esse aspecto nos dois documentos e verificar os significados com os quais cada um deles opera. Alinhado ao pacto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração para construção de currículos subnacionais, o art. 16 da Resolução n. 2 da BNCC estabelece

em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala devem ser alinhadas à BNCC no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação

Para Apple,

Os meios e os fins envolvidos na prática e na política educacionais são o resultado de lutas empreendidas por poderosos grupos e movimentos sociais para tornar seu conhecimento legítimo [...] para incrementar seu poder na arena social mais ampla (APPLE, 1997, p. 24).

Isso é o que entendemos como política de conhecimento oficial, resultado de disputas pelo processo de seleção e distribuição de conhecimento. Assim, “é ingênuo pensar no currículo como conhecimento neutro [...] conhecimento legítimo resulta de complexas relações de poder e lutas entre grupos de classe, raça, gênero e religião identificáveis”. (APPLE, 1997, p. 74).

As proposições da avaliação para elevar a qualidade da escolarização respondem às inferências do ideário neoliberal, já que testes de mensuração atuam como instrumento de verificação das políticas educativas e indicadores de financiamento, relativo ao fracasso, êxito e gestão escolar.

O principal instrumento utilizado para avaliar o ensino fundamental no país é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) [...] tem como objetivos aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado (BRASIL, 1998, p. 33).

O compromisso com a seleção, organização e distribuição de conhecimentos parece revestir a avaliação nos documentos curriculares, com discursos sobre a “valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade” (LOPES, 2004, p. 26), produzidos pelos chamados neogerencialistas.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Nos interessa investigar o formato desses discursos, imersos no desenvolvimento de competências, modelando os sujeitos desde a primeira infância até serem “preparados” para ingressar no mercado de trabalho: de um lado, os sujeitos podem desenvolver competências ao longo de suas vidas, mas se o fizer na Educação Básica serão mais ativos e produtivos; de outro, acredita-se que o ritmo das mudanças exige um “novo” tipo de formação, que valoriza as habilidades, competências e a capacidade de se adequar às exigências do mercado. Em tese, os avanços tecnológicos tornam os conhecimentos cada vez mais obsoletos.

3 METODOLOGIA

O desenho metodológico (SILVA, 2016) está orientado pelo cruzamento de duas técnicas de pesquisa: documental e estudo comparado. Na **pesquisa documental**, nos orientamos pelo estudo e análise da última versão da BNCC. No tocante aos **estudos comparados** (SILVA, 2018), fundado em uma prática de pesquisa que sustenta outro delineamento qualitativo à comparação, incursionamos pela perspectiva de reconstrução das ferramentas da pesquisa comparada. Para tanto, cruzamos os campos da educação, história da educação e sociologia comparadas, questionando os recursos técnicos e tecnológicos colocados à disposição para fundamentar a comparação de objetos de estudos, como o caso da BNCC e da produção intelectual de crítica. Os estudos comparados tomam de empréstimo o pressuposto de que as práticas educativas curriculares estão relacionadas às práticas sociais. Dessa forma, é princípio da pesquisa comparada localizar, identificar, perscrutar e analisar as (in)justiças nestas/destas práticas.

Diante da metodologia de investigação, incorremos na construção de um estado do conhecimento a fim de levantar e analisar as concepções sobre avaliação na/da Educação Básica em dissertações e teses, disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2007 e 2017. Foram selecionados trabalhos de modo a identificar o objeto de pesquisa, os objetivos pretendidos, o referencial teórico utilizado



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e os resultados alcançados, ou não, que mais se aproximaram do objeto desta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Pudemos identificar que os sistemas de avaliação com ênfase nos resultados acaba por interferir na relação currículo e avaliação, levando a legitimar os resultados como a “qualidade da educação”, de modo que as reformas nas políticas públicas de avaliação levam a uma redução do currículo que, ao responder à elas utilizando a avaliação como um mecanismo de controle, a lógica da classificação e seleção acaba por estabelecer dentro das escolas uma cultura excludente, segregadora e classificatória.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Estado, Políticas Educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan/abr 2007. Disponível em: https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo1115320-estado-pol%C3%ADticas-educacionais-obsess%C3%A3o-avaliativa. Acesso em: 22 ago. 2018.

APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Ed. Vozes, 1997. Petrópolis, RJ.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 1ª versão**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica>



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

[2013-pdf/file](#). Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: DOU, n. 245, seção 1, p. 41 de 22 de dez. de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rep002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2018.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7620>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SILVA, F. C. T. Estudos Comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Ver. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n. 64, jan./ mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0209.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

SILVA, F. C. T. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e193081, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e193081.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.



RELATO CRÍTICO DA EJA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO (2009–2016): PRÁTICAS POSSIBILITADORAS DE SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO

Estela Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
prof.estelafr@gmail.com

Resumo: A pesquisa fará um relato crítico sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), implementadas no período de 2009 a 2016 no município São Bernardo do Campo. Objetiva analisar a contribuição das políticas públicas na efetivação do direito à educação, às condições de acesso, permanência e continuidade. Fundamentam esta pesquisa Arroyo, 2005, 2013, 2017; Haddad, 2000; Freire, 1996, 2011; Gadotti, 2009, 2013; Gimeno Sacristán, 2000; Ponce, 2016, 2018; Torres Santomé, 2013. O estudo é de natureza qualitativa, buscando fazer o relato crítico das ações voltadas para a superação do analfabetismo na cidade. Além da análise de documentos nacionais e municipais, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que auxiliem no resgate da política pública. A pesquisa visa estabelecer relações sobre como as políticas educacionais podem de fato incluir a alfabetização no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos. Políticas públicas. Direito à Educação. Justiça Curricular.

1 INTRODUÇÃO

A problemática educacional no Brasil, historicamente foi marcada pela exclusão das camadas populares da sociedade ao direito à educação. A preocupação que nos leva a escrever, ocorre no campo da compreensão da garantia do direito à educação, especificamente para os jovens e adultos em situação de analfabetismo que, ao longo dos anos, foram impedidos de exercê-lo.

Dados mais recentes como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostra que o país, em 2017 tem uma taxa de analfabetismo estimada em 7 % (11,5 milhões de pessoas) com idades entre 15 anos ou mais (IBGE, 2017).

Os números demonstram a postergação da efetivação do direito à educação. O analfabetismo é um problema estrutural, fruto de desigualdades sociais históricas de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



cunho político, social e econômico. É uma dívida histórica com o país e precisa ser reparada como afirma o Parecer CNE/CBE 11/2000.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000).

A garantia do direito à educação possibilita o acesso a outros direitos ao passo que, a sua negação repercute na continuidade das desigualdades sociais.

Aprender a ler e escrever a língua falada no país é um direito humano fundamental. A alfabetização tem o papel de promover a participação de homens e mulheres em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. O Marco de ação da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), Belém 2009 destaca que:

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (UNESCO, 2010, p. 6).

A superação do analfabetismo passa pela justiça curricular, quando se preocupa com o acesso à cultura escrita, ao conhecimento e usufruto dos demais direitos sociais. Uma sociedade justa e igualitária traduz em síntese que todos tenham a oportunidade de condições de acesso, permanência e êxito escolar, e assim, fazer parte de uma educação que inclua também, sem restrições de religião, etnia, cultura, orientação sexual e política, os sujeitos em sua atividade humana de trabalho e de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

A construção desta sociedade perpassa pela superação do analfabetismo, onde pela leitura de mundo e da leitura da palavra mundo (FREIRE, 1996), os sujeitos podem partilhar uma visão de mundo, contribuindo para manter ou modificar as suas próprias concepções, transformando-se e modificando a sociedade democrática.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 QUADRO TEÓRICO

O referencial teórico da pesquisa é pautado em autores que apresentam a leitura crítica e reflexiva sobre Direito à Educação, Alfabetização de Jovens e Adultos, políticas públicas e Justiça Curricular.

Freire (1996, 2011) é o aporte teórico para embasar o trabalho com a alfabetização de adultos e a educação crítica libertadora.

Miguel Arroyo (2005, 2013, 2017), analisa situação em que se encontra a EJA no Brasil, traçando o perfil dos sujeitos jovens e adultos apontando que os mesmos precisam ser cuidados em suas especificidades e diversidades.

Haddad (2000) defende que a superação do analfabetismo passa pelo combate à desigualdade social. “Faz crítica às políticas de alfabetização, que, segundo o autor, são sempre “emergenciais” e ‘improvisadas”.

Compreendendo que o analfabetismo é também fator de desigualdade, e a busca pela justiça distributiva trata a educação como um bem social, portanto é direito de todos. O referencial teórico de Torres Santomé (2013) e Gimeno Sacristán (2000) embasam a importante discussão sobre o currículo, que dialogam com Ponce (2016, 2018), tratando sobre o tempo escolar e a justiça curricular.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico está direcionado pela abordagem qualitativa, buscando pela proposta de entrevistas semiestruturadas, o fio da escuta das vozes dos sujeitos que participaram da política pública, a fim de estabelecer uma narrativa sócio histórica. Também será realizada: a revisão bibliográfica e análise dos documentos legais nacionais e municipais que embasam a EJA de São Bernardo do Campo.

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Acreditamos que este caminho permitirá a percepção crítica sobre o objeto da pesquisa, esclarecendo aspectos ignorados e indicar fatos inexplorados do problema.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Pretende-se que este estudo contribua enquanto experiência, para denunciar o analfabetismo enquanto representação da negação de um direito fundamental, o direito à educação. Ele é resultado da grande desigualdade social existente no Brasil.

Procura-se obter, com as indagações propostas sobre o objeto de pesquisa, uma melhor compreensão desta realidade excludente, articulando os contextos de uma prática executada abordada no contexto de um município, e assim encontrar tendências e percalços nas políticas públicas visando seu aprimoramento e reformulação. A hipótese que nos orienta é que a alfabetização de adultos ainda é uma realidade presente e que precisa ser encarada pelas políticas públicas.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

As próximas etapas deste projeto serão entrevistar os sujeitos que participaram da execução de política públicas voltadas à alfabetização de adultos em São Bernardo do Campo. Após a transcrição destas entrevistas, segue a análise das mesmas à luz dos objetivos, destacando os pontos que retratam as intencionalidades políticas, ideológicas e econômicas as quais foram determinando e configurando as ações realizadas na EJA da cidade.

Implícito a estas ações, acompanham, o embasamento teórico-filosófico, que norteiam a pesquisa tratando as questões voltadas à Justiça Curricular, nas categorias de gestão democrática, conhecimento e cuidado. Refletir sobre estes conceitos requer pensá-los



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

inseridos no contexto histórico educacional, haja vista ser a educação um instrumento fundamental para fomentar e gerir a dinâmica e as mudanças sociais. Entendendo a superação do analfabetismo como ação importante para impulsionar estas mudanças.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013

ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida mais justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Pensa, 2010.

HADDAD, S. (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2429/1/ESTADO_ARTE_EJA_1986_1998.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2017. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/calendario_2017.php. Acesso em:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



10 jul. 2019.

PONCE, B. J. **A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo.** Projeto de Bolsa Produtividade em Pesquisa Aprovado na Chamada CNPq No12/2016. 2016.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. **Marco de ação da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) em Belém.** Brasília: UNESCO, 2010.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



REFLEXÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA SOBRE A EXPANSÃO DESSA MODALIDADE

Fernando José de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
fernandoalmeida43@gmail.com

Rafael dos Santos Borges

Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto (FATEC RIO PRETO)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
rafael@fatecriopreto.edu.br

Resumo: A presente pesquisa tem como problema a expansão da Educação Superior Tecnológica no Estado de São Paulo, como objetivo contribuir para a reflexão sobre a universalidade da Educação Superior Tecnológica, como campo uma Fatec, que pertence ao Centro Paula Souza. Destaca a expansão da Educação Superior tecnológica em São Paulo recortando aquilo que foi feito pelo governo do Partido da Social Democracia Brasileira, entre 2004 e 2018. Pondera-se sobre as tecnologias da informação e as mudanças nas forças produtivas e econômicas para estabelecer relação com mudanças e permanências ideológicas nos currículos da Educação Tecnológica. A revisão de literatura buscou chaves de compreensão nos conceitos de “discurso competente”, de “meritocracia” e de “tecnocracia”. Os aportes teóricos são Gimeno Sacristán, Torres Santomé e Young para embasar o entendimento do currículo da Educação Superior Tecnológica; o conceito de tecnologia tem por base o trabalho de Vieira Pinto. Conclui-se sobre a idealização que os professores imprimem no currículo e na formação dos tecnólogos.

Palavras-chave: Expansão da Educação Superior Tecnológica. Centro Paula Souza. Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo. Currículo.

1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho trata da expansão da Educação Profissional Superior Tecnológica com o intuito geral de contribuir com uma reflexão sobre essa modalidade de ensino, partindo da singularidade do Centro Paula Souza (CPS), especificamente a unidade escolar Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto (Fatec Rio Preto).

Para investigar a educação em sua complexidade, mesmo que em caráter particular, é necessário atentar aos aspectos ético-político-econômicos. Aquilo que é valorizado na sociedade, por exemplo o diploma, o sucesso financeiro, as celebridades do



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



profissionalismo, dá o sentido ético dessa modalidade de educação, consonante com as relações de poder que permeiam o ensino, tanto de forças políticas externas que conduzem a educação, como forças políticas da educação que conduzem a sociedade – forças e *ethos* (jeito de ser e modo de ser da educação). Um fator realiza e, por isso, se impõe aos outros: o aspecto econômico, entendido aqui como a produção da vida material, a realização do trabalho e a garantia da sobrevivência, campo de troca que legitima os aspectos éticos e políticos.

As chaves conceituais mais amplas estão na contextualização da economia da educação associadas às circunstâncias das transformações dos meios de produção e do capitalismo global, refletidas em políticas públicas para a Educação Superior no nível federal e, particularmente, no estadual, vivenciadas em tensões do currículo vivo em sala de aula na instituição de Ensino Profissional Superior Tecnológico.

Tal pesquisa foi concluída como parte do trabalho de doutorado defendido em setembro de 2019.

2 OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa é contribuir para a reflexão sobre a universalidade da Educação Superior Tecnológica.

Ao problematizar, como se quer, a instituição Fatec Rio Preto, inserida no Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, pretende-se nessa singularidade contribuir para a reflexão sobre a universalidade da Educação Superior Tecnológica, perseguindo os dilemas inerentes à sua recente expansão e seu papel no contexto histórico e de uma economia mundializada.

Para tanto, propõem-se a seguir as questões norteadoras da tese:

Entre a Educação Superior e a Educação Profissional, qual a natureza da Educação Tecnológica, que é superior? Ela é opção para a Expansão da Educação Superior deste início do século XXI?



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



São sujeitos da pesquisa os professores da Fatec Rio Preto, por se entender que são os professores aqueles que, ao mesmo tempo, sofrem demandas internas (expectativa dos alunos) e externas (deliberações governamentais e pressões sociais) do currículo, porém, efetivamente são os que conduzem o currículo.

3 PESQUISA DE CAMPO

Discute-se, na Educação Profissional Superior Tecnológica, as mudanças na concepção de Educação Superior, desde a universidade moderna, formação integral do homem, século XIX, modelo da Universidade de Berlim, Universidade Moderna II, formação do homem/profissional especialista, século XX, até aquilo que Boaventura Santos bem descreve para o século XXI, a universidade como serviço, com implicações inclusive em um dos modelos exemplares, como dos EUA (mercantilização e bolha financeira), França e Alemanha, com adesão ao Processo de Bolonha, sistema mais atrelado à pesquisa aplicada, com desenvolvimento de uma economia baseada na prestação de serviços diversos e não mais de produção industrial e agrícola.

Agora, com a tecnologia da informação inovando as forças produtivas do capitalismo, tornando-as mais intelectuais e menos braçais, isso não significa que tais forças se tornaram mais autônomas ou conscientes, pois outros esquemas ideológicos as mantêm fragmentadas, isoladas, distantes da apropriação dos meios de produção, ainda que sejam mais intelecto e menos maquinaria.

Por isso se salienta a distinção entre o trabalho técnico e tecnológico. Tecnologia *versus* técnica: trabalho do chão de fábrica *versus* trabalho: produção fabril, preocupação com a transformação da matéria em produto, produto em riqueza, riqueza em capital, capital em trabalho e trabalho em poder.

O caráter de inculcação ideológica tem como chave de compreensão o “discurso competente”, que também amplia a discussão sobre a expansão da Educação Profissional Superior Tecnológica; o discurso competente e a meritocracia são fundamentais para entender os valores embutidos na crença da Educação Superior como um todo, de que se



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



trata de um diferencial importante na sociedade e no mercado de trabalho.

4 SÍNTESE DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Recorre-se aos autores Gimeno Sacristán (2013) e Torres Santomé (2013), sobre currículo e disputa, e à Young (2000, 2011, 2013), com uma saída interpretativa pertinente a essa disputa, o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”. A ação comunicativa, como conceituada por Habermas (1987, 2014), também é elemento importante para entender o currículo da Educação Superior Tecnológica.

O currículo e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são tratados com os conceitos de Álvaro Vieira Pinto (2005) para argumentar sobre as especificidades curriculares mutantes, a relação entre o homem e a técnica, a fim de que este tenha domínio sobre o ambiente e nele faça mudanças e realize o trabalho, desenvolvendo assim habilidades cognitivas por meio da educação.

5 METODOLOGIA

Na pesquisa de campo, foram aplicados aos docentes da Fatec Rio Preto questionários que buscavam compreender a forma como refletiam sobre o currículo em três dimensões, como segue:

1. Questionário de **Identificação dos entrevistados**, formação e situação trabalhista, para inferir adesão e identificação com a Educação Profissional Superior Tecnológica.
2. **Escala de Ideologia e Racionalidade Tecnológica**, para inferir a adesão à ideologia e racionalidade tecnológica e traçar um perfil do grupo e reflexão sobre a prática ou adesão simplesmente à ideologia impregnada na técnica.
3. **Momento da Educação Superior**, inferido a partir de reflexões sobre elementos conceituais das contradições da Educação Tecnológica.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A pesquisa foi submetida ao comitê de ética em 23 de março de 2018, com parecer de 10 de abril de 2018 (5482 - PUC/SP).

6 RESULTADOS

O que pensam alguns interlocutores sobre o currículo?

Questiona-se mais do que se conclui sobre qual a idealização que os professores imprimem no currículo e na formação dos bons tecnólogos, ao menos na estrutura escolar, de forma a contribuir para o entendimento da maneira pela qual a expansão de Educação Tecnológica imprime uma ideologia a respeito da Educação Superior Profissional Tecnológica, com suposta neutralidade sobre a tecnologia, porém, constata-se, a partir do discurso dos docentes, que o currículo não é neutro. Nele se privilegiam determinada cultura e a idealização do sucesso pessoal, do trabalho, do aparente mérito individualista e das aparentes distinções sociais.

O currículo não-estático e sua ação na unidade escolar são marcados pela constante tensão por mudanças, que vagam entre a legitimação de uma prescrição curricular por instâncias superiores da estrutura estatal da educação até a ações de autonomia e de adequações à realidade local.

A reflexão sobre tais flutuações de olhares a respeito do currículo é importante, pois explicita a tensão que há na unidade escolar e, pode-se dizer, reflete as situações das outras unidades escolares que compõem o Centro Paula Souza. Com isso, constroem-se chaves para a compreensão do processo de produção do currículo, sua legitimação e sua aceitação como um conhecimento escolar local relevante.

7 AGRADECIMENTO

O presente é parte de um doutorado realizado com apoio de uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes), e bolsa dissídio da Fundação São Paulo (Fundasp).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



8 REFERÊNCIAS

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madri/Lisboa: Taurus-Biblioteca de Filosofia Contemporânea/Ed. 70, 1987.

HABERMAS, J. **Na esteira da tecnocracia**. São Paulo: Edunesp, 2014.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação**. Penso Editora, 2013.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. v. 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papyrus, 2000.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

YOUNG, M. F. D. A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. *In*: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 11-27.



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA EXCLUSÃO À EMANCIPAÇÃO

Izaura Naomi Yoshioka Martins

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

inym@terra.com.br

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto a análise da avaliação no curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em São Bernardo do Campo/SP, cujo currículo está pautado no conceito crítico libertador da perspectiva freiriana. Apesar dessa organização curricular, a estatística apresenta que, em média, 30% (trinta por cento) de educandos obtém uma avaliação insatisfatória. Com o objetivo de construir paradigmas de avaliação emancipatória na EJA, está em andamento uma pesquisa-ação, com as etapas de compreensão do fenômeno da avaliação junto aos professores e realização, com esses atores, de uma construção coletiva de proposta de avaliação que se aproxime mais da concepção curricular do município. Estão sendo realizadas análises dos documentos referentes à avaliação, desde a legislação até os instrumentos pedagógicos, inicialmente. O resultado dos estudos verificará a relação de aproximação do processo de avaliação com a concepção de currículo crítico libertador, bem como apresentará experiências que estão sendo construídas para essa aproximação, contribuindo, assim, com elementos para reflexão acerca da avaliação emancipatória.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Avaliação. Avaliação emancipatória.

1 INTRODUÇÃO

Quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos, referimo-nos a um público que sofreu, de alguma forma, negação ao direito à educação. Então, quando um jovem, adulto ou idoso, procura a escola, traz sempre uma esperança de superar essa situação, que Paulo Freire (2011) nos ensina ser possível.

A partir do pensamento de Freire da possibilidade de transformação, muitos currículos se desenharam com a perspectiva de melhor atender o educando da EJA e preocupação do acesso e da permanência desses sujeitos no espaço escolar. Há, ainda, muito para fazer, mas já houve avanço no sentido de presenciarmos algumas ações referentes à chamada pública e flexibilização de horário para atender o educando trabalhador e mães de família, ou seja, propostas que consideram as características desses educandos. Porém, muitos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



deles abandonam, conforme o estudo que foi realizado por Martins (2014), e um dos motivos dessa evasão é referente a repetência, isto é, ao fracasso escolar, problema esse relacionado à avaliação, foco deste projeto de pesquisa.

As hipóteses passam pela forma conteudista de avaliação, com a justificativa dos professores de que devem preparar os educandos para darem continuidade aos estudos: os educadores avaliam da mesma forma que a realizam no Ensino Fundamental regular e apresentam dificuldade em fazer com que os educandos da EJA obtenham aprendizagem que atenda tal configuração avaliativa; conseqüentemente, os educandos desistem da escola, pois está no mesmo modelo que determinou seu fracasso anteriormente, recusando este formato dialógico novamente.

O estudo, baseado somente nessas hipóteses, traria apenas constatações, o que pouco contribuiria para superar a situação referente à avaliação na EJA. Dessa forma, a proposta é avançar para o estudo de uma ação a ser realizada em diálogo com os professores, numa perspectiva de pesquisa-ação participante, em 5 escolas do município de São Bernardo do Campo que atendem a EJA.

A expectativa dessa ação é tentar quebrar com o paradigma da avaliação meritocrática, conteudista, classificatória e, portanto, excludente, propondo uma avaliação que, como na própria etimologia da palavra, valora, valorizando o educando e seu saber e considerando suas expectativas, anseios e situações limite (FREIRE, 2011), construindo, assim, paradigmas de avaliação emancipatória.

O argumento maior para relevância deste projeto está pautado na defesa do direito ao sucesso escolar dos educandos de EJA, que não poderão, numa segunda passagem pelos bancos escolares (ou primeira), sofrer novamente negação.

2 QUADRO TEÓRICO

Quando o assunto é EJA, não há como não ter Paulo Freire na verticalidade do referencial teórico, pois constitui base para estudos relacionados a essa modalidade de ensino ao



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



trazer a concepção de sujeito, de educando, de educador, de ensino e aprendizagem, de avaliação, entre outras questões de igual importância. Outros autores, que assumem a mesma linha para que possamos pesquisar avaliação na EJA, completam o estudo sobre a temática, tais como Haddad; Di Pierro (2000), Di Pierro; Ribeiro (2011), Possani (2007), Soares (2011), Gadotti; Romão (2008).

Não há, também, como escrever sobre avaliação sem considerar o currículo. Não um currículo pronto, prescritivo, preocupado em atender ao mercado, mas um currículo pensado em formar seres humanos que decidem a sua própria história. Há, aqui, um grande paradigma a ser quebrado e, para isso, considerando o contexto político em que nos encontramos, é preciso um exército de autores que nos auxiliem nesta reflexão a partir dos dados que traremos da pesquisa. Para esse aprofundamento, serão estudados: Apple (2006), Arroyo (2011), Saviani (2009), Torres Santomé (2013), Giroux (1986), Abramowicz (2006), Gentili (1995) e Lima (2007).

Todos os autores até aqui citados serão base para reflexão em relação à avaliação. Porém, para tratar dessa temática específica na mesma linha emancipatória do currículo, faremos um estudo com as contribuições das obras de Saul (2006), Cappelletti (2007), Romão (2011), Luckesi (2011), Hoffmann (2014).

3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, será utilizada a pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2001), visto que tratará de interações humanas e sociais a partir do objeto de estudo – avaliação – em que serão analisados os fenômenos que ocorrem num local (escola).

Já a pesquisa-ação será adotada pois tem como meta “a transformação da realidade social e a melhoria de vida das pessoas nela envolvidas. Os beneficiários da pesquisa são os próprios da comunidade” (BARBIER, 2002), ou seja, os educadores e educandos.

A pesquisa-ação utilizada é chamada também de participativa, pois será realizada coletivamente com os sujeitos da pesquisa, seguindo as características de ser



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



compartilhada, de ser da comunidade e de ter uma orientação para a ação comunitária (KEMMIS; MCTAGGART; NIXON, 2005), o que poderá trazer contribuições para romper com o paradigma da avaliação meritocrática e classificatória na EJA. Segundo Franco (2005, p. 486),

[...] tal metodologia assume caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Neste caso, a transformação se dá para o educador, mas principalmente para o educando, que passa a se avaliar, e não apenas ser avaliado, julgado e, muitas vezes, condenado pelo outro.

4 RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

A pesquisa ainda está em andamento, mas tem a pretensão de trazer contribuição à luz das análises dos resultados do diálogo, estudo-ação e reflexão junto aos educadores, que também estarão em diálogo com seus educandos para compreender e romper mitos e paradigmas da avaliação meritocrática e classificatória. A partir disso, construir propostas que atendam ao público da EJA.

O estudo deve compor, junto aos educadores, o histórico da EJA no Brasil, para compreender a característica dos educandos dessa modalidade, a proposta da educação popular que traz a justiça curricular, a discussão de concepções de avaliação e a avaliação na concepção crítico libertadora.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A pesquisa está na fase de levantamento bibliográfico e análise de documentos, bem como na organização e aproximação para pesquisa em campo. Como estão previstos encontros



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e entrevista com professores, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação no Sistema do Comitê de Ética e Pesquisa.

6 AGRADECIMENTOS

Ao apoio financeiro da CAPES, sem o qual inviabilizaria a realização do presente projeto.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. et al. **Currículo e Avaliação: uma articulação séria**. Recife: Centro Paulo Freire/Bagaço, 2006.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação da Aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, V. M. **Visões de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Caderno CEDES**. São Paulo: USP, 2011.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 485-502, set./dez.2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de**



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: As setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.; NIXON, R. **The action research planner**: Doing critical participatory action research. Dordrecht: Springer, 2013.

LIMA, L. C. **Educação ao Longo da Vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, I. N. Y. M. **Um breve panorama da educação de jovens e adultos**: um olhar sobre a realidade do município de Mauá. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

POSSANI, L. de F. P. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre a exclusão. São Paulo: Articulação Universidade/Escola: 2007.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo Escolar e Justiça Social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.



**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA
PROGRESSISTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL**

José Nildo O. Soares

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
soarespepe72@hotmail.com

Branca Jurema Ponce

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
tresponces@uol.com

Resumo: O texto apresenta o escopo da pesquisa sobre o Programa Mais Educação, em escolas da cidade de Santana de Parnaíba/SP. A política do PME colocou em articulação diversos órgãos e sujeitos sociais, entre 2007-2016. Buscou-se compreender os aspectos do PME e suas contradições em relação aos princípios democráticos, práticas e formação integral, de maneira a fazer avançar a justiça curricular e a justiça social. Para isso, apoia-se no materialismo histórico dialético para entender as práxis, superações e transformações. A coleta, além das buscas em bancos de dados qualificados, deu-se por meio de entrevistas com 22 sujeitos. Pode-se registrar que o PME se apresentou como uma política progressista que se articulou com outras políticas sociais. Com um currículo que contemplou práticas do conhecimento, formal e comunitário, contribuiu para fazer avançar a construção da justiça curricular. Resgata uma política de educação que poderia continuar a contribuir com o avanço da justiça social.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação integral. Justiça curricular.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute questões da pesquisa de Doutorado sobre a política Programa Mais Educação (PME), do Governo Federal (BRASIL, 2007a). O estudo se alinha às pesquisas empreendidas pelo Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC), do Programa Educação: Currículo da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). O PME foi uma política criada no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007c), este que instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passa a ser o indicador quantitativo da qualidade da



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



educação básica brasileira.

O *locus* para a pesquisa empírica foi a cidade de Santana de Parnaíba/SP, que aderiu ao PME no ano de 2013 e em 2016 teve todas as escolas do Ensino Fundamental como participantes. Outro fator, além da universalização das escolas: a rede municipal conseguiu alcançar as metas do IDEB (fundamental I) nos anos de 2015 e 2017, bem como do fundamental II no ano de 2017.

A proposta do PME resgatou os ideais dos *Pioneiros da Educação*, em foco aos ideais dos Centros Educacionais, das décadas de 1930 e 1950, de Anísio Teixeira, e do projeto Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) de Darcy Ribeiro, dos anos 1980 (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c; MOLL *et al.*, 2012).

No contexto histórico, a educação brasileira continua refém de processos de golpes e retrocessos. Nos anos 30, momento de ampla reorganização nacional, a massa reivindicava escolas e os *Pioneiros da Educação* reclamavam uma “[...] escola pública, assentada nos princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e coeducação” (HAIDAR; TANURI, 2004, p. 59). A Constituição de 1937 tentou avançar ao prever um plano de educação nacional que, redigido em 1937, é malgrado pelo golpe que instituiu o Estado Novo (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; HAIDAR; TANURI, 2004, SAVIANI, 2013). Os fatos sociais pós Segunda Guerra Mundial desenharam o cenário do golpe militar de 1º de abril de 1964, que impacta e ajusta “[...] a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2013, p. 346).

A investigação se apresenta no espectro urgente necessário do *golpe-político-midiático* de 2016, (SINGER *et al.*, 2016), que faz cessar o PME e o substitui por uma estratégia de reforço escolar (BRASIL, 2016). Toma-se como questão-problema: *Quais são os aspectos do Programa Mais Educação e suas equivalências com a educação integral em tempo integral, e como se apresentam as contradições, em relação aos princípios, às práticas e à formação integral, especificamente nas escolas de Ensino Fundamental da cidade de Santana de Parnaíba?*



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Para essa empreitada, buscou-se: compreender como os aspectos do PME efetivou sua proposta; caracterizar as contradições em relação aos princípios democráticos, às práticas e à formação integral; e demonstrar como a reorganização do currículo, ao redimensionar tempos e espaços, contribui com o avanço da justiça curricular e da justiça social.

2 QUADRO TEÓRICO

A chegada ao tema *Programa Mais Educação* ocorre a partir das discussões no âmbito do GEPEJUC, nos contextos legal e Acadêmico. Procederam-se pesquisas no contexto da legislação (BRASIL, 1988; 1996; 2007a, 2010; 2014). Em seguida, nos bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Banco de Teses e Dissertações da Capes. Dessa pesquisa, procedeu-se a leitura de resumos de 94 trabalhos: 11 Teses e 83 Dissertações. Em 2017, realizou-se um levantamento de 271 artigos, dos quais 42 foram lidos integralmente. Após definição do tema e elementos da pesquisa, procedeu-se um segundo levantamento de Teses e Dissertações no banco da Capes, sendo consideradas 46 Teses para leitura integral dos textos, o que contribuiu para melhor compreender a dimensão e urgência do PME.

Alguns aspectos foram predeterminados, os quais são discutidos e analisados tendo por base as categorias: contradição, totalidade e mediação. São eles: **articulação das políticas sociais e educativas no contexto do PDE e do PNE**, embasada por Faleiros (2006; 2004); Shiroma; Moraes; Evangelista (2011); Cury (2010); Saviani (2013; 2011; 2009; 2007); Akari (2011); **educação integral em tempo integral**, apresentada e executada pelo PME, é discutida a partir dos ideários educativos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro verificados em Gadotti (2009); Moll (2010; 2012); Maurício (org., 2009); Cavaliere (2010a; 2010b); Guará (2006); Ribeiro, D. (2018); Teixeira (1959; 1962); Leclerc (2012); e **princípios democráticos, reorganização do currículo, tempos e espaços escolares, justiça curricular e justiça social** serão analisados em Arroyo (2017; 2014; 2013; 2011; 1988); Connel (1995; 1997); Dubet (2008); Estêvão (2016; 2004; 2001); Gimeno Sacristán (1998; 2013); Ponce (2018; 2016); Torres Santomé (2013).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3 METODOLOGIA

A caminhada se aproximou de um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinamicidade e transformações históricas. A pesquisa apoiou-se no materialismo histórico dialético, tido “[...] ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação” (FRIGOTTO, 2008, p. 79). A análise seguiu uma linha lógica coerente e racional que considera os aspectos sociais e históricos, a partir de categorias “[...] compreendidas como unidade e identidades, dos contrários, exemplificadas exaustivamente.” (GADOTTI, 2012, p. 23).

Para coleta de dados empíricos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), a partir das quais se conheceu os aspectos, as práticas, as perspectivas, os desafios e o desenvolvimento do PME na cidade. Os sujeitos participantes foram: gestores do PME na cidade e nas escolas; professores/monitores; pai/mãe de alunos; e alunos, totalizando 22 entrevistas.

Seguiram-se os procedimentos éticos da pesquisa, consoante projeto submetido e aprovado pelo Conselho de Ética da PUCSP, tais como informar aos participantes acerca da pesquisa e procedimentos, sendo assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

4 RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa encontra-se no momento de análise. Tem apontado que o PME se apresentou como política progressista de indução à educação integral de tempo integral, a partir da proposta intersetorial, que envolve vários sujeitos dos órgãos do governo, da sociedade e coloca a comunidade escolar e do entorno no centro de suas práxis. A partir de currículo que se abre aos conhecimentos formais da escola, contempla práticas das mais variadas áreas do conhecimento que se imprime à sociedade contemporânea, podendo-se afirmar sua contribuição com a construção da justiça curricular. Ao buscar os ideais de Anísio



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Teixeira, resgata uma política de educação que, reajustados alguns pontos, poderia continuar a contribuir com o avanço da justiça social.

A interrupção dessa política, em outubro de 2016, coloca em relevo a persistente visão limitada da educação para a massa. Ao se continuar a atender aos ditames impostos pelo capital, pretere-se uma formação plena e integral do sujeito em pró de uma educação, apenas, para tentar fazer avançar os indicadores quantitativos, de maneira a atender aos imperativos de organizações internacionais e do mercado de trabalho. A pesquisa, que já foi submetida à banca de qualificação, continua a caminhar em busca de se alcançar os resultados instituídos em seus objetivos.

5 REFERÊNCIAS

AKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1191>. Acesso em: 30 maio 2016.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: NOGUEIRA, P. H. de O.; MIRANDA, S. A. de. (Orgs.). **Miguel Arroyo: educador em diálogo com o nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 243-266. (Coleção Perfis da Educação).

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. Articulação institucional e pedagógica: novos espaços e sujeitos. Debate virtual. **Educação&Participação**, 20 set. 2017. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/debate-aprofunda-questoes-sobre-articulacao-institucional-e-pedagogica-ao-vivo/>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007a.

BRASIL. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 13 dez. 2015.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território.** Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/SECAD, 2009b. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.** Brasília: MEC, 2009c. (Série Mais Educação).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010a.

CAVALIERE, A. M. Educação integral. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=251>. Acesso em: 8 ago. 2018.

CONNEL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *In*: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. de. (Orgs). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 11-35.

CONNEL, R. W. **Escuela y justicia social**. Madrid: Morata, 1997, capítulo iv.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. *In*: VEIGA, C. G. (Org.). **Carlos Roberto Jamil Cury**: intelectual e educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 195-205.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTÊVÃO, C. A. V. **Justiça e educação**: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTÊVÃO, C. A. V. **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTÊVÃO, C. A. V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016.

FALEIROS, V. de P. Las funciones de la política social en el capitalismo. *In*: BORGIANNI, E.; MONTAÑO, C. (Orgs.). **La política social hoy**. Tradução Alejandra Pastorini. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-70.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social**. 5. ed. 9. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

GADOTTI, M. **Educação integral**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma prática? *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, ago. 2006.

Haidar, M. de L. M.; TANURI, L. M. A evolução da educação básica no Brasil: política e organização. *In*: Vários autores. **Educação básica**: política, legislação e gestão: leituras. São Paulo: Thomson, 2004. p. 36-67.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAURÍCIO, L. V. (Org.). Educação integral e tempo integral (coletânea). **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 90, p. 1-165, abr. 2009.

MOLL, J. Escola de tempo integral. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=408>. Acesso em: 29 dez. 2018.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça social. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, dez. 2016.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

- PONCE, B. J. Currículo e justiça social: as políticas e os sujeitos do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.
- RIBEIRO, D. Educação no Brasil. *In*: MAURÍCIO, L. V. (Org.). **Darcy Ribeiro: educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018. p. 14- 40.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- SAVIANI, D. **PDE – Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados. 2013.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SINGER, A. *et al.* **Por que gritamos golpe: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



GESTÃO ESCOLAR: PROFISSIONALIDADE E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Leandro Wendel Martins

Universidade de São Paulo (USP)

leandrowendel@uol.com.br

Resumo: A profissionalidade dos gestores escolares e os caminhos democráticos de gestão são discutidos no curso de Gestão Escolar. Nesse sentido, provocou a investigação do recorte gestores de municípios, realizada por meio de questionário online e presencial. O suporte teórico baseado em Hoy e Miskel (2015), Klebis (2010), Lück (2015), Martins (2018), Paro (2016), Boccia (2011) e Scholze; Almeida e Almeida (2007) contribuíram para as análises das categorias. A pesquisa qualitativa, baseada em Lüdke e André (2017), a análise dos dados dos questionários e as colaborações de outros estudos formaram base para a metodologia. Houve aceitação dos resultados esperados: a necessidade da formação inicial e continuada, da profissionalidade e da urgência por discussão de políticas públicas tratando de gestão democrática, de normatização de caminhos para o contexto colaborativo e o desenvolvimento de expertise.

Palavras-chave: Escola democrática. Formação continuada de gestores escolares. Profissionalidade de gestores escolares. Gestão escolar democrática. Gestão escolar autônoma.

1 INTRODUÇÃO

Os gestores escolares são responsáveis pela administração das instituições de ensino no que diz respeito a organização, funcionamento, manutenção e qualidade. Nesse contexto, Lück (2015) implica à gestão escolar a formação de unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional por meio das estratégias adotadas, estabelecendo, assim, relação entre gestão e qualidade das ações oferecidas nas escolas.

A dicotomia na definição dos profissionais da gestão educacional pode ter relação com o contexto recente. Do ponto de vista histórico, os tratamentos com a educação das constituições brasileiras, após duas décadas de efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, são tardios no sentido de políticas públicas que intencionem o caminho para a efetivação da profissionalidade dos gestores.

A aproximação da pesquisa com a prática se dá com a atuação do pesquisador em



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



programas de formação continuada e formação continuada em serviço, ou seja, no ato de conviver com profissionais de gestão, e da constatação, por meio de relatos, sobre a falta de políticas públicas que sustentem planos de formação inicial e continuada, bem como planos de carreira para o cumprimento do disposto em lei. Diante da dicotomia apresentada, o problema tratado no estudo se constituiu da seguinte forma: qual é o contexto da profissionalidade do gestor escolar e quais são os aportes de gestão democrática apontados nas respostas dos participantes?

Foram entrevistados trinta e quatro gestores, oito via questionário eletrônico e vinte e seis presencialmente, divididos em três redes municipais de ensino do Estado de São Paulo. Os gestores das redes A, B e C responderam espontaneamente, nos momentos da formação continuada em serviço. Já os que responderam *online* foram convidados por meio de grupos específicos em aplicativos de mensagens.

2 QUADRO TEÓRICO

Hoy e Miskel (2015) explicam, no que diz respeito as teorias e as ciências, que a escola, apesar de não ser objeto passível de moldagem em experimentos replicáveis, pode inter-relacionar conceitos que aproximam definições em palavras para o entendimento mais amplo por parte dos atores.

Klebis (2010) contribui apontando características fechadas (racionais) na estrutura da gestão no contexto histórico, realizadas pelos mantenedores dos sistemas públicos.

Lück (2015) enfatiza que é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional. Para além, a prática reflexiva deve levar à melhoria dos processos educacionais.

Martins (2018) trata das perspectivas da formação de coordenadores pedagógicos perpassando pelas questões de profissionalidade e dos planos de carreira, que sofrem com a falta de profissionalização e efetivação.

Boccia (2011) trata dos papéis assumidos pelos diretores escolares numa perspectiva



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



histórica que considera as necessidades do século retrasado e das funções que foram atreladas diante das novas necessidades sociais, mas sobretudo das políticas, em relação ao contexto legislativo e as demandas burocráticas.

Paro (2016) auxilia no entendimento da escolha de modelos, por vezes prontos e oriundos da razão mercantil, em detrimento das construções originais, que podem melhor atender as especificidades das ações educativas.

Scholze; Almeida e Almeida (2007) organizaram a obra “Escola de gestores: relato de uma experiência da educação básica” com capítulos que auxiliaram na composição do arcabouço teórico desta pesquisa, com foco nas experiências dos gestores em processos de formação continuada.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi baseada na metodologia qualitativa com aplicação de questionários anônimos online, via formulário Google, e presencial em três redes municipais de ensino do Estado de São Paulo, contendo 26 questões dissertativas e de múltipla escolha, voltados para diretores de escolas de Educação Básica.

Nas pesquisas qualitativas, o afinamento para o recorte se faz necessário para a coleta de dados e, nesse sentido, a base de estudos de Lüdke e André (2017) indicam a necessidade de aproximações que cercam o processo de coleta de dados.

Como apontam Sampieri; Callado e Lúcio (2013), a postura de aproximação do campo deve ser de respeito mútuo, dentro de um contexto possível, o que caracterizou o método adotado na coleta dos dados em campo: a participação foi voluntária, as respostas solicitadas de forma livre e a identidade dos participantes preservadas.

Todos os tipos de questionário apontados por Nogueira (2002) foram contemplados na execução desta pesquisa: o aberto, porque permitiu que o respondente discorresse de maneira livre sobre alguns pontos, e o fechado, porque permitiu tabulação de dados referentes ao contexto de carreira, formação, infraestrutura e ações diretas.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Por fim, as categorias analisadas no questionário informam o perfil dos gestores, os conhecimentos de base no que diz respeito a gestão escolar e gestão democrática e as atitudes que indicam relação com práticas democráticas.

4 DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Os resultados dos questionários apontaram que vinte e sete dos trinta e quatro participantes estão no cargo de gestão por meio de indicação, ou seja, não foram concursados e nem eleitos pela comunidade, o que sugere questões políticas envolvidas e o comprometimento da gestão democrática na escola pública. O plano de carreira é considerado inexistente por quatorze participantes; dez apontam a necessidade de melhoria; três participantes não responderam sobre o assunto. Nesse sentido, há um contraponto no que diz respeito a formação de equipes capazes de se consolidarem em atuações nas unidades escolares com tempo, espaço e forma de gestão, como apontam Hoy e Miskel (2015), Klebis (2010) e Lück (2015).

Segundo Lins; Leocádio e Campos (2018), a profissionalidade é a elevada e racional natureza dos saberes de uma competência para uma ação, enquanto a profissionalização é o reconhecimento de uma profissão e, ainda, o profissionalismo é a ação de um grupo para reconhecimento de suas atividades, o *status*. Nesse sentido, os gestores podem estar em uma realidade que não contemple nenhuma das diferentes etapas de um plano de carreira pelo fato de haver rotatividade, descartando, aqui, os planos que envolvem concurso público.

A gestão democrática atinge os conselhos escolares, mas não contempla a formação de colegiados e de assembleias escolares e de classe, por exemplo. O Projeto Político Pedagógico (PPP), artefato da gestão democrática, não fica evidente em todas as respostas: por vezes visitado, com períodos longos sem acessá-lo, bem como elaborado apenas uma única vez, sem atualizações.

Há apontamentos sobre a falta de recursos: o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) não atende as necessidades da ação, ou seja, as decisões coletivas para melhoria



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



sofrem com a falta de condições para execução. Os gestores da Educação Infantil apontam a falta da Associação de Pais e Mestres (APM) e, sobretudo, de não terem corpo técnico/administrativo e nem coordenares pedagógicos nas escolas: dizem ter a sensação de estarem sozinhos.

Por fim, o assunto, apesar de décadas de caminho válido em construções, ainda carece de tratamento, sobretudo de discussões sobre políticas públicas que amparem a formação continuada dos gestores escolares, sobre a forma de ingresso e profissionalização e, ainda, dos recursos capazes de viabilizar ações decididas pela comunidade escolar, no sentido de unidade local.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A pesquisa foi defendida na USP/ESALQ e, no momento, passa por revisão dos apontamentos da banca. No entanto, os resultados foram elogiados no que diz respeito aos levantamentos dos dados sobre a profissionalização dos gestores e dos caminhos democráticos para construção de comunidades escolares. A publicação final ocorrerá em dezembro de 2019.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988.

BOCCIA, M. B. **Os Papéis Assumidos pelos Diretores de Escola**. Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. Atualizada em de outubro de 2014. 10 ed. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2014. (Série legislação, n.13).

HOY, W.; MISKEL, C. **Administração Educacional: teoria, pesquisa e prática**. 9 ed. Porto Alegre: Penso e Mc Graw Hill Education, 2015.

KLEBIS, A. B. S. O. **Concepção de Gestão Escolar: A Perspectiva dos Documentos**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009. Marília: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2010.

LINS, C. P. A.; LEOCÁDIO, P. R. de A.; SANTOS, M. C. X. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. **Revista Interritórios**. Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, n. 4, v. 3, Caruaru, 2018.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

MARTINS, L. W. **Formação de coordenadores pedagógicos e o uso de tecnologias educacionais**: perspectivas e significados. São Paulo: Mackenzie, 2018.

NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários**: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHOLZE, L.; ALMEIDA, F. J. de; ALMEIDA, M. E. B. de. (Orgs). **Escola de Gestores da Educação Básica**: relato de uma experiência. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.



CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: DO SABER ACUMULADO AS NECESSIDADES CONTEMPORÂNEAS DA JUVENTUDE

Newton Malveira Freire

Universidade Federal do Ceará (UFC)
newtonfreire@gmail.com

Marta Leuda Lucas de Sousa

Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)
marta.lucas41@gmail.com

Resumo: O trabalho a seguir se constitui como um excerto da pesquisa de dissertação em andamento no Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio). O objetivo é analisar as propostas curriculares de escolas de Ensino Médio na região do Maciço de Baturité (CE), tomando como base o documento oficial do Estado, denominado Escola Aprendiz. Referente ao currículo de Sociologia no campo escolar e a produção das práticas pedagógicas, recorre-se as obras bibliográficas de Ileizi Silva (2009). Do tipo qualitativa e de caráter exploratório, adota-se como técnica de coleta de dados a observação não participante, a pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas e grupo focal. Dados preliminares apontam a valorização do cânone tradicional da disciplina, provocando nos estudantes uma espécie de não identificação com as aulas. Serão apresentados projetos já desenvolvidos pela Secretária da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) como modelo inovador de práticas curriculares.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio. Sociologia. Flexibilização Curricular.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em desenvolvimento pretende realizar uma análise das matrizes curriculares de escolas públicas da rede estadual de ensino do Ceará, com o intuito de compreender como unidades escolares elaboram seus currículos e, nas relações diárias da sala de aula, como os professores de Sociologia lecionam seus conteúdos, respeitando o saber científico historicamente construído, face as necessidades e realidades discentes.

O texto discorrerá sobre a matriz Escola Aprendiz (CEARÁ, 2009), fará uma abordagem teórica sobre o currículo de Sociologia, descreverá parte do percurso metodológico e apresentará alguns resultados obtidos com a pesquisa.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 O DOCUMENTO ESCOLA APRENDENTE

Ao propor uma nova organização curricular para o Ensino Médio, os principais elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), traçadas pelo Conselho Nacional de Educação Básica (CEB) em 1998 (BRASIL, 1998), determinam a construção do currículo por meio de uma base nacional comum, na qual a organização desse currículo deve priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades básicas.

Nesse esforço dirigido para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como dos procedimentos de avaliação no Ensino Médio, a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) motivou, em meados de 2000, um processo de discussão coletivo, envolvendo professores das escolas públicas e técnicos desta Secretaria. A partir daí, foi elaborado o documento intitulado Coleção Escola Aprendente (CEARÁ, 2009): um instrumento norteador em termos de contribuição ao trabalho pedagógico na sala de aula para que os professores possam definir os “conteúdos estruturantes” (SILVA, 2009, p. 22), garantindo a abordagem do objeto de estudo/ensino, em sua totalidade e complexidade.

3 O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ

O estado do Ceará já vem oferecendo a disciplina desde a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), antes da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola média brasileira. O documento nacional mais recente que norteia o ensino são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006). Ele sugere caminhos que o educador de Sociologia deve percorrer para alcançar os objetivos propostos pelo plano de ensino.

Segundo Silva (2005), a definição de um currículo refere-se à construção de significados e valores culturais em que a identidade do educando é central. Assim, o fim do processo educativo escolar é quando o estudante atribui significados autônomos, relacionais e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



vivenciais. Embora alguns autores, como é o caso de Moraes (2017), defendam o currículo como resultado de disputas, do exercício de poder estabelecido desde o espaço escolar até o campo político, passando pelo administrativo, que lhe dá certos ares de coisa técnica, o que é pura ilusão, pois ainda é exercício de poder. Já em Teixeira (2012), encontramos a concepção de que todo currículo pretende modificar algo e alguém, tornando-se central discutir sobre como será essa transformação e como organizar esse processo.

Os desafios que a Sociologia encontra presentes nos currículos escolares estão relacionadas às difíceis questões que ainda enfrenta o Ensino Médio, desde uma crise incessante, entre outros problemas registrados por Krawczyk (2014), tais como: falta de sentido para os jovens, discrepância entre o que se ensina e a prática e uma identidade ambígua, nem propedêutica, nem profissionalizante.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E OS RESULTADOS OBTIDOS

A pesquisa realizada é de natureza teórica e prática e teve como lócus de investigação quatro escolas de ensino médio da rede pública estadual de ensino. Em cada uma delas, foram entrevistados dois professores de Sociologia.

As entrevistas foram fundamentais para comparar informações e revelar dados de natureza primária e secundária (BOGDAN; BIKLEN, 1994), além de perceber que, mesmo os docentes sendo influenciados pelos documentos legais do Estado, em sua grande maioria optam pelas escolhas dos conteúdos que serão ministrados em sala. Isso fica evidenciado na análise de Cordeiro (2000), quando afirma que as práticas efetivas dos professores nem sempre correspondem àquilo que é definido nas normas legais.

A técnica de grupo focal foi adotada com os estudantes das três séries que compõem o Ensino Médio, escolhidos de forma aleatória. Ao todo, participaram vinte e quatro estudantes. A opção pela utilização do grupo focal deu-se pelo favorecimento: socialização de experiências que servem para subsidiar uma fala mais horizontal (GATTI,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2012).

Após a realização do grupo focal nas escolas que constituíram a amostra da pesquisa, as falas dos alunos evidenciaram que consideram importante o ensino de Sociologia. No entanto, eles se sentem sobrecarregados pelo conjunto de demasiadas disciplinas.

5 POLÍTICAS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DESENVOLVIDAS NO ESTADO DO CEARÁ

5.1 O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)

O Projeto Professor Diretor de Turma (CEARÁ, 2010) é composto por elementos estruturantes que contribuem com o projeto político pedagógico da escola no sentido de orientar, organizar e potencializar ações direcionadas à transformação do espaço escolar em um ambiente propício ao desenvolvimento integral do estudante.

A área curricular não disciplinar de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais trabalha com as emoções dos educandos, proporcionando um atendimento humanizado e desmassificado nas relações discentes-docentes no cotidiano escolar, favorecendo o acesso e a permanência do aluno na escola de modo a confluir para a concretização de seu projeto de vida.

5.2 O Programa Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)

O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), desenvolvido pela SEDUC em parceria com o Instituto Aliança, trouxe para as escolas a oportunidade de vivenciar, em quatro horas-aula semanais, uma metodologia participativa que busca provocar e implicar os estudantes na construção de seus caminhos acadêmicos, profissionais e pessoais.

O NTPPS está organizado para atender a dois processos centrais: o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e o protagonismo estudantil nos processos de investigação



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e elaboração do conhecimento (ALENCAR; MENDES, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Conforme análises realizadas das matrizes curriculares de Sociologia nas escolas pesquisadas, percebeu-se que ainda prevalece um modelo de ensino da disciplina muito marcado pela narrativa oral, de modo tradicional, com predomínio de aulas expositivas e recorrência fiel ao livro didático.

Apesar dos esforços dos educadores em oferecer um ensino vinculado ao que Ileizi Silva (2009) considera modos de ensinar que permitam maior aproximação com a Sociologia, os professores se sentem limitados frente a algumas questões estruturais e aos documentos mais atuais. Isso pode ser percebido pela instabilidade que a disciplina vem sofrendo ao longo do governo atual, ameaçada até de extinção dos bancos escolares. A matriz Escola Aprendiz do Estado do Ceará precisa ser revisitada e atualizada à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante atentar para que as escolas não ofereçam um currículo que, segundo a visão de Bornann (2017), seja descontextualizado, supersaturado de informações, o qual não responde à realidade do estudante, criando um abismo entre conteúdos curriculares e expectativas de aprendizagem dos estudantes.

7 REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. I. de L.; MENDES, R. V. Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Questões Relevantes para o Debate e Implementação. *In*: FERREIRA, M. de M.; PAIM, J. H. (Orgs). **Os Desafios do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa Em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORMANN, A. C. O Programa Ensino Médio Inovador e a Proposta de Integração Curricular para o Ensino Médio. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 3, n. 7, jan. 2017. Disponível em:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2315/1239>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - volume 3**. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2000.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CEB/CNE: 1998.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para ensino médio**. Coleção Escola Aprendiz - Volume 1. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: SEDUC, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília: Liber Livros, 2012.

KRAWCZYK, N. (Org.) **Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

MORAES, A. C. O ensino de sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 21-33, jan.- jun. 2017.

SILVA, I. L. F. Metodologia do Ensino de Sociologia na Educação Básica: aproximações com os fundamentos pedagógicos. In: Silva, I. L. F. *et al.* (Orgs.). **Cadernos de Metodologias de Ensino e de Pesquisa da Sociologia**. Londrina: UEL, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, R. da C. O currículo de Sociologia e a Escolarização de Jovens. In HANDFAS, A.; POLESSA, M. J. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: e-papers, 2012.



**A EJA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO:
UMA POLÍTICA PÚBLICA NOS PRECEITOS DA JUSTIÇA
CURRICULAR (2009-2016)**

Nivia Dantas Ribeiro Zanardo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
niviadrzanardo@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa pretende estudar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constituiu-se como uma Política Pública, no município de São Bernardo do Campo (SP), no período de 2009 a 2016. O presente trabalho terá como aporte teórico: Freire (2011), Apple (2008), Arroyo (2011), Gimeno Sacristán (2000), Torres Santomé (2013) e Ponce (2015). Serão analisados os documentos produzidos pela gestão pública, também serão realizadas entrevistas semiestruturadas com: professores, equipe gestora e educandos que vivenciaram esse período. Os dados produzidos serão organizados em categorias de modo a estudar como foi a constituição e produtos dessa política pública. Os resultados obtidos apontarão os objetivos alcançados, as lacunas e os desafios dessa política pública. Esta pesquisa pretende oferecer contribuições a todos os envolvidos com políticas públicas de educação.

Palavras-chave: Políticas públicas de EJA. Currículo crítico libertador. Justiça curricular.

1 INTRODUÇÃO

O contexto político nacional atual aponta muitos retrocessos para a Educação, com medidas que a comprometerão fortemente, dentre estes retrocessos destaca-se a ausência de uma política pública comprometida com os sujeitos, jovens e adultos que tiveram o direito de estudar negado no tempo que lhe era oportuno.

Uma das ações que configuram esta ausência de políticas públicas é a resolução que destituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que abarcava a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como demais políticas que também atendiam a população da EJA e no lugar foram criadas outras secretarias: Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, estas Secretarias não possuem nada direcionado ou específico para a Educação de Jovens e Adultos (COUTO, 2019).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Outra ação comprometedora para a EJA foi a destituição da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) que era composta por membros da Sociedade Civil e movimentos sociais, que prestavam assessoria para a política desta modalidade no MEC.

Essas ações de desarticulação de políticas públicas no âmbito federal são potencializadas pelo forte impacto neoliberal na educação pública, que disputam um modelo de sociedade pautado nos ideais do capital.

Esse retrocesso, em especial na modalidade: Educação de Jovens e Adultos ocorre após 2014, até então, no período de 2002 a 2014, registraram-se alguns avanços, principalmente, no campo estrutural desta modalidade no âmbito federal, como: a sua inclusão no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o direito ao transporte e alimentação escolar para os educandos, livro didático específico da EJA por meio do Plano Nacional do Livro Didático de EJA (PNLDEJA) e a efetivação do Projeto Brasil Alfabetizado (PBA), que para muitos municípios era a única política pública de atendimento.

Diante deste contexto nacional desastroso para a EJA, hoje, é importante e significativo analisar as políticas públicas de EJA que reconheciam o direito a educação dos sujeitos jovens e adultos e a ofertavam na esfera pública municipal numa perspectiva crítica, comprometida com a transformação social, conforme os documentos produzidos pela gestão pública do Município de São Bernardo do Campo.

A EJA em São Bernardo do Campo, por reconhecer esta dívida com a sociedade, executa a política pública de atendimento, numa perspectiva crítico emancipatória, na qual respeita os saberes dos educandos e compreende a diversidade do conhecimento, mas com a responsabilidade de sistematização desses saberes que provém do senso comum. Essa concepção de uma educação contestadora supera os limites impostos pelo mercado e se preocupa com a transformação social (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 38).

Assim, a presente pesquisa pretende compreender como essa política de EJA no município de São Bernardo do Campo, no período de 2009 a 2016, constituiu-se como uma política pública de responsabilidade do governo municipal e quais foram seus resultados, deixando de ser um serviço terceirizado, portanto, organizado por órgãos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



externos à Secretaria Municipal de Educação, como Fundações e Universidades.

Esse processo de transformação do serviço em política pública assumida pelo Estado constituiu-se em diversas interfaces como: administrativas, estruturais, legislativas, democratização dos espaços públicos, ampliação do Estado com a efetivação de concursos públicos específicos para esta modalidade e a discussão de um currículo comprometido com a justiça curricular.

2 METODOLOGIA

Com o objetivo de buscar compreender como ocorreu essa política pública e quais estruturas básicas que se sustentaram para sua efetivação optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 12).

Para tanto, a pesquisa será organizada em dois momentos: no primeiro pretende-se analisar os documentos produzidos pela Secretaria de Educação, como: as Diretrizes Curriculares de EJA de São Bernardo do Campo (2012), as Práticas Pedagógicas I: Experiências e vivências na EJA e o Memorial das ações e projetos, realizados no período de 2009 a 2016.

No segundo momento, serão aplicadas as entrevistas semiestruturadas e/ou questionários com os atores que estiveram presentes durante o período da efetivação dessa Política Pública, obtendo informações/dados sobre sua implementação, seu período de vigência e desafios enfrentados.

3 QUADRO TEÓRICO

O presente trabalho terá como aporte teórico autores como Paulo Freire (2011), pois a discussão de política pública e conseqüentemente de currículo abordado eram pautados em princípios freirianos.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Para tratar especificamente de currículo e seus limites pretende-se trazer as contribuições de Michael Apple (2008), Gimeno Sacristan (2000) e Torres Santomé (2013). Na perspectiva da busca pela Justiça Curricular terá o aporte de Ponce (2015).

Com relação à modalidade específica de Educação de Jovens e Adultos e seus desafios serão abordadas às contribuições de Miguel Arroyo (2011).

A partir dos teóricos citados pretende-se trazer uma análise crítica sobre o processo de constituição em uma política pública de EJA assumida pelo Estado.

4 SITUAÇÃO ATUAL

Até o presente momento, a construção da tese passou pela definição do foco e da definição do objetivo geral, objetivos específicos, problema, questão e a hipótese.

Para além, da definição das partes iniciais da tese, foi concluído o processo de revisão de literatura sobre a temática em análise. A revisão de literatura foi realizada através de buscas nos bancos de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal CAPES), as palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram: EJA e Política Pública de EJA, após leitura dos títulos e dos resumos foram selecionadas: 20 teses e 25 artigos, que tratavam em especial às políticas públicas de EJA, nos âmbitos federal e municipal.

A partir desta busca, as teses e artigos foram organizados e sistematizados com as principais reflexões que estão relacionadas à temática da tese em construção.

5 RESULTADOS ESPERADOS

A partir das leituras dos documentos da Secretaria Municipal de Educação, entende-se que a gestão municipal em análise optou por fazer uma política pública para restaurar o direito à educação negada aos jovens e adultos, respondendo as questões básicas ao



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



implantá-la, definidas por Souza (2006, p. 24): “como quem ganha o que, por que e que diferença faz”. Ao optar por política pública de EJA e não permanecer como um serviço terceirizado, a gestão buscou efetivar os direitos constitucionais oferecendo uma escola para todos aqueles que não estudaram no momento oportuno. Essa política se desdobrou em projetos e programas como afirma Souza:

Por último, políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetida a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p. 25).

Ainda é precoce falar em conclusões, mas pretende-se com esta tese apresentar o processo de implantação de uma política pública comprometida com a Justiça Curricular e quais foram os seus principais desafios, os projetos desenvolvidos, quais resultados foram alcançados e as lacunas dessa política, no período de 2009 - 2016. Podendo assim, contribuir para a construção de outras políticas públicas de Educação, direcionadas a Educação de Jovens e Adultos.

6 REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

COUTO, S. **A EJA não tem lugar no MEC atualmente**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto/consultado>. Acesso em: 3 jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2014.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PONCE, B. J.; NERI, J. F. de O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331 - 349 abr./jun. 2015.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo. **Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos de São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2012.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, v.8, n.16, p.20-45, 2006.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.



PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE DE MANAUS

Rosa Eulália Vital da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
rosaeualiv@gmail.com

Antonio Chizzotti

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

RESUMO: A prática do professor no ambiente escolar é a própria prática curricular, de ensino ou pedagógica. Está impregnada dos saberes elaborados ao longo de sua vida, na formação acadêmica inicial e continuada, a experiência de vida familiar e comunitária, projetos, desejos, os quais irão colaborar no processo de interação constante no espaço da escola. Advindo a questão da pesquisa: como são realizadas as práticas curriculares dos professores em educação ambiental nas escolas públicas de Manaus-AM? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, para coleta de dados, sendo realizados a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. Essas entrevistas tiveram como principais atores, os professores envolvidos na questão do desenvolvimento da educação ambiental.

Palavras-chave: Práticas curriculares. Educação ambiental. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A questão ambiental faz parte de nossas vidas. Em algum momento surgem perguntas relacionadas ao ambiente, tais como: consumo de alimentos, saúde, qualidade de vida, genética, transporte, produção industrial, poluição do ar e da água; entre tantos outros pontos que nos afetam e exigem posicionamento cidadão.

O papel de formar o cidadão foi designado à escola e a Educação Ambiental foi constituída como um tema transversal, a ser desenvolvido por sua relevância social, por expressar valores e conceitos básicos à democracia e à cidadania. Este fato lhe conferiu um caráter interdisciplinar. O professor, por meio de suas práticas curriculares, faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, possibilitando que ele transforme, crie e recrie saberes. Em suas práticas curriculares, explicitam o currículo escolar, a relação teoria-



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



prática e os saberes que foram elaborados ao longo de sua vida. Além disso, a prática tem caráter social, político, histórico e é carregada de intencionalidades, desejos, projetos, sonhos e ideais.

Esta pesquisa pretende analisar as práticas curriculares dos professores em relação à Educação Ambiental, nas escolas públicas do ensino fundamental. Ela surge a partir do problema: como são realizadas as práticas curriculares dos professores em educação ambiental nas escolas públicas de Manaus-AM?

Deste modo, é apresentada uma breve discussão sobre a relação currículo e educação ambiental. E, em seguida, sobre as práticas curriculares.

2 QUADRO TEÓRICO

2.1 O currículo e a educação ambiental

Compreende-se o currículo escolar como o conjunto de todas as experiências vivenciadas no percurso da aprendizagem do aluno, visando favorecer a assimilação e reconstrução destes conhecimentos, conforme afirmam Silva (2010), Giroux e Simon (2009). O conhecimento é capaz de provocar mudanças (FREIRE, 1996; GADOTTI, 1998; LOUREIRO, 2003; PACHECO; OLIVEIRA, 2013), alterando o atual quadro de degradação do ambiente com o qual nos deparamos. A Educação Ambiental é uma proposta que possibilita iniciar um processo de sensibilização que favorece as mudanças de atitude e a participação na resolução dos problemas ambientais (BRASIL, 1997; 1999).

Para Giroux e Simon (2009), a sala de aula traz a compreensão do valor do trabalho do professor. Ele determina qual o tipo de conhecimento vale mais, a direção a tomar, o que significa saber algo, a representação construída de nós mesmos, dos outros e do ambiente. Leite (2013) afirma que o currículo se liga à dimensão do ser, do formar-se, transformar-se, do aprender a decidir e a intervir, do viver e conviver com o outro. Por isso, território curricular é um campo de luta, expressão dos diferentes conflitos entre grupos sociais que desejam impor suas verdades para dominar a sociedade (GIMENO SACRISTÁN, 2000;



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



SILVA, 2010).

Neste aspecto, a teoria crítica do currículo corrobora com o discurso emancipatório de Educação Ambiental, conforme Loureiro (2003) apresenta. Uma vez que ela traz a discussão sobre a inserção humana na natureza, como problemática fundamental para elaboração de outros estilos de vida, cultura e modelo societários. Portanto, é politizada. E percebe os fatores sociais, históricos e culturais, que evocam o caráter de formação cidadã que possui.

2.2 As práticas curriculares em Educação Ambiental

Qualquer prática profissional é situada no tempo e no espaço. Além disso, não é isenta de suas interações com a realidade, sofre influências e as provoca, portanto não é natural, devendo ser interpretada a partir das suas contradições. A prática do professor não é diferente. Gimeno Sacristán (2000) afirma que nela se entrecruzam outras práticas, além da pedagógica, pois estão presentes aquelas relacionadas à política, à administrativa, à supervisão, à produção, à criação intelectual e à avaliação.

Em suas práticas, o professor materializa o currículo oficial e aqueles outros que são explicitados nas normas, regulamentos, na liturgia da escola, bem como as ações e mediações culturais do lugar, da cultura dele mesmo. Por isso, a prática do professor no ambiente escolar é a própria prática curricular, de ensino ou pedagógica, expressão da função social e cultural da escola (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Está impregnada dos saberes elaborados ao longo da vida; do contato com outros professores; da formação acadêmica inicial e depois continuada; da sua experiência de vida familiar e comunitária, seus projetos, desejos, os quais irão realizar um processo de interação constante no espaço da escola (TARDIF; LESSARD, 2011).

Segundo Cruz (2007), os professores ocupam posição central em relação as propostas curriculares. São os atores principais. Executam a mediação entre a cultura, os saberes escolares e os estudantes. Apesar disto, as reformas curriculares não levam em consideração o papel deles, sendo elaboradas por profissionais enclausurados em



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



gabinetes, distantes da realidade cotidiana das escolas, dos enfrentamentos e dificuldades vividas nos diversos lugares. A prática docente em sala de aula não é um exercício meramente técnico. O simples atendimento às prescrições curriculares formais, pois os aspectos que configuram a ação educativa são múltiplos e complexos, não se reduzem ao manejo de técnicas. Mas, englobam habilidades, reflexão, análise, tomada de posição.

Segundo Loureiro e Cossío (2007), a configuração do desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas acontece a partir das iniciativas do professor ou do grupo de professores, que os principais fatores que contribuem para a sua inserção estão relacionados a eles, tidos como idealistas, líderes qualificados. Ou seja, a partir das práticas dos professores, a questão ambiental pode ter ou não relevância no currículo escolar.

3 METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois há reconhecimento da relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, a partilha entre as pessoas, fatos e locais que constituem o objeto da pesquisa, para extrair “desse convívio os significados visíveis e latentes” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28). As técnicas utilizadas são a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. O roteiro da entrevista apresenta perguntas fechadas e abertas, possibilitando a livre expressão do sujeito frente aos questionamentos e posterior elaboração das categorias para análise do discurso (BARDIN, 1997). Os sujeitos são os professores do ensino fundamental pertencentes ao quadro efetivo da Semed/Manaus.

4 RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

A experiência da prática da pesquisa é rica, variada, diversa, desafiadora. No início do ano, houve o contato com as escolas e as entrevistas com os professores. Foi realizado o convite a 32 escolas, indicadas pelas Divisões Distritais da Semed. 27 delas aceitaram



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



participar. Nas escolas, a participação dos professores foi espontânea. Assim sendo, se dispuseram a responder a entrevista 96 professores. A pesquisa encontra-se em fase de transcrição e coleta de dados documentais das escolas.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Estão sendo realizadas as transcrições das entrevistas e posterior análise para elaboração das categorias. Foram solicitadas informações documentais no âmbito da Semed/Manaus e das escolas participantes. Participações em eventos relacionados à questão ambiental estão previstas para o próximo semestre, com o intuito de enriquecer a discussão a ser elaborada.

6 AGRADECIMENTOS

A autora Rosa Eulália Vital da Silva agradece a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de doutorado.

7 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 5 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educ. rev.** [online]. 2007, n.29, pp.191-205. Disponível em:



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013>. Acesso em: 1 abr. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, C. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. *et. al.* Conteúdos, Gestão e Percepção da Educação Ambiental nas Escolas. *In*: TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. *In*: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Os campos do currículo e da didática. *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013.

SILVA, T. T. da. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.



ESCOLA TRABALHO DE CONFECÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS DE UM CURRÍCULO CRÍTICO E LIBERTADOR – UMA EXPERIÊNCIA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO (2011-2016)

Terezinha Cristina Nakamatsu Siraque

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
terezinha.siraque@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa pretende analisar o currículo do Projeto Escola Trabalho de Confecção, realizado no município de São Bernardo do Campo, no período de 2011 a 2016. Para isso, buscará, a partir das vozes dos sujeitos participantes, relatos de vivências que possibilitem identificar aspectos do currículo em pauta. Tendo como sustentação teórica: Freire (1987), Freire; Shor (2011) e Torres Santomé (2013), com a discussão sobre o currículo crítico e libertador, Arroyo (2011), contribuindo com a análise dos coletivos empobrecidos, perfil dos sujeitos atendidos, Paro (2014), Antunes (2017), Ramos; Ciavatta; Frigotto (2011) e Freitas (2018), apontando reflexões sobre o contexto histórico e a mercantilização da educação. A pesquisa se constitui pela abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas. O estudo visa contribuir enquanto experiência da possibilidade de uma educação profissional na perspectiva de um currículo crítico e libertador.

Palavras-chave: Educação profissional. Educação profissional crítica e libertadora. Currículo crítico e libertador.

1 INTRODUÇÃO

No período de 2009 a 2016, foi implantada uma política pública de educação profissional no município de São Bernardo do Campo que, correspondendo ao compromisso político dessa oferta, trouxe a discussão coletiva de um currículo crítico e libertador, com formação para além do rigor técnico, numa perspectiva de formação integral para o/a trabalhador/a.

Com ela, foram abertas oito escolas para educação profissional, atendendo as especificidades dos seguintes eixos tecnológicos: Saúde, Produção Moveleira, Informação, Comunicação e Serviços Administrativos, Alimentação, Construção Civil, Imagem Pessoal, Meio Ambiente e Sustentabilidade e Confecção.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Nesta pesquisa o foco será a política pública em questão, denominada Projeto Escola Trabalho de Confecção, que possibilitou, entre outras coisas, a vivência da rotina em uma oficina de costura, em um processo formativo que articulou educação e trabalho.

O momento histórico e político atual apresenta, na esfera Federal, retrocessos na educação, com o desmonte de políticas públicas atingindo diretamente àquelas voltadas ao atendimento dos sujeitos jovens e adultos, o que reflete diretamente nos municípios.

Por conta das eleições municipais de 2016 houve, em 2017, a mudança da gestão municipal, que, no primeiro ano de mandato, protagonizou o desmonte do Projeto Escola Trabalho de Confecção, fechando as oito unidades. Algumas foram transformadas em escolas do ensino fundamental, com atendimento nos períodos da manhã e tarde, em outras não há atendimento de qualquer natureza e algumas unidades passaram a oferecer os cursos na Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia, Trabalho e Turismo. Isso reflete a concepção de educação profissional da nova administração, que a entende não enquanto uma ação educativa, mas somente como treinamento da mão de obra para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Diante desse cenário, tanto nacionalmente quanto municipalmente, a necessidade de trazer um projeto desenvolvido de formação integral para o/a trabalhador/a, com um currículo de perspectiva crítica e libertadora na educação profissional, enquanto objeto de pesquisa se apresentou como algo urgente.

Ouvir e registrar as vozes das/os participantes desse período é de fundamental importância e poderá evidenciar como foi o processo formativo: o que se efetivou e ficou do currículo crítico e libertador para esses sujeitos, quais foram os avanços e desafios que se colocaram e, principalmente, mostrar que é possível fazer uma educação profissional na perspectiva crítica e libertadora.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 QUADRO TEÓRICO

O referencial teórico está ancorado em Paulo Freire (1987), Freire; Shor (2011) e Torres Santomé (2013), que trazem a discussão sobre currículo crítico e libertador, bem como em Paro (2014), Antunes (2017), Ramos; Ciavatta; Frigotto (2011) e Freitas (2018), com reflexões sobre o contexto histórico e a mercantilização da educação. Já a história da educação profissional no Brasil, traçando um panorama da sua formação desde a origem, sendo o percurso da construção histórica que possibilitará visualizar a relação e o entendimento das diferentes propostas construídas, será embasada por Cunha (2005) e Manfredi (2002). Quanto a leitura e o perfil dos sujeitos jovens e adultos reais, nas suas especificidades, temos a abordagem de Arroyo (2011), que traz também uma importante discussão sobre currículo. A formação na perspectiva crítica e libertadora acontece com a contribuição de Silva (2016). Mascelanni (2010) tratará especificamente da possibilidade de formação com perspectiva integral e para o trabalho.

Assim, pretende-se que, a partir dos teóricos citados, seja possível a análise crítica da educação profissional, apontando possibilidades diferenciadas para que seja executada.

3 METODOLOGIA

A orientação do percurso metodológico segue a abordagem qualitativa, com o entendimento de que ela traz uma riqueza de dados, considerando um número significativo de elementos da realidade estudada, e permite “(...) captar o significado que as pessoas atribuem a determinados fatos, alvos do estudo em questão” (ABRAMOWICZ, 1996, p. 50), possibilitando que cada sujeito se expresse sob a própria ótica e do lugar em que ocupa sobre a questão pesquisada, o que enriquece, amplia e aprofunda o trabalho.

A pesquisa científica não é neutra e, por não ser neutra, traz em seu bojo o olhar, a carga e os princípios que norteiam a concepção de mundo do/a pesquisador/a:

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 3).

A pesquisa se constituirá em dois momentos (ainda não iniciados). No **primeiro**, acontecerá a análise dos documentos existente sobre o Projeto Escola Trabalho de Confeção, produzidos pela Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, das Diretrizes Curriculares da EJA (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012a) e do Catálogo da Educação Profissional (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012b). Tais documentos ainda não foram analisados, aguarda-se a autorização da Secretaria de Educação para isso. No **segundo**, será a realização de entrevistas semiestruturadas com as participantes do projeto supracitado, a serem realizadas no primeiro semestre de 2020.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Pretende-se que este estudo contribua enquanto experiência, apresentando outra forma de se fazer a educação profissional e a possibilidade de um currículo crítico e libertador, na busca por uma formação que vá além da técnica e que forme para a humanização e para a construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e democrática para todos e todas.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Até o momento foi realizada a reorganização do Projeto de Pesquisa, visto as dificuldades com a busca dos sujeitos participantes para a realização de entrevistas e com o fechamento das escolas.

A partir da reorientação do Projeto, com outro foco de pesquisa, houve a coleta de material e documentos referentes ao “Projeto Escola Trabalho de Confeção”, bem como a busca dos sujeitos participantes.

A realização da revisão bibliográfica se deu por meio de pesquisa nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), do Instituto de Ciência e



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Tecnologia (IBICT) e do Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As palavras-chave utilizadas para a pesquisa nos dois primeiros bancos de dados foram: “Educação Profissional” – encontradas 2.920 teses que, após a leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionadas 30 teses; num filtro minucioso de leitura das teses, somente 17 se aproximaram da temática – e “Currículo Crítico e Libertador na Educação Profissional” – encontradas 211 teses que, após a leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionadas 6 teses; num filtro minucioso de leitura das teses, somente 1 se aproximou da temática.

No Portal da CAPES, a partir da palavra-chave “Educação Profissional”, foram encontrados 1.875 artigos. Depois da leitura do título e resumo, 14 artigos se aproximaram da temática.

Após as buscas, a próxima etapa será a sistematização dos principais dados que contribuirão para a presente pesquisa.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar**. São Paulo: Lúmen, 1996.

ANTUNES, R. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados.** São Paulo: IIEP, 2010.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2014.

RAMOS, M. (Org.); FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo. **Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos de São Bernardo do Campo.** São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2012a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo. **Catálogo da Educação Profissional.** São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2012b.

SILVA, E. J. L. **Educação Popular: refundamentação e vigência no discurso latino-americano.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE VÁRZEA PAULISTA (2005-2012): UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA?

Wesley Araújo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
waraujo_ef@yahoo.com.br

Resumo: A pesquisa de doutorado em andamento pretende analisar três políticas educacionais criadas no município de Várzea Paulista (2005-2012): o Referencial Curricular; o Plano Municipal de Educação e o Programa de Formação “Construir o Aprender”. A hipótese é de que essa experiência de governo aproximou-se de uma democracia de alta intensidade, proposta por Santos (2016), e estabeleceu um estreito diálogo com a justiça curricular, conforme Ponce (2018). A ancorar-se-á em tais autores a análise dos dados. A abordagem metodológica tem caráter qualitativo. Serão realizadas entrevistas com o grupo gestor da Secretaria de Educação que teve acentuado envolvimento na concepção políticas educacionais analisadas. Espera-se anunciar possibilidades na construção de políticas educacionais democráticas.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Democracia de alta intensidade. Justiça Curricular.

1 INTRODUÇÃO

O significado de democracia é ambíguo. E, a convivência retórica dessa ambiguidade acentuou-se com a globalização, onde a defesa da democracia pode ser usada por movimentos alinhados a garantia e ampliação de direitos sociais e distribuição das riquezas, como também para favorecer as causas da economia de livre mercado e um maior oligopólio de partidos políticos. A trivialidade que adquiriu o conceito permite essa convivência retórica, porém nada harmoniosa. Tal cenário agravou-se durante as eleições presidenciais de 2018, afligindo aqueles que desejam a democracia e todas as suas possibilidades de aperfeiçoamento da vida.

Nessa esteira, entre os anos de 2005 e 2012, Várzea Paulista foi administrada por um governo que teve como princípios, para formulação e execução de políticas públicas educacionais, a democratização do acesso e permanência, a gestão democrática e a qualidade social da educação.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Estabelecidos no I Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores em 1989 (LIMA, 2004), esses princípios conceberam programas e políticas educacionais do município. Destacando-se três: a Construção coletiva do Referencial Curricular; o Plano Municipal de Educação; e, o Programa de Formação Permanente “Construir o Aprender”. Entretidas, tais políticas perduraram durante os oito anos de governo. Tendo como característica comum a elevação da participação dos sujeitos da educação.

Diante do objeto de análise, constitui-se a seguinte questão de pesquisa: As políticas públicas educacionais adotadas durante a gestão “Construindo uma vida melhor” (2005-2012), no município de Várzea Paulista, aproximaram-se de uma democracia de alta intensidade?

A questão tem como horizonte a concepção de democracia proposta por Santos (2002; 2016), denominada de alta intensidade. Utiliza-se este conceito a fim de ampliar a perspectiva hegemônica de democracia no Ocidente, propondo uma perspectiva democrática que recupere seu valor educativo e sua dimensão redistributiva.

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as políticas educacionais referidas acima. Tendo como hipótese que aquela experiência de governo aproximou-se de uma democracia de alta intensidade, no âmbito do espaço-tempo cidadania, Santos (2002; 2011; 2016), e estabeleceu um estreito diálogo com a justiça curricular, conforme Ponce (2016; 2018).

Inicialmente, serão apontados os resultados do levantamento bibliográfico realizado sobre a temática abordada. Em seguida, serão apresentados os pontos comuns dos princípios democratização do acesso e permanência, gestão democrática e qualidade social da educação, entretendo-os ao referencial teórico, considerados aqui em síntese.

Na sequência será indicado o percurso metodológico para os propósitos dessa pesquisa, bem como os resultados esperados.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

2 QUADRO TEÓRICO

O levantamento bibliográfico para esse estudo foi feito em arquivos digitais, durante o segundo semestre de 2018. Para tanto, utilizou-se descritores e variadas combinações inseridas no Portal de Periódicos, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); no Portal de Revistas Científicas Scientific Electronic Library Online; e, outras bibliotecas digitais, como a da Faculdade de Educação da USP, da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica de SP. O levantamento demonstrou um significativo debate acerca da gestão da educação e das políticas públicas implementadas e as consequências diante da conjuntura que fazem parte. Pode-se dizer que o contexto social, político, econômico e histórico estabelecem os limites e também as possibilidades de qualquer projeto político para a sociedade vislumbrada.

Assim, as especificidades do município escolhido para essa pesquisa, bem como o governo que o administrou entre os anos de 2005 e 2012, atrelado à concepção de democracia de alta intensidade, proposta por Santos (2002; 2016), arvoram-se as perspectivas de se construir conhecimento a partir daquilo que já foi produzido.

Alinhado à corrente participativa, Santos (2016) compreende a democracia como todo processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada. Para o autor existem seis espaços-tempo em que o poder e a dominação se manifestam - espaço-tempo doméstico; espaço-tempo da produção; espaço-tempo do mercado; espaço-tempo comunidade; espaço-tempo cidadania; e, espaço-tempo mundial. Portanto, a luta pela democracia de alta intensidade deve ocorrer em todos esses espaços, e não apenas no Estado, localizado no espaço-tempo cidadania. Nesse processo, os currículos escolares são fundamentais.

Ponce (2016; 2018), ao propor a justiça curricular como alicerce na construção de currículos que busquem a superação das desigualdades e respeito às diversidades, ressalta a necessidade de se considerar três dimensões: a escolha de conhecimentos que favoreçam a construção da existência digna; os cuidados necessários com os sujeitos do currículo; e,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

a garantia de uma convivência democrática e solidária que constitua uma cultura de debate e de respeito ao outro.

Como caminho a ser trilhado, a justiça curricular pode ser vislumbrada de várias formas, sob influências de contextos históricos, sociais e políticos variados. Democratização do acesso e permanência, gestão democrática e qualidade social da educação, estabelecidos como princípios para formulação e execução de políticas públicas educacionais durante a gestão (2005-2012) na cidade de Várzea Paulista, podem ser uma possibilidade já experienciada.

Os três princípios referidos tiveram como horizonte a democracia, como um valor a ser elevado na sociedade; a participação de todos os sujeitos nos processos decisórios; bem como, a superação das desigualdades e a transformação social, tendo na educação escolar um meio privilegiado para tais intentos.

3 METODOLOGIA

Partindo das considerações de André (2013), que afirma que nem sempre é preciso tipificar a pesquisa em uma classe, sendo que o que estabelece o rigor de um trabalho científico é a descrição clara do caminho percorrido para atingir seus propósitos, enquadrou-se este estudo em uma abordagem qualitativa, sem tipificá-lo.

Como procedimento de coleta de dados valer-se-á de entrevista com roteiro semi-estruturado. Antes da coleta de dados, será explanado o objetivo da pesquisa aos entrevistados que, com a devida anuência firmada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se dará prosseguimento ao trabalho.

Os sujeitos selecionados serão aqueles que fizeram parte do grupo gestor da Secretaria de Educação à época, e que tiveram acentuado envolvimento na concepção e implementação das políticas educacionais analisadas por esse estudo. Para complementar os dados obtidos com as entrevistas, também se fará valer de documentos impressos/digitais como fonte de dados.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

A fim de descrever e interpretar os dados obtidos será empreendido um estudo minucioso sobre o conteúdo do material, lançando mão da metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016).

4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que esse estudo possa desvelar os limites e continuidades das políticas educacionais analisadas. E, sobretudo, indicar alternativas à práticas sociais (onde se insere a educação) que ora restringem a participação dos cidadãos ao sistema político formal e estabelecem uma relação vertical entre Estado e sociedade.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto encontra-se em fase de coleta de dados, sendo o próximo passo o exame de qualificação.

6 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/753/526>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.

LIMA, T. P. P. **A concepção de educação do Partido dos Trabalhadores (PT): marcos institucionais e registros documentais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2004. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253551/1/Lima_TatianaPollianaPinto_de_M.pdf. Acesso em: 29 maio 2018.

PONCE, B. J. **A Justiça Curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo**. PUCSP. Projeto de Pesquisa aprovado na Chamada CNPq N°12/2016 de Bolsa Produtividade, 2016.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PONCE, B. J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf> Acesso em: 14 jan. 2019.

SANTOS, B. de S. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

TRABALHOS COMPLETOS:

Comunicação Oral, Pôster e Seminário de Pesquisa

EIXO TEMÁTICO 6:

Currículo, formação de professores, metodologias ativas e interdisciplinaridade

COMUNICAÇÃO ORAL



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ENSINO HÍBRIDO E O MODELO À LA CARTE ON-LINE: PLANEJAMENTO EM AÇÃO

Adriana Alves Aleixo

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
adrianaaleixo@hotmail.com

Flávia Andréa Santos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Flandsantos@gmail.com

Priscilla da Silva Dutra

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
dutrapri@gmail.com

Sergia Andréa Pereira Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
sergia.andrea@gmail.com

Resumo: O presente artigo versa sobre o planejamento de um ambiente de Ensino Híbrido baseado na metodologia do modelo *À La Carte*, resultado de uma prática pedagógica que fez parte do processo de aprendizagem em uma disciplina de Docência Universitária e Integração de TDIC no curso de Pós-Graduação. O modelo foi desenvolvido em dois ambientes on-line, o *Google Classroom* e o *Forumeiros*, o primeiro tendo como eixo central a discussão de casos e o segundo a vivência de debates e *chats*. Participaram da vivência 25 alunos. Como resultado se deu a experimentação de uma ação integradora que reuniu a discussão das metodologias inovadoras com o modelo *À La Carte* estando os participantes da experiência vivenciando ao mesmo tempo o papel de sujeito da ação e de investigador da ação.

Palavras-chave: Metodologias Inovadoras. Ensino Híbrido. Coreografias Didáticas. Modelo *À La Carte*.

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado, perceber a presença da tecnologia digital em nosso cotidiano não é tarefa difícil. Inclusive, o acesso à informação se tornou também cada vez mais rápido e acessível no cotidiano das pessoas. Logo, a tecnologia ganhou grande representatividade como uma ferramenta importante na educação, pois podemos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ensinar e aprender qualquer coisa, de inúmeras formas e em qualquer tempo e/ou espaço.

Nesse cenário, observamos que a inclusão de ambientes virtuais e de recursos tecnológicos digitais na sala de aula vem sendo utilizado com mais frequência para integrar as múltiplas demandas da sociedade, De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm proporcionado significativas experiências de aprendizagem para os estudantes de todas as modalidades de ensino. No entanto, não basta apenas utilizar a tecnologia, é necessário que exista um repensar a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, é fundamental ampliar as possibilidades de metodologias que estimulem a colaboração entre professores e estudantes, tendo em vista contribuir com a dinâmica em sala de aula e consolidar o processo de construção do conhecimento com aprendizagens significativas.

Dentro dessa perspectiva, Moran (2015) considera que novas formas de pensar e expressar sentimentos, crenças, desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas torna a sala de aula um espaço coletivo do conhecimento, interação, compartilhamento e autoria. Tudo isso propicia a criação de contextos de aprendizagem que superem as abordagens educacionais centradas no professor, na passividade dos estudantes, com padrões baseados na transmissão de informação, que Freire (1970) chama de educação bancária. Assim, se faz necessário reunir as práticas pedagógicas de forma coerente, criando significativas possibilidades de aprendizagem aos estudantes, atendendo às demandas de um mundo mais complexo e colaborativo (PADILHA, 2009).

A respeito do trabalho colaborativo Fiorentini (2004) explicita seus pressupostos afirmando que uma das ideias fundamentais da abordagem Colaborativa é de que o conhecimento é construído socialmente na interação entre os indivíduos. Pode-se dizer de maneira geral, que um dos principais objetivos do trabalho colaborativo é a co-construção do conhecimento, sem que haja a supremacia do saber do professor acima dos estudantes. Nesse enfoque, o saber docente se faz em um processo contínuo que se amplia durante toda sua atividade profissional e ocorre nos múltiplos espaços sociais mediante sua postura reflexiva em relação ao trabalho docente. Para tanto, é imprescindível a reflexão crítica sobre as potencialidades que as TDIC proporcionam para o currículo e



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

metodologias (MORAN, 2015). Ainda segundo o autor, um dos caminhos de reflexão requer uma formação docente pautada em atividades criadoras, reflexiva, crítica, compartilhada, e de convivência com as diferenças, especificidades, estilos e formas de aprender dos estudantes.

Nessa perspectiva de reconfiguração da prática docente, em que as tecnologias se fazem presente, Zabalza (2005), apresenta o conceito de coreografias didáticas. Para ele, se trata de uma possibilidade que os docentes têm ao organizar o cenário de aprendizagem buscando proporcionar construções significativas para os estudantes.

Conforme Silva, Biegging e Busarello (2017) destacam, compete ao professor refletir a respeito das estratégias diversificadas de ensino que se adéquam melhor ao contexto de seus alunos, de modo a incentivá-los a serem sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Nosso objetivo neste artigo é relatar e analisar de forma crítico-reflexivo, o processo de elaboração de um plano de aula em um ambiente de Ensino Híbrido baseado na metodologia do modelo *À La Carte* e seus resultados. Essa prática pedagógica fez parte do processo de aprendizagem em uma disciplina de Docência Universitária e Integração de TDIC no curso de Pós-Graduação em Educação Matemática e tecnológica.

1.1 Coreografias Didáticas

O termo Coreografias Didáticas surgiu, a partir da metáfora desenvolvida por Oser e Baeriswyl (2001), as coreografias didáticas são para o professor (coreógrafo) caminhos a serem seguidos para que os mesmos identifiquem os estilos de aprendizagem dos seus alunos. Assim, estas consistem em uma proposta de planejamento do ensino (roteiro), a partir das possibilidades de aprendizagem dos alunos, apontando desta forma, os resultados do processo educacional.

Todavia, de acordo com Paiva (2011) essa analogia não pode ser compreendida no sentido literal da palavra, pois, os estudantes não são meramente dançarinos que executam passos em cenas já previstas pelo coreógrafo (professor). Nessa perspectiva, as coreografias



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



didáticas consistem na ação do professor com seus alunos, na construção de uma relação colaborativa, onde as TDIC e seus recursos possibilitam um trabalho diversificado em que o centro da aprendizagem são os estudantes, cenário contextualizado ao universo das artes teatrais e musicais em que reúnem diversos atores, de estilos musicais e ritmos diversificados.

Para Oser e Baeriswy (2001), as coreografias didáticas estão estruturadas em quatro grandes níveis: i) a antecipação, ii) a colocação em cena, iii) o modelo base da aprendizagem e iv) o produto da aprendizagem do aluno.

O processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, isso quer dizer que cada pessoa aprende o que é mais importante, o que faz sentido, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Nessa perspectiva que valoriza os ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes podemos combinar as coreografias didáticas com as metodologias ativas.

1.2 Metodologias Ativas

Os estudantes do século XXI requerem de seus professores habilidades, competências didáticas e metodologias para as quais estejam preparados a lidar para atender às demandas de um mercado mais exigente e tecnologicamente sofisticado que impulsiona uma nova dinâmica, como aquela apoiada por Lévy (1999), que apresenta um saber profissional que não pode ser totalmente planejado e nem precisamente definido com antecedência, pois as tecnologias estão em permanente processo de mudanças, exigindo novas necessidades, postas pelo trabalho com definição de perfis cada vez mais singulares e mutantes. Nesse sentido de engajamento dos estudantes em novos cenários de mudanças, impulsionados pelas TDIC, se faz necessário recontextualizar as metodologias de ensino em que estudantes e professores aprendam em um ambiente de criação, autonomia, compartilhamento das informações, reflexão crítica e confronto de ideias, projetos, problematização e personalização da aprendizagem.

Para que tudo isso aconteça, uma alternativa pedagógica que pode ressignificar as formas



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de ensinar e de aprender, em que o foco do processo é o aprendiz, são as metodologias ativas. Tais metodologias envolvem os estudantes, engajando-os em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, a junção de metodologias ativas com TDIC é uma possibilidade de inovação pedagógica. Elas têm sido implementadas por meio de diversos modelos, como exemplo, a aprendizagem baseada em projetos (*Project-based-learning* – PBL) e a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* - GBL). Essas estratégias têm provocado significativas mudanças nos espaços escolares, na interação entre professores e alunos, proporcionando novas formas de ensinar e aprender que ultrapassam as paredes da sala de aula, o chamado *blended learning* ou ensino híbrido, modelo que iremos investigar/analisar nesse projeto de pesquisa.

1.3 Ensino Híbrido

O ensino híbrido tem sido conceituado como uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e on-line em que o foco do processo de aprendizagem é o estudante (STAKER; HORN, 2015).

A personalização do ensino configura um caminho que oportuniza às crianças o acesso às formas diversificadas de aprendizagem e, portanto, “o ensino híbrido funcionaria como o motor que pode alimentar o ensino personalizado e baseado em competências” (HORN; STAKER, 2015, p.10).

1.4 Modelo À La Carte

A realização de atividades em espaços on-line oportuniza, aos estudantes, aprender “a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer caminho, em qualquer ritmo” (HORN; STAKER, 2015, p.10).

Segundo os referidos autores são modelos de ensino híbrido: Rotação, Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido. No presente artigo destacamos o modelo *À La Carte* que se configura em uma proposta para o ensino híbrido que tem o objetivo de viabilizar a

aprendizagem do estudante diante dos novos desafios e das diferentes maneiras de aprender.

Para Bacich, Neto e Trevisani (2015), no livro *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* o modelo *À La Carte* compreende que o estudante é responsável pela organização de seus estudos, buscando responder aos objetivos desejados. Processo que ocorre em parceria com o educador, todavia, de forma personalizada, em momento e local mais adequados as demandas dos alunos, seja na escola, em casa ou em outros locais.

2 PLANEJAMENTO EM AÇÃO

Para vivenciar o modelo *À La Carte* na perspectiva *on-line* foi disponibilizado para os alunos da disciplina, dois ambientes de aprendizagem e colaboração. O primeiro veiculado através do ambiente *Google Classroom*, onde estavam dispostos três *Casos* para serem analisados e materiais de apoio (vídeo, textos, imagens). Através destes os alunos discutiam os sentidos atribuídos às *metodologias inovadoras*.

Figura 1: Proposta do Caso 3

No segundo período do curso de Arquitetura, o professor da disciplina Planejamento Arquitetônico propõem uma aula que, segundo ele, é mais dinâmica. A aula foi dividida em duas partes: na primeira, o professor traz uma reflexão com alguns exercícios de desenho sobre projeto arquitetônico no contexto residencial unifamiliar (considerando que este é o foco da disciplina); na segunda parte, o professor convidou todos os alunos para a Sala Microsoft para montar, através de mineração de blocos, um bairro que comportasse estruturas residenciais “unifamiliar”. A ideia era trabalhar em grupo, já que a versão educacional do Minecraft permite jogar em rede, bem como explorar questões mais abrangentes, já que não se limita à construção das edificações residenciais, mas contempla o espaço em que estas construções serão agrupadas.

Fonte: os autores

Como exemplo, no *Caso 3*, os alunos teriam que responder como este poderia ser analisado a partir da perspectiva das metodologias inovadoras e como ele dialogava com os modelos base propostos por Oser e Baeriswyl (2001).

O segundo ambiente foi veiculado através da plataforma *Forumeiros*, e continha vídeos,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



textos e chats para serem utilizados como suporte para a análise dos significados das metodologias inovadoras. Um terceiro ambiente, o *Facebook*, foi adicionado na proposta como espaço de divulgação das atividades e configuração explicação das etapas e processos.

O tempo proposto para a participação coletiva/integrada do grupo-classe no ambiente consistiu no prazo de uma semana. Nesse período as atividades e discussões foram mediadas por um grupo-gestor (formado por 9 componentes) responsável pela proposta. No decorrer do período, participaram da atividade 25 alunos que cursavam a disciplina.

3 CONSIDERAÇÕES

Para refletir a respeito das metodologias ativas e inovadoras na aprendizagem é preciso pensar a participação ativa do sujeito no processo de construção da sua aprendizagem.

Quando consideramos os resultados da vivência nos ambientes propostos, observamos que o Facebook correspondeu ao *ambiente interlocutor*, configurou o espaço das orientações sobre procedimentos e trilhas, de compartilhamento de dúvidas, de estímulo à participação nas atividades e da socialização das aprendizagens.

Todos os alunos participantes da disciplina acessaram os três ambientes propostos, seja para visualizarem as atividades ou realizá-las. Em relação a Sala de Aula *Google*, 23 alunos interagiram neste ambiente, a participação se configurou entre comentar os casos ou interagir com os comentários apresentados pelos pares. Como destaque, identificamos que a construção das análises dos casos se embasava significativamente partir da vivência pedagógica dos participantes, estando ele na condição de professor ou de aluno.

Uma dificuldade apresentada pelos participantes consistiu na tentativa de enquadramento dos casos no âmbito das metodologias inovadoras, ou seja, em defini-los como inovadores, ou não. Como suporte utilizavam os textos trabalhados na disciplina.

No que tange a participação na plataforma *Forumeiros*, ela transcorreu, efetivamente, através da realização de comentários acerca dos textos disponibilizados. A interação via



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

chat – componente expressivo ao ambiente – foi pouco explorado pelos participantes. Uma ação significativa à proposta da disciplina consistiu no fato das atividades serem acompanhadas por um grupo-gestor que circulava pelos ambientes discutindo o planejamento das ações e o desenho das atividades.

O modelo *À La Carte* é uma possibilidade de reflexão das demandas individuais e coletivas dos alunos. De oportunizar a vivência de um percurso de aprendizagem que respeite o ritmo do aluno. Os cursos *À La Carte* podem ser uma ótima opção quando as escolas não podem oferecer oportunidades de aprendizagem específicas, como cursos eletivos.

4 REFERÊNCIAS

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. (Série: Tendências em Educação Matemática). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 264p

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para educação de hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J.; BACICH, L. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n.25, jun. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

OSER, F. K.; BAERISWYL, F. J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching”. *In*: RICHARDSON, V. (Ed.): **Handbook of research on teaching**. 4ª. ed. Washington: AREA, 2001.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PADILHA et al. Ensino na docência online: Análise das estratégias docentes à luz das coreografias didáticas. *In: 7 Encontro de Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação – VII ETIC*, Rio de Janeiro, 2009.

PAIVA, R. A. de. **Webquest**: uma coreografia didática para produção do conhecimento na educação a distância. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológicas) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Pernambuco, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4029>. Acesso em: 6 jul. 2018.

SILVA, A. R. L.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (Orgs). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 150p.

ZABALZA, M. Didáctica universitaria. *In: Conferência pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali*, el 9 de febrero de 2005.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS: O WEBQUEST COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA DOCENTE

Adriana Alves Aleixo

Unidade de Tecnologia Educacional (UTEC) Largo Dom Luís
Prefeitura da Cidade do Recife
aleixo.adri@gmail.com

Josefa Valéria Gomes

Unidade de Tecnologia Educacional (UTEC) Largo Dom Luís
Prefeitura da Cidade do Recife
valeriafgomes2011@gmail.com

Resumo: O presente estudo aborda uma experiência realizada em uma Unidade de Tecnologia Educacional da cidade do Recife, com professores do Ensino Fundamental I, na utilização dos recursos da Internet em sua prática profissional. Apoiando-se nos pressupostos da aprendizagem cooperativa mediada por computador, descreve a participação dos docentes na oficina de construção da ferramenta *WebQuest*, como instrumento de subsídio metodológico. A partir de entrevistas e observações, foram analisadas as contribuições e os desafios enfrentados pelos professores na incorporação dos conhecimentos adquiridos durante a formação, na práxis docente. Os resultados revelam que embora vários recursos tecnológicos estejam presentes no cotidiano das escolas, são desconhecidos pelos professores, uma proposta metodológica que privilegia a autonomia e a criatividade. Desta forma, investir na formação continuada para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é algo que traz significativas contribuições ao processo de transformação da prática docente.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Internet. Formação de professores. *WebQuest*.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem passado por um processo de grandes transformações. Parte delas advém principalmente da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que têm proporcionado significativas mudanças em todos os segmentos da sociedade (MORAN, 2007). Assim, a inserção das tecnologias no cotidiano passa a ser cada vez mais defendida, reforçando a ideia da urgente necessidade de domínio



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



das ferramentas tecnológicas. A fim de que ocorra essa integração, a escola é o lugar, por excelência, para assumir o papel de preparar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios do mercado (KENSKI, 2009). Nesse contexto, é preciso repensar as formas de ensino para que se assegure, realmente, a aprendizagem dos estudantes. Essas novas configurações dependem de uma formação do professor que referencie o uso das tecnologias em uma perspectiva que privilegie o protagonismo, a reflexão crítica, a pesquisa, o trabalho cooperativo dos estudantes (VALENTE, 1999). Nesse sentido, a metodologia *WebQuest* pode ser uma alternativa pedagógica interessante para a elaboração de atividades de pesquisa na Internet e construção do conhecimento. Busca-se, neste relato, discutir as possíveis contribuições das *WebQuests* para a formação de professores, desde a promoção da aprendizagem, do trabalho cooperativo, do uso criativo, seletivo e crítico da riqueza de informações da *Web*, ao fortalecimento dos espaços de autoria docente na criação e no planejamento de propostas desafiadoras.

2 INTERNET NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Moran (2007), a Internet é uma tecnologia que pode facilitar o trabalho cooperativo e a motivação dos estudantes, pela novidade e possibilidades de pesquisa. Essa motivação pode ser ampliada se o professor a faz em um ambiente de confiança e cordialidade com os estudantes. Neste contexto, precisamos repensar a escola, a formação dos professores e seu modelo de ensino de forma ampla. O autor afirma que os professores precisam de um tempo entre conhecer, utilizar e modificar processos. Eles necessitam de uma formação pedagógica que os ajude a encontrar pontes entre as áreas de conhecimento em que atuam e as diversas ferramentas disponíveis, tanto presenciais como virtuais. Portanto, segundo o autor cabe aos professores o papel de estarem engajados no processo, rompendo as dificuldades de tempo, espaços, formação acadêmica deficitária, dentre outros. Nesse sentido, a ferramenta *WebQuest* pode ser uma alternativa pedagógica interessante para elaboração de atividades de pesquisa na Internet e construção do conhecimento.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2.1 *WebQuest*

A metodologia *WebQuest* foi criada pelos professores Bernie Dodge e Tom March, da Universidade de San Diego, nos USA, em 1995. Seus idealizadores a definem como uma atividade orientada para a pesquisa em que alguma ou toda a informação com que os alunos interagem provém de recursos, opcionalmente suplementadas por videoconferência (DODGE, 1995). A principal característica da metodologia *WebQuest* é o fato de que pode ser adaptada a uma grande variedade de assuntos, idade, níveis de aprendizado e áreas do conhecimento, sendo que seus projetos podem ser facilmente utilizados em qualquer situação de aprendizagem. Segundo Penteado e Fernandes (2007), a *WebQuest* pode ser uma alternativa didática de apresentar aos estudantes atividades que exijam pesquisas na Internet, evitando as técnicas do famoso “copiar e colar”, estimulando a criatividade e a busca por novas soluções dentro da resolução de problemas. A estratégia pode facilitar a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para que o professor desempenhe o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, porém é importante um planejamento cuidadoso da aula, envolvendo um trabalho minucioso e exaustivo na procura de *sites* confiáveis, em que a informação aparece de forma clara e objetiva e sem erros científicos.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Os sujeitos da pesquisa 12 professores do Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal do Recife, que participaram do curso de formação oferecido pela Unidade de Tecnologia Educacional para a Cidadania – UTEC Largo Dom Luís – na criação da metodologia *WebQuest*. A formação foi ministrada por duas professoras multiplicadoras, especialistas em Tecnologias na Educação. Os cursistas têm em média 15 anos de experiência profissional, usam com regularidade a Internet; no entanto, não tinham conhecimento prévio sobre a metodologia *WebQuest*. A fim de instrumentalizá-los para o uso da metodologia *WebQuest*, a oficina de formação aconteceu em três encontros, aos sábados, com carga horária de 4 horas cada, totalizando 12 horas/aula. Um dos objetivos da



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



formação foi despertar reflexões sobre a prática docente, principalmente sobre as atividades de pesquisa na Internet, atribuindo a ela mudanças que desenvolvessem um repensar de sua atuação profissional mediada pelas tecnologias. O curso foi dividido em 3 momentos, descritos a seguir:

1º Momento: explanação sobre uso e limitações da Internet, refletindo com os professores sobre as diversas páginas disponíveis na *Web* carregadas do que Cysneiros (1998) chama de “*Inovação Conservadora*”¹. Foram apresentados aos docentes a estratégia *WebQuest*, seus fundamentos, características e finalidades.

2º Momento: Foram apresentados vários modelos de *WebQuest*, situados na página do Colégio Dante Alighieri, pioneiro na criação e hospedagem da estratégia em diversas áreas do conhecimento. Os professores foram orientados a realizar o cadastro no *site WebQuestFácil*, plataforma que auxilia o usuário na criação e hospedagem de *WebQuest* de forma fácil e intuitiva, especialmente nas situações em que a pessoa não possua nenhum domínio na construção de páginas para *Web*.

3º Momento: Os docentes se reuniram em duplas para reflexão, pesquisa e escolha do tema, escrita inicial do texto, seleção de imagens e *links* que seriam incorporados às *WebQuests*. Após essa etapa, os professores iniciaram a construção da estratégia no *site WebQuest Fácil* levando em consideração todos os fundamentos discutidos durante o primeiro momento da formação. Concluída as *WebQuests*, os professores apresentaram as suas produções e perspectivas futuras de trabalho na utilização da metodologia com suas turmas.

3.1 Instrumentos de pesquisa

Para fins de obtenção de dados, definimos os instrumentos observação e entrevistas na composição desta pesquisa. As observações tinham como objetivo investigar a maneira como os docentes interagem na construção das *WebQuests* (escolha do tema, pesquisa

¹ Expressão usada por Cysneiros para explicar o uso das tecnologias em práticas pedagógicas pautadas no instrucionismo.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



dos *links*, escolha das imagens, elaboração de tarefas). Após o término da oficina, entrevistamos dois professores que aplicaram as *WebQuests* com suas turmas. As entrevistas tinham como objetivo coletar informações mais detalhadas quanto à percepção dos docentes para inclusão de uma ferramenta tecnológica aliada ao processo de ensino e sua concepção de pesquisa na Internet pós-oficina.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo do descrito na metodologia, selecionamos duas *WebQuests* elaboradas pelos professores durante a formação e que foram aplicadas posteriormente na sala de aula. A *WebQuest* com o tema “A história da rádio no Brasil”, foi trabalhada em uma turma do 5º ano com 25 alunos. A ferramenta pode ser consultada na página <http://www.webquestfacil.com.br/webquest.php?pg=introducao&wq=18702>. A segunda *WebQuest* foi aplicada com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos entre 6 e 7 anos de idade. Partindo do tema do ano letivo da Rede Municipal, a estratégia aborda como conteúdo forma os 200 anos de Revolução Pernambucana. A *WebQuest* encontra-se disponível no endereço eletrônico <http://webquestfacil.com.br/webquest.php?wq=1868>.

Com base nas *WebQuests* produzidas, constatamos algumas mudanças significativas na prática dos professores. A primeira nos mostra que os docentes entenderam a estrutura e as finalidades das *WebQuests*. Observamos a diversidade de *links*, imagens, vídeos, músicas, como alternativas a serem incorporadas e apresentadas aos estudantes, apesar de poucas habilidades de alguns docentes com os recursos tecnológicos. Todavia, essa limitação não inviabilizou a construção de *WebQuests* com propostas de atividades de cunho colaborativo, motivacional e contextualizado para a continuidade do trabalho pós-oficina. Dentre os desafios apontados pelos professores na incorporação da metodologia no planejamento pedagógico, são mencionados: a falta de tempo para pesquisa mais detalhada dos conteúdos, a pouca velocidade de conexão da Internet nas unidades escolares e o desconhecimento de atividades numa perspectiva ativa da aprendizagem.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Nessa perspectiva, podemos refletir que apesar da estratégia *WebQuest* ser relativamente antiga, criada em 1995, a sua viabilidade na atualidade compactua com tendências que privilegiam a preparação do indivíduo para, de forma ativa, saber buscar informações e transformá-las nos conhecimentos de que ele necessita, no momento em que deles necessita e da forma mais criativa possível. Nesse contexto, torna-se ultrapassada qualquer ação pautada em modelos tradicionais de educação centrada somente no conhecimento do professor, como lócus arquitetônico da sala de aula, em materiais didáticos estáticos e métodos de aprendizagem únicos. Em substituição aos modelos tradicionais de educação, a adoção de estratégias como as *WebQuests* no fazer pedagógico não é uma tendência ultrapassada, mas um resgate e uma valorização de formas diversificadas de abordar a pesquisa na Internet, dada à diversidade de metodologias de aprendizagem ativas existentes, sobretudo, no contexto da educação básica.

5 CONCLUSÕES

A partir da experiência com a oficina de *WebQuest*, lembramos as palavras de Paulo Freire ao dizer que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Percebemos que devemos investir na formação continuada para uso das TIC. Vimos que cursos de curta duração podem ser efetivos na preparação do professor para a utilização das tecnologias, contudo, implementar tecnologia na sala de aula não acontece de forma simplista. É necessário um tempo para condições de assimilação. É de fundamental importância oportunizar conhecimento, reflexão crítica sobre a prática profissional, tendo ou não habilidades para utilizar as tecnologias (KENSKI, 2009).

6 REFERÊNCIAS

CYSNEIROS, P. G. **Professores e Máquinas: uma Concepção de Informática na Educação**. Recife, UFPE: 1998.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



DODGE, B. **Webquest**: uma técnica para aprendizagem na rede internet. Texto original de Bernie Dodge. Disponível em:

<http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/2.htm>. Acesso em: 26 mar. 2019.

FERREIRA, A. **Webquest**: A história do rádio no Brasil. Disponível em:

<http://www.webquestfacil.com.br/webquest.php?pg=introducao&wq=18702>. Acesso em: 26 mar. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas/SP, Papirus: 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas/SP, Papirus: 2009.

MACEDO, A. **Webquest**: 200 anos de Revolução Pernambucana. Disponível em:

<http://webquestfacil.com.br/webquest.php?wq=18683>. Acesso em: 1 abr. 2019.

MARINHO, S. P. **Uma Webquest sobre Webquest**. Disponível em:

http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQU/I20120827100749.pdf. Acesso em: 1 fev. 2019.

MERCADO, L. P. **Projetos utilizando a Internet**: a metodologia webquest na prática. Maceió: Gráfica Marista, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ, Vozes: 2002.

MORAN, J. M. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**. São Paulo, p. 57-72, 2000.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas/SP, Papirus: 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PENTEADO, M. T. L.; FERNANDES, G. **O uso da informática na escola**: Webquest como estratégia de aprendizagem construtivista. Disponível em:

http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2007/6_webquest_maira_ok.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

SILVA, B. Desafios à docência online na cibercultura. *In*: Carlinda Leite, José A.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Pacheco, António Flávio Moreira & Ana Mouraz (Orgs.). **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. Porto: Porto Editora, pp. 206-218, 2011. (ISBN: 978-972-0-34100-6). Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15867/1/Desafios%20%C3%A0%20doc%C3%A0ncia%20online%20na%20cibercultura.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

VALENTE, J. A. Uso inteligente de computadores na educação. **Pátio** - revista pedagógica. Editora Artes Médicas Sul. Ano 1, Nº 1, pp.19-21, 1999. Disponível em:
http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/USOINTELIGENTE.pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



IMPACTOS DA CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Adriana Alves Aleixo

Universidade do Minho (UMinho)

aleixo.adri@gmail.com

Maria Altina Silva Ramos

Universidade do Minho (UMinho)

altina.ie@uminho.pt

Resumo: A proposta da cultura *Maker* no ambiente educacional tem despertado o interesse de educadores e instituições de ensino, por proporcionar ao aluno a possibilidade de associar os conceitos com práticas, de maneira a torná-lo protagonista na construção do seu conhecimento. Motivado por esse cenário, este artigo tem como objetivo apresentar os impactos da Cultura *Maker* na educação. Para isso, exploramos uma Revisão Sistemática da Literatura. Esta revisão analisa trabalhos publicados entre 2014 e 2019. Durante o processo de revisão, identificamos 365 artigos e selecionamos nove artigos que abordam a cultura *Maker* em contextos educacionais. Os trabalhos selecionados são apresentados, discutidos e analisados. Os resultados nos revelam que são escassas as investigações sobre os impactos da cultura *Maker* no campo educacional, talvez por ser uma metodologia ainda pouco conhecida e utilizada em contextos educativos.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Revisão sistemática de literatura. Novas metodologias. Movimento *Maker* na Educação.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem passado por um processo de grandes transformações. Parte dessas transformações advém principalmente da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação que tem impulsionado mudanças significativas em todos os setores da sociedade (CASTELLS, 2006). Dentro desse contexto, as instituições de ensino sentem a necessidade de modificar seu paradigma educacional, “a partir da inserção de novas metodologias para atender às exigências da sociedade” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 71). Nesse novo panorama que redimensiona o papel da escola, surge a Cultura *Maker* como um movimento que traz um impacto disruptivo nas instituições educacionais, ressignificando o fazer pedagógico em que o foco do processo



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de aprendizagem está centrado na prática, no fazer, no colocar “a mão na massa”, a partir da instrumentalização de artefatos tecnológicos, em que os estudantes atuam como protagonistas em projetos práticos para construção de objetos ou conteúdos que possam ser socializados (SILVA, 2017). Com base nessa realidade, se faz necessário mapear as produções científicas que estão sendo desenvolvidas na perspectiva de conhecer as contribuições da *Cultura Maker* no campo da educação. Desta forma, o presente artigo pretende apresentar os resultados de uma revisão sistemática de literatura (RSL), referente às produções dos anos de 2014 a 2019, com o objetivo de analisar as publicações que forneçam subsídio teórico-metodológico à compreensão dos impactos da *Cultura Maker* no âmbito educacional.

2 METODOLOGIA

Segundo Faria (2014), a RSL é uma investigação focada em questão bem definida que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis. Ainda segundo o autor, revisão sistemática de literatura segue um conjunto determinado de passos dentro de uma base de dados científica, incluindo artigos de considerável reconhecimento na comunidade acadêmica, especialmente as teses de doutorado e os artigos publicados em revistas científicas. Seguindo metodologicamente os pressupostos sugeridos pelo autor, fundamentamos o presente estudo com base no seguinte protocolo:

- a) **Definição de questões de pesquisa:** para esta revisão foi elaborada uma pergunta de investigação (QP) – **Quais os impactos da cultura *Maker* no âmbito educacional?**
- b) **Equações de pesquisa:** após definida a questão de investigação, segue-se o objetivo de mapear a área em estudo, definindo expressões e palavras-chave que nesta circunstância se encontram intrinsecamente relacionadas em três temas, que são: cultura *Maker*, movimento *Maker* e *Do it Yourself* (Faça você mesmo).
- c) **Âmbito da pesquisa:** optamos por desenvolver a RSL em duas bases de dados distintas, enquadradas na temática Multidisciplinar. As bases utilizadas foram: BASE



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



– *Bielefeld Academic Search Engine* e RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

d) **Critérios de inclusão (CI):** estudos que apresentem revisão por pares; trabalhos em Língua Portuguesa e Espanhola; artigos completos e artigos com resumos.

e) **Critérios de exclusão (CE):** artigos que estejam fora do intervalo de tempo dos anos 2014 a 2019; artigos que abordam a temática em contextos fora da sala de aula; artigos que tratem a temática na educação inclusiva; artigos em Língua Inglesa e livros digitais.

3 RESULTADOS DA PESQUISA NAS BASES DE DADOS

A fase inicial da pesquisa foi realizada na última semana de abril de 2019, com objetivo de conhecer e sistematizar as publicações científicas acerca da temática em estudo. Para ambas as bases de dados pesquisadas, a delimitação temporal foi estabelecida a partir do ano de 2014 até o presente. O idioma selecionado abrange todos os trabalhos inscritos em língua portuguesa e espanhola. Quanto ao tipo de documento, selecionamos artigos científicos de revistas, jornais, teses de doutorado e anais de congressos, extensível a qualquer grau de ensino. Primeiramente, articulando as expressões com o operador booleano, por meio da leitura dos títulos e das palavras-chave na base de dados RCAAP, os resultados brutos mostram 06 trabalhos sobre as temáticas em estudo. Não encontramos muitos artigos nesta base de dados. Desta forma, o processo de pesquisa foi replicado na base de dados multidisciplinar BASE. Os resultados brutos mostraram 40 artigos em “cultura *Maker*”, 38 sobre “movimento *Maker*” e 287 para “*Do It Yourself*”, totalizando 365 artigos científicos. Nesse caso, o trabalho de seleção exigiu uma pesquisa mais detalhada na base de dados BASE, pois os resultados iniciais apresentavam um número significativo de artigos e muitos deles enquadravam a cultura *Maker* na perspectiva comercial ou na especificidade de *designer*.

Na etapa seguinte, começamos por limitar a área “educação”, aberta ao campo “topic” e com os mesmos termos de pesquisa já enunciados anteriormente. Os resultados brutos

apuraram-se em: “cultura *Maker* na educação” – 11 artigos, “movimento *Maker* na educação” – 12 artigos, e na temática “*Do It Yourself*,” – 70 artigos; totalizando 93 trabalhos científicos.

Com base nos 93 resultados, exportamos os artigos para a ferramenta de gestão bibliográfica *Mendeley*. Após análise dos títulos, foram excluídos os artigos duplicados e, posteriormente, com a leitura dos resumos, os trabalhos que não se enquadravam no campo educacional. Mesmo depois da leitura dos resumos, alguns artigos não contemplavam informações relevantes que respondessem à questão de investigação. Foi necessária a leitura da parte introdutória desses estudos para, enfim, selecionarmos os que seriam analisados. Após esta triagem, foram escolhidos e serão apresentados como resultado final, separando-os de acordo com a base consultada, os seguintes estudos, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Resultados das buscas

Palavra-chave	RCAAP- Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal		BASE - Bielefeld Academic Search Engine		Total de artigos
	Resultados brutos	Resultado apurado	Resultados brutos	Resultado apurado	
Cultura <i>Maker</i>	02	0	40	03	03
Movimento <i>Maker</i>	03	2	38	04	06
<i>Do It Yourself</i>	1	0	287	0	0

Fonte: elaborada pelas investigadoras.

Dos 09 trabalhos selecionados para o desenvolvimento da análise, quatro foram publicados no ano de 2018, três em 2017, um em 2016 e um em 2015. O Quadro 1 apresenta os 09 artigos selecionados para a RSL, com seu respectivo título, o ano de publicação e a base de dados na qual o artigo está disponibilizado.

Quadro 1: Artigos selecionados para a RSL

ID	Título	Ano	Fonte
A1	Retorno a oficina: repercussões do Movimento Maker no ensino em design	2016	RCAAP
A2	Para além do Movimento Maker: Um contraste de diferentes tendências em espaços de construção digital na Educação.	2017	RCAAP
A3	Espaço <i>Maker</i> nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Possibilidades e Desafios Vivenciados por Estudantes de Graduação do Curso de Engenharia	2018	BASE
A4	Aplicação de Conceitos e Práticas de Atividades do Movimento <i>Maker</i> na Educação Infantil - Um Relato de Experiência para o Ensino Fundamental 1	2018	BASE
A5	Movimento Maker e Construcionismo na Educação Básica: Fomentando o exercício responsável da liberdade.	2018	BASE
A6	Inserção de mulheres na ciência e tecnologia: atuação do grupo Lab Das Minas e os meios de comunicação digital	2018	BASE
A7	La influencia del espacio, la ciudad y la Cultura Maker en educación.	2017	BASE
A8	“Multialfabetización” Sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua	2015	BASE
A9	Cultura Maker, Hype o Revolución Social: Estudio de Caso de un Proyecto de Transformación de Espacios de Aprendizaje	2017	BASE

Fonte: elaborada pelas investigadoras.

3.1 Tratamento dos dados

Os dados foram extraídos dos artigos e inseridos no Quadro 2, como resposta à questão de pesquisa.

Quadro 2: resultados encontrados na RSL quanto a QP1

QP1: Quais os impactos da Cultura <i>Maker</i> no âmbito educacional?	Artigos
Aborda o Movimento <i>Maker</i> com um potencial transformador da sociedade de consumo com claras implicações nos sistemas produtivos, que consequentemente reestrutura as formas de se fazer educação. Pode potencializar a autonomia criativa e produtiva dos estudantes. Transmite novos valores de colaboração e respeito, a partir de novos espaços de aprendizagem.	A1, A7, A8 e A9
Sustenta que efetivamente os espaços <i>Maker</i> façam parte das atividades da escola, como um local de diminuição das diferenças sociais provocadas pela falta de acesso a experiências, artefatos e formas de explorar e conhecer.	A2, A7, A9
Contribuir para a consolidação de práticas inovadoras de maneira que possa transpor os mecanismos tradicionais praticados no Brasil.	A3, A5
Aborda a Cultura <i>Maker</i> como um processo de transformação e experiências inovadoras na aprendizagem.	A9

continua

Quadro 2: resultados encontrados na RSL quanto a QP1

QP1: Quais os impactos da Cultura <i>Maker</i> no âmbito educacional?	conclusão Artigos
Estudantes tornam-se protagonistas na construção do seu conhecimento. Uma das limitações suscita questões referentes à adequação do espaço físico, ao alto custo de implementação. As dúvidas sobre os investimentos e planejamento pedagógico são apontadas como algumas dificuldades para levar a cultura <i>Maker</i> ao ambiente educacional de forma sistemática e perene, em relação a sua implantação em redes públicas de ensino.	A3, A5
Atividades lúdicas fundamentadas na prática do ensino científico podem contribuir para o aumento do desempenho de habilidades essenciais de crianças. A cultura <i>Maker</i> promove o engajamento de estudantes nas áreas das ciências exatas e tecnologias.	A4, A8

Fonte: elaborada pelas investigadoras.

Vários dos autores encontrados iniciam os resumos por enquadrar o termo *Cultura Maker*/Movimento *Maker* como uma nova configuração para os espaços escolares. Esse novo paradigma vem reforçando a ideia de que a escola e os espaços *Maker* sejam o local escolhido para que os indivíduos transformem suas realidades, a partir da democratização do acesso às tecnologias digitais (A2, A7, A9). Na tese (A2) é suscitada uma reflexão crítica sobre a *Cultura Maker* como uma metodologia que pode proporcionar impactos significativos na educação se vier acompanhada de uma concepção que supere as formas tecnicistas de ensinar e aprender (A3, A5). Nesse contexto, o professor torna-se o mediador, ultrapassando o papel autoritário para assumir a condição de um instigador pela busca ao conhecimento. Desta forma, a *Cultura Maker* no âmbito educacional cabe tanto na Educação básica (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9) quanto no ensino superior (A1).

Podemos perceber pela análise dos artigos, impactos significativos na implementação da cultura *Maker* no fazer pedagógico e conseqüentemente no processo de aprendizagem dos estudantes. As formas de ensinar e aprender no formato tradicional mostram-se desmotivadoras aos alunos (A2). Promover o engajamento estudantil tem sido um dos desafios impostos aos docentes e à comunidade acadêmica em geral. Fato que os espaços de colaboração *Maker* têm potencializado (A2). A cultura *Maker* surge como uma aliada ao aprendizado, visto que faz da escola um amplo universo para experimentação, colaboração, autonomia, criatividade, protagonismo e construção do conhecimento (A1,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A2, A3, A5, A6, A7, A8 e A9). Um fato que pode limitar as atividades *Maker* nos espaços educativos recai sobre a adequação dos ambientes físicos, o alto custo de sua implementação nas salas e/ou laboratórios (A3), visto que estes são constituídos de artefatos tecnológicos sofisticados, como exemplo, cortadora a *laser* e impressora 3D, inviabilizando a compra por instituições que não dispõem de recursos financeiros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, apresentamos os resultados de uma RSL sobre os impactos da Cultura *Maker* na educação, de artigos publicados nos últimos 5 anos, em particular, nas bases de dados RCAAP e BASE. Os resultados, quando conjugados e após a filtragem, usando os critérios de inclusão e exclusão que definimos, são muito reduzidos; no entanto, quando pesquisamos os termos fora do âmbito educacional, o volume de publicações é, naturalmente, maior. Esse cenário nos revela que são escassas as investigações sobre os impactos da cultura *Maker* no campo educacional, talvez por ser uma metodologia ainda pouco conhecida e utilizada nos ambientes educativos. Dada à especificidade desta revisão, há algumas limitações que devemos citar. Uma delas está relacionada com a falta de artigos em língua inglesa, durante a pesquisa, visto que as bases primárias sobre a temática são, em sua maioria, neste idioma. O fato justifica-se pela investigadora não ter domínio avançado na compreensão de textos em inglês. Outro ponto considerado como relevante é a omissão de artigos anteriores ao ano de 2014, excluindo informações importantes do início da cultura *Maker*, datada do final dos anos 1960. Outra possível limitação poderá ser a exclusão de artigos fora dos parâmetros dos descritores de pesquisa por nós definidos.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; SILVA, A.; SANTOS, C. A. M. dos; SOUZA, E. E. de. Espaço maker nos anos finais do ensino fundamental: possibilidades e desafios vivenciados por estudantes de graduação do Curso de Engenharia. *In*: Workshop de Informática na



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Escola, Fortaleza, ano 2018, 28 out. 2018. **Anais do WIE 2018** Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7899>. Acesso em: 30 abr. 2019.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: do conhecimento a política. *In*: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.). **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2006. p. 16-30. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/sociedade-em-rede-do-conhecimento-à-acção-Política>. Acesso em: 23 abr. 2019.

FARIA, P. M. M. **Tecnologias digitais e práticas comunicativas multiliterácitas e multimodais**: um caminho para a inovação educativa. 2014. 361 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, 2014. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35784/1/Paulo%20Manuel%20Mirnda%20Faria.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

GARCIA RODRIGUEZ, Y.; CARRASCAL DOMÍNGUEZ, S. La influencia del espacio, la ciudad y la Cultura Maker en educación. **ArDIn**. Arte, Diseño e Ingeniería, n. 6, p. 1-13, out. 2017. Disponível em: <http://polired.upm.es/index.php/ardin/article/view/3588>. Acesso em: 29 abr. 2019.

GOMES, N. P.; BRITO, J. W. de; ONISAKI, H. H. C.; VIEIRA, R. M. de B.; PIASSI, L. P. de C. Inserção de mulheres a ciências e tecnologia: atuação do grupo LAB das Minas e os meios de comunicação digital. **Revista Iniciacom: Revista Brasileira de Iniciação Científica em Comunicação social**, v. 7, n. 1, 3 jul. 2018. Disponível em: <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/iniciacom/article/view/3001/pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

GONÇALVES, R. J. R. **Regresso à oficina**: repercussões do Movimento Maker no ensino em design. 2016. 136 f. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro, Portugal, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/17029>. Acesso em: 30 abr. 2019.

GONZÁLEZ-PATIÑO, J. Cultura Maker, Hype o Revolución Social: Estudio de Caso de un Proyecto de Transformación de Espacios de Aprendizaje. *In*: I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación, Madrid, ano 2017, **Actas ...**, p. 436-439, 2 jun. 2017. Disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679639/100_cultura_gonzalez_CILM E_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 abr. 2019.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, R. E.; SANTOS, C. A. M. dos; SOUZA, E. E. de. Aplicação de Conceitos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

e Práticas de Atividades do Movimento Maker na Educação Infantil - Um Relato de Experiência para o Ensino Fundamental 1. *In: Workshop de Informática na Escola. Anais ...*, p. 275, out. 2018. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7896>. Acesso em: 30 abr. 2019.

RAABE, A. et al. Movimento Maker e Construcionismo na Educação Básica: Fomentando o exercício responsável da liberdade. *In: Workshop de Informática na Escola. Anais ...*, p. 137, out. 2018. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7882>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SILVA, R. B. e. **Para além do movimento maker**: um contraste de diferentes tendências em espaços de construção digital na Educação. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) –Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2816>. Acesso em: 30 abr. 2019.

TYNER, K.; MARTÍN, A. G.; GONZÁLEZ, A. T. “Multialfabetización” sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. **Profesorado**: Revista de curriculum y formación del profesorado, Espanha, v. 19, n. 2, p. 41-56, ago. 2015. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART3.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



BNCC, METODOLOGIAS ATIVAS E MODELOS HÍBRIDOS - NORTEADORES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Amanda Caroline Marques da Cunha

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
amandaline.f@gmail.com

Elizabeth Cristina Rosendo Tomé da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
elizabethcristinarosendo@gmail.com

Jaime Cavalcanti de Souza Junior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
jaime@cbvdigital.com.br

Maria Helena Cavalcanti da Silva Belchior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
mhcavalcanti@gmail.com

Resumo: Refletir sobre educação neste século nos impõe o inevitável exercício de repensar a atuação docente em termos de inovação pedagógica. Nesse sentido, o presente trabalho discorre sobre o tripé da formação docente o qual abarca a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os princípios das metodologias ativas e os modelos híbridos. Trata-se de uma proposta voltada para o aperfeiçoamento docente embasado no tripé ora apresentado e que aposta na reconfiguração da formação docente como uma das estratégias à disposição nas esferas Municipais de Educação em prol da inovação atrelada ao currículo. No contexto metodológico, o trabalho se embasa por ações advindas da pesquisa bibliográfica e de natureza qualitativa. Já na perspectiva da fundamentação teórica, o trabalho se fundamenta nas perspectivas da educação do século XXI, bem como a própria BNCC, as metodologias ativas e o ensino híbrido.

Palavras-chave: BNCC. Metodologias Ativas. Ensino Híbrido. Inovação.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação têm sinalizado a recorrente ideia de romper com as práticas tradicionais e aproximar professores e alunos à lógica da educação do século XXI. Este trabalho aposta na reconfiguração da formação docente como uma das estratégias à disposição nas esferas Municipais de Educação em prol da inovação atrelada ao currículo.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Considerando que a inovação apresenta reflexos de ruptura, isso nos leva a confirmar a importância dos elementos defendidos por Silva (2011), os quais ratificam o ato de inovar: a autonomia, a contextualização, a dialogicidade, a ética, a integralidade e a transitoriedade. Pensar nas variáveis da inovação, até aqui explicitadas, impõe uma análise do fenômeno de forma mais estrutural e abrangente, a exemplo do sistema de formação docente e dos impactos no currículo. Sendo assim, este estudo propõe um modelo de formação amparado num tripé sustentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelas Metodologias Ativas e os Modelos Híbridos.

A proposta deste artigo tem inspiração em estudos realizados pelos autores deste escrito que, na condição de discentes do componente curricular "Metodologias Ativas e Inovadoras", ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco, sob curadoria do docente Marcos Barros, elaboraram ao final de suas atividades uma proposta intervencionista à luz dos estudos *in loco* em um Município do estado de Pernambuco, Brasil. Tal atividade acadêmica foi vivenciada no decorrer do 1º semestre do corrente ano.

A opção pela gestão municipal de educação advém do fato de o artigo discorrer sobre educação básica, mais precisamente sobre a educação infantil e ensino fundamental. Assim sendo, o artigo busca refletir sobre a aplicação das metodologias, bem como a adesão dos modelos híbridos e a própria orientação da BNCC como variáveis oportunas para promover a reformulação dos currículos nestes segmentos de ensino. Para tanto, a proposta se materializa em propor formação continuada para professores a partir da ideia do já mencionado tripé de formação docente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confere a cada cidadão brasileiro o direito de acesso à educação de qualidade e alinhada à realidade do século XXI. Mais precisamente, a BNCC define:

O conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a responsabilidade pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental é da gestão municipal; tal missão se materializa na organização e no desenvolvimento das instituições de ensino. Todas essas variáveis impactam diretamente na atuação do professor, o qual deve estar apto a promover uma formação de acordo com o que estabelece a BNCC. Desta forma, no Brasil, a gestão na esfera municipal, através de suas creches e pré-escolas passaram a articular propostas pedagógicas com o propósito de ampliar as experiências, os conhecimentos e as habilidades da criança. A concepção, os direitos, as ações e os campos de experiências são organizadas pela Base com finalidade de alcançar os objetivos de aprendizagem:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2018, p. 44).

Já no ensino fundamental:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 57).

Dentre os avanços advindos da BNCC, uma característica merece destaque já que impacta diretamente na formação docente, o fato de a criança assumir o protagonismo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve ocupar o papel de mediador, que aliás também garante protagonismo ao docente.

Em suma, um dos impactos mais significativos da BNCC é na formação do professor, pois promove uma prática na qual o aluno é incentivado a errar, a desenvolver a curiosidade, a idealizar novas hipóteses e testá-las, à medida em que assume o papel de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



sujeito, requer a elaboração de projetos pedagógicos que contemple as metodologias ativas.

Partindo do princípio de que toda aprendizagem é ativa (MORAN, 2016), bem como o contexto de impactos advindos da BNCC, se faz necessário repensar as metodologias de aprendizagens. Moran detalha:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor. [...] Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas (2016, p. 46).

Ou seja, o projeto pedagógico que esteja fundamentado nas metodologias ativas tem como imperativo o compromisso com a aprendizagem, mas também garante o exercício da empatia, visto que dispõe de maiores possibilidades para a personalização do ensino. Para tanto, o corpo docente precisa compreender os princípios das metodologias ativas.

Considerando que este trabalho contempla objetivos que visam novos norteadores para a formação docente, organizou-se os princípios das metodologias ativas em três grupos - “ação-reflexão”; “colaboração” e “protagonismo do aluno”. Segundo Bonweill, Eison (1991) e Silberman (1996)

O aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Além disso, o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação. Nesse sentido, as estratégias que promovem aprendizagem ativa podem ser definidas como sendo atividades que ocupam o aluno em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre as coisas que está fazendo (*apud* BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Embora as metodologias ativas adquiram expressão no contexto de grande erupção tecnológica, é preciso ressaltar que tal perspectiva de aprendizagem não depende de recursos tecnológicos. Por este motivo, os modelos híbridos são oportunos já que não excluem possibilidades e sim agregam variações de estratégias, materiais, metodologias etc. Logo, o termo “híbrido” significa

Misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (MORAN, 2015, p. 27).

O modelo híbrido pode estimular a criatividade pedagógica. Assim sendo, a formação docente deve abarcar conceitos, práticas e estratégias pedagógicas embasadas nestes podendo promover assim ambientes ricos e estimuladores de troca entre os pares.

3 METODOLOGIA

À luz das discussões substanciais advindas da aplicabilidade da BNCC no Brasil em sua versão atual, propõe-se aqui uma aproximação com as metodologias ativas e o ensino híbrido de modo a prover a possibilidade quanto à apresentação de concepções voltadas à formação do público docente. Neste sentido, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e possui como finalidade a concepção de uma proposta de formação docente com ênfase no tripé Metodologias Ativas, BNCC e Modelos Híbridos.

Enquanto procedimento metodológico, decidiu-se por iniciar as pesquisas de cunho bibliográfico de modo a garantir amparo na literatura e, por conseguinte, organizar o material em categorias capazes de sinalizar um quadro consistente e apropriado para nortear a formação docente na gestão municipal.

4 PROPOSTA DE FORMAÇÃO E RESULTADOS ESPERADOS

Ao reconhecer a importância do tripé Metodologias Ativas, BNCC e Modelos híbridos no desenvolvimento docente e com ênfase na concepção de uma formação continuada conectada a uma perspectiva inovadora na esfera municipal propõe-se uma formação voltada para os professores da Secretaria de Educação Municipal.

A proposta de formação continuada enfatiza as possibilidades na qual a cultura de inovação e as metodologias ativas podem contribuir no processo de formação dos respectivos profissionais alinhadas a BNCC. As temáticas as serem contempladas são apresentadas na Figura 1.

Figura 1 - Temáticas contempladas na formação docente



Fonte: Elaborada pelos autores

É oportuno que a gestão municipal desdobre a proposta do tripé de formação docente em oficinas colaborativas, nas quais os sujeitos envolvidos possam refletir sobre os temas abordados, problematizando-os e através dos quais se espera promover uma inquietude para que os mesmos possam buscar formas de suprir as lacunas existentes de modo criativo, inovador e significativo, visando sempre a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, em especial, a reconfiguração do currículo.

Ademais, é de suma importância que a gestão abarque as novas demandas educacionais na elaboração do seu currículo, investindo na formação continuada de seus docentes buscando um alinhamento com a BNCC, as metodologias ativas e o modelo híbrido, pois embasados nesse tripé ampliam-se as possibilidades de alcançar os resultados almejados para a aprendizagem dos estudantes. Tendo em vista que essa perspectiva busca a formação integral dos sujeitos, resultando na expansão das possibilidades de aprendizagem, respeitando as singularidades dos sujeitos, bem como o contexto sociocultural no qual estão inseridos. Ressalta-se que a utilização das metodologias ativas prima por favorecer a autonomia discente despertando a curiosidade além do estímulo a



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



tomadas de decisões em contexto de aprendizagem.

Os resultados deverão ser percebidos e pontuados na própria reconfiguração curricular dos segmentos envolvidos. Ou seja, a partir das evidências advindas da formação e da aplicação das estratégias sugeridas pelo tripé de formação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante ao desafio de alinhar a cultura da inovação às metodologias ativas no espaço escolar, prezou-se num primeiro momento em direcionar as ações para o corpo docente e na sua formação continuada com ênfase na literatura sobre metodologias ativas, modelos híbridos e a compreensão da BNCC.

Almeja-se com esta proposta apresentar aos professores possibilidades de utilizar do tripé ora discutido em sua atuação profissional enquanto agentes formadores, visto que, ao inovar em suas práticas em sala de aula pode-se favorecer a autonomia despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social, em contexto de aprendizagem.

Esta reconfiguração da formação docente aproxima a teoria da prática, cria novas possibilidades de se trabalhar dentro e fora da sala de aula, bem como contribui para a ressignificação dos saberes de forma mais ampla, além de potencializar uma educação contextualizada com o seu tempo.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, mai/ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 maio 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L. *et al* (Org.). **Ensino Híbrido.** Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, E. **Nove aulas inovadoras na Universidade.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



FLY-LIBRAS: A FERRAMENTA PEDAGÓGICA

TRANSDISCIPLINAR DE APRENDIZAGEM INTEGRADORA,

INOVADORA E INCLUSIVA PARA RESSIGNIFICAR A PRÁTICA

EDUCACIONAL NO ENSINO DA LIBRAS

Anderson Francisco Vitorino
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
andersonvitorino3@gmail.com

Gabriel Dória de Mendonça
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
gabriel05doria@hotmail.com

Maria Dolores Fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
mdfortes@gmail.com

Valdívia de Souza Duarte
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
valdiviaduarte@hotmail.com

Resumo: O artigo remete a criação da ferramenta bilíngue no ensino (Libras) Língua brasileira de sinais e (LP) Língua Portuguesa. Objetiva proporcionar o ensino entre duas línguas e levar as pessoas a ter um olhar sensível, cuidadoso e amoroso conforme Morin; Maturana; Moraes e Batalloso; Torre; Alves. A Libras é a forma legítima de expressão e comunicação de comunidades surdas, oficializada pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5626/2005 que a coloca como componente curricular, aborda a formação de professores e intérpretes de libras, estabelece o apoio ao uso de libras por parte do poder público. Surge a inquietação de saber quais os procedimentos metodológicos que os professores, tutores de Libras e LP utilizam para formar estudantes ouvintes e surdos na modalidade (EAD) Educação à Distância nos cursos de licenciatura. Utilizamos a metodologia qualitativa e quantitativa, no procedimento do grupo focal com profissionais da área da Libras.

Palavras-chave: Ferramenta virtual bilíngue. Formação do professor. Práticas pedagógicas humanizadas. Interdisciplinaridade.



1 *FLY-LIBRAS*, EMBARQUE CONOSCO E VOE NO CONHECIMENTO DA LIBRAS, SEJA BILÍNGUE!

A motivação deste artigo surge de uma realização de pesquisa de cunho informal com os docentes e tutores de Libras dos cursos de licenciatura EAD, do (IFAL) Instituto Federal de Alagoas e da (UFAL) Universidade Federal de Alagoas. Nessa, eles relataram sentir dificuldades em ensinar a disciplina Libras e darem um *feedback* imediato aos seus estudantes na plataforma digital de ensino.

De acordo com Morin (1996), no clássico “Os Sete Saberes necessários para a Educação do Futuro” a estratégia de aprendizagem integradora proporciona a elaboração e reorganização de cenários para lidar com as (in)certezas. Com base nisso, o *feedback* é fundamental no desenvolvimento dialógico entre os sujeitos. Dessa maneira, tem a necessidade que,

Crie um espaço relacional, dentro e fora da sala de aula, com recursos de verbais, analógicos, visuais com ambiente virtuais, através de resolução de problemas e projetos que integram a aprendizagem de disciplinas diferentes, incentivando a aquisição de valores, habilidades e competência para a vida profissional (MORAES, 2007, p. 11).

Diante dessa relação mútua, em ambiente de aprendizagem entre o docente e estudante foi idealizada uma ferramenta pedagógica de aprendizagem virtual no Ensino da (Libras/Português/Libras). Nesta perspectiva surge o *FLY-LIBRAS*, plataforma que oportunizará a formação docente e discente no processo ensino aprendizagem da Libras. Além disso, o zelo pela ferramenta humana, com foco na coletividade, cooperatividade e colaboratividade. Nesse contexto de autoconhecimento, transdisciplinaridade, justifica a relevância científica, acadêmica e social.

2 *FLY-LLBRAS*, A FERRAMENTA TECNOLÓGICA BILÍNGUE ACESSÍVEL E HUMANIZADA NO ENSINO A DISTÂNCIA

De acordo com Filietaz e Tsukamoto (2019), os surdos brasileiros por movimentos de inclusão escolar tiveram a língua reconhecida através do Decreto n.º 5.626, de 22 de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



dezembro de 2005, que regulamentou a Lei n.º 10.436, de 22 de abril de 2002, como língua oficial, que permitem interatividade, pluralidade dos saberes, disseminação da Libras, linguística, histórico e cultural. Sendo assim, a obrigatoriedade da disciplina Libras como meio de instrução, comunicação que legitima a comunidade surda pelo pertencimento identitário, cultural e empoderamento linguístico.

Uma pesquisa realizada por Castro (2014), revela que, o docente do ensino Libras tem demonstrado um despreparo profissional diante da diversidade e atribuições no ensino. Isso, pode acontecer pela falta de uma formação específica, pedagogia bilíngue, metodologia visual, prática pedagógica de ensino e aprendizagem. Assim, Moraes (1996), compreende que, a problemática da educação perpassa por modelo de ciência preponderante, quanto a abordagem da aprendizagem fundamentada pela prática pedagógica.

O modelo de ciência que explica a nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece, também, a maneira como aprendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento, a partir de como compreende a realização desses processos. (MORAES, 1996, p. 59)

Diante disso, é percebido que a construção da base curricular no processo de ensino aprendizagem está fundamentada na razão e na experimentação. A falta dessas, podem omitir a emoção e a subjetividade do ser humano imprescindíveis para construção do conhecimento. Nesta perspectiva, entendemos que, o pensamento linear não coaduna com a aprendizagem de colaboração, interação, cooperação mútua, subjetividade do sujeito, operadores fundamentais do pensamento complexo. Assim sendo, utilizamos aportes teóricos, Moraes (2003); (2004); Morin (1998); (2005); Maturana e Varela (2001); Alves (2016), que nos possibilitam entender as raízes do pensamento ecossistêmico, biológico e epistemológico. Com isso, remete ao paradigma educacional emergente, capaz de respaldar fundamentos interativos, reflexivos e colaborativos presentes no ambiente de aprendizagem, presencial e/ou virtual.

Com esse pensamento complexo e acessível, fizemos um levantamento sobre os possíveis aplicativos e sites que utilizam tecnologias assistivas. Nesse enfoque, atenuaremos as dificuldades que muitos estudantes surdos têm de aprender a língua portuguesa na

modalidade escrita como segunda língua, uma vez que a semântica e a sintaxe desses dois sistemas linguísticos são tão distintos. Para Radabaugh (1993), a função da tecnologia é tornar as coisas possíveis para as pessoas com deficiência.

Diante disso, analisamos que a maioria desses aplicativos possibilita minimizar a barreira comunicacional entre surdos e ouvintes, maximiza a tradução do português escrito para Libras como língua. Grande parte deles possuem reconhecimento por voz, muito embora, por diversas vezes, esse mecanismo não atenda o comando, por isso, torna-se falho, dispondo de dicionários *offline* divididos em categorias, tornando possível alterar a velocidade de execução da tradução. Vejamos no quadro os aplicativos pesquisados e analisados.

Quadro 1: Comparação entre sites e aplicativos para o ensino de Libras

Aplicação	Facilidade de Utilização	Qualidade visual do avatar	Clareza da Sinalização
<i>WebExtension Falibras</i>	Muito bom	Muito bom	Bom
<i>SensorLibras</i>	Razoável	Bom	Bom
<i>Hand Talk</i>	Muito Bom	Muito Bom	Muito bom
<i>Rybená</i>	Bom	Razoável	Bom
<i>Uni Libras</i>	Bom	Razoável	Bom
<i>Vlibras</i>	Muito Bom	Bom	Razoável

Fonte: Quadro comparativo elaborado pelos próprios autores, 2019.

De acordo com essa problemática apresentada, surgiu a ideia da criação da ferramenta bilíngue que pretende minimizar a barreira comunicacional, linguística e pedagógica. E, que permita integrar a plataforma virtual da Educação à Distância, com uma interface visual, dinâmica, atraente e rápida.

Na ponta dialógica para potencializar a relação entre o sujeito, acreditamos que, a (TDIC) Tecnologia Digital da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem permita ao docente, tutor e estudante mecanismo para construção de conhecimento. Assim, a interatividade entre sujeito e objeto pode oportunizar a utilização da mídia



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



tecnológica em espaço de aprendizagem virtual, por via de instrumento auxiliar de prática pedagógica. Com isso, promover ações coletivas entre docente e estudante na perspectiva de fomentar momento de interação, cooperação, comunicação, mediada entre homem e mídia no processo de ensino aprendizagem.

Com efeito, o estudo tecnológico parte do pressuposto, Aparici (2012); Lévy (1999); Maciel (2017); Mayrink (2013); Santaella (2013), entres outros, que alinham os fios condutores dessa pesquisa. Além disso, essa ferramenta trará no seu bojo uma capacidade de interconectar, interagir com pessoa ouvinte, surda de saber, identidade, língua e cultura peculiar.

3 ATENÇÃO! SENHORE(A)S PASSAGEIRO(A)S APERTEM OS CINTOS E VAMOS EMBARCAR NO CONHECIMENTO DA FERRAMENTA *FLY-LIBRAS*

O *FLY-LIBRAS* é a ferramenta virtual de ensino aprendizagem, genuinamente criada pelos professores da (UFAL) Universidade Federal de Alagoas, de diversas áreas do conhecimento (ciência da computação, Letras/Libras, engenharia de *software*, arquiteto, pedagogo), além de estudantes, instrutores surdos e intérpretes de Libras. Esta foi pensada para respeitar a particularidade do ouvinte, surdo por intermédio da veia que se religa no mundo real e virtual. Nesta conexão de proposta humanizada, é pretendido compartilhar conhecimento e aprendizado, que traduzirá num pertencimento identitário entre pessoa que se comunica por língua peculiar, mas que convive no mesmo ambiente.

Neste sentido, partimos do pressuposto de fundir ideias e visões, a fim de agregar a ferramenta de aprendizagem virtual no Ensino da Libras, que carinhosamente chamaremos de *FLY-LIBRAS*. Assim sendo, o pensamento de romper paradigma, de ver o ser humano na sua complexidade, pode ser possível “um paradigma capaz de promover uma educação transformadora centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, assim como na diversidade cultural e na pluralidade dos saberes” (MORAES, 2019, p. 8).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Este trabalho desenvolvido, vai além de uma simples ferramenta educacional. O real intuito é ir de encontro a dificuldade do surdo, seja ela de comunicação, de aprendizagem e mesma de adaptação a nova perspectiva. É, observá-lo pelo prisma humanizador, torná-lo autônomo, sobretudo, agregá-lo ao contexto histórico-social no qual estão inseridos.

Inicialmente, a aplicação teste da ferramenta *FLY-LIBRAS* será hospedada em uma plataforma *moodle* de (EAD) Educação a Distância e possuirá um banco de dados contendo diversa categoria em Libras. A ferramenta converterá a frase em português “Eu vou a casa” SVO (Sujeito+Verbo+Objeto) para Libras “Eu casa ir” SOV (Sujeito+Objeto+Verbo). O estudante poderá observar o resultado final deste procedimento em uma janela dinamizada na parte inferior direita em formato de vídeoaula. Na janela dinâmica estará disponível a legenda em LP na sua parte inferior e, ao mesmo tempo, o avatar fará a tradução do conteúdo.

4 FLY-LIBRAS, POUSO PARA O PASSO A PASSO METODOLÓGICO

Para esta ferramenta, utilizamos a pesquisa qualitativa, quantitativa e o procedimento metodológico da Pesquisa-Ação. Para tal, Thiollent (1985); Menelau; Santos; Castro; Nascimento (2015), aproximam pesquisadores e pesquisados da correlação entre teoria e prática. O cenário da pesquisa acontecerá na Universidade Federal de Alagoas, campus Arapiraca-AL, polo da UAB, cuja modalidade de ensino a distância no curso de pedagogia.

Doravante, o pesquisador promoverá ações integradoras e inovadoras mediante palestras, dinâmicas de grupo, treinamentos, oficinas que estimulem a aprendizagem através do processo de auto formação, participação e colaboração. O objetivo desta atividade é visar não somente o aperfeiçoamento profissional, mas também, o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos no (AVA) Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ao final da pesquisa serão analisados os impactos positivos e negativos da ferramenta na perspectiva de ensino e aprendizado do estudante; o desempenho dos estudantes diante das metodologias apresentadas, bem como, a comparação do rendimento da turma no início e no término das atividades avaliativas, sem e com o uso da ferramenta *FLY-LIBRAS*. Nisso,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



analisaremos os discursos, através do aporte teórico de Fiorin (1990); Foucault (1971).

5 *FLY-LIBRAS, CHECK OUT* DE ALGUMAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Diante das metodologias aplicadas é esperado que a ferramenta digital *FLY-LIBRAS*, possibilite ao estudante um processo de aprendizagem dinâmico que, sobretudo, estimule diversos canais cognitivos de forma sequenciada e espaçada, a fim de não sobrecarregar o sentido do estudante.

É importante, que a aplicação não se detenha apenas no canal visual mediante imagem ou escrita, todavia, proporcione o desenvolvimento de outros sentidos e sensações, tais como: imaginação, expressão, curiosidade e compreensão da totalidade. Pensando nisso, foram projetadas aulas mais lúdicas que utilizem outros recursos; práticas pedagógicas de forma a abranger grande parte dos estudantes promovendo a interação e integração ao ambiente virtual. Nesse sentido, a plataforma disporá de agenda contendo as datas das atividades programadas nos planos de aula, a fim de que, o estudante possa se planejar durante o período letivo, por intermédio de *chat*, fórum de discussão, para que o estudante possa tirar dúvidas com colega de turma e professor e tutor.

Além disso, suponhamos que o estudante poderá aprender nos diversos locais em quaisquer horários que queira, sentirá acolhido na EAD por estar em um ambiente de fácil utilização e com interface agradável.

Para isso, o docente necessita estar inserido numa proposta de formação continuada que permita refletir sobre ação do processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo entre seus pares é importante para o crescimento acadêmico, científico e social. Neste aspecto, a flexibilidade da ação pedagógica pode potencializar a linguagem e a cultura. Com isso, possibilitar diálogo exitoso, reflexivo, prático e teórico.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas:**



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

APARICI, R. **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. 2005b. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

FILIETAZ, M. R. P.; TSUKAMOTO, N. M. S. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Ingresso do Professor Surdo de Libras. *In: Atas Educere*. 2013, Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10574_5715.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. 2ª edição. São Paulo (SP): Ática. 1990.

FOUCAULT, M. **Ordem do discurso**. (1971) Tradução de Sírio Possenti. Ijuí: Fidene, 1973.

GESSER, A. **Libras: que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2016.

LEITE, T. de A.; QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais Vol. II** - Série Estudos de Língua de Sinais. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34 – São Paulo, 1999.

MACIEL, C. **Educação a Distância Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Mato Grosso: Editora Edufimt, 2017.

MATURANA, H. et al. (Orgs.). **Ontologia da realidade**. Tradução MAGRO, C. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAYRINK, M. F. **Ensino e aprendizagem das línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Editora Humanitas, 2013.

MENELAU, S. et al. Realizar pesquisa sem ação ou pesquisa-ação na área de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Administração? Uma reflexão metodológica. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 50, n. 1, p. 40-55, 2015.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicação na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun. 1996. P. 56-69.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus. 2003.

MORAES, M. C. **Educação a distância e a resignificação dos paradigmas educacionais**: fundamentos teóricos e epistemológicos. 2007.

MORAES, M. C. **Saberes para uma cidadania planetária**: homenagem a Edgar Morin. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M. (Orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2015.

RADABAUGH, M. P. **NIDRR's Long Range Plan - Technology for Access and Function Research**. Section Two: NIDDR Research Agenda. Chapter 5: Technology for Access and Function. Disponível em: www.ncddr.org/new/announcements/lrp/fy1999-2003/lrp_techaf.html e <http://www.ncd.gov/newsroom/publications/1993/assistive.htm#5>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua - Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Editora Paulus, 2013, 1ª. Edição.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstock Press. [1960] 1978.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TORRE, S. de La. **La adversidade esconde um tesoro**. Outra maneira de ver la adversidade y la crisis. Servilha: circuloorojo, 2011.



CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – ESTUDO INTRODUTÓRIO

Andréia Regina Silva Cabral Libório

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
andrea.rsc20@gmail.com

Marina Graziela Feldmann

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
feldmnn@uol.com.br

Resumo: Este artigo apresenta um estudo introdutório, com o objetivo de analisar pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) que abordam como temática: Constituição do Currículo da Educação Escolar Quilombola (EEQ) nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica baseia-se no levantamento de literatura, bem como em documentos institucionais. A metodologia empregada é de abordagem qualitativa. Para análise de dados utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os resultados parciais alcançados revelam a necessidade de ampliação de pesquisas acerca da temática em questão. Além disso, é possível evidenciar que se faz necessária a efetivação da implementação das legislações acerca da EEQ, bem como a reflexão sobre o processo de formação docente e a constituição de um currículo que contemple e valorize a cultura das comunidades quilombolas.

Palavras-chave: Currículo. Educação Escolar Quilombola. Ensino Fundamental. Comunidades Quilombolas.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ) iniciaram-se em 2001 na Conferência Nacional de Educação (Conae). Tal debate ampliou-se na Conae de 2010 e resultou na inclusão da (EEQ) no Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 04/2010, como uma modalidade de ensino, que deve estar presente em todas as etapas e modalidades da educação básica. Estabeleceu-se ainda que a EEQ é responsabilidade de todas as esferas de governo. Em 2012, estabeleceu-se pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e Resolução CNE/CEB nº 08/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQs). Apesar da conquista no



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



âmbito de legislações, fruto da luta dos movimentos negro e quilombola, ainda há um longo caminho a se percorrer para a implementação da EEQ.

Neste sentido, as DCNEEQs (2012) destacam que o currículo na EEQ deve considerar diversos aspectos para uma proposta de educação diferenciada. Entre estes, “[...] garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo [...]”. (BRASIL, 2012, p. 4)

A EEQ reconhece de acordo com Brasil (2011) uma educação diferenciada para estudantes quilombolas, que contemple em seu currículo a flexibilização, bem como a inclusão e a valorização da cultura quilombola e suas especificidades:

[...] o reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombos e seu grande número colocam aos sistemas de ensino e ao Estado o desafio de repensar a educação escolar e seu currículo considerando os valores, as práticas culturais e os conhecimentos produzidos pelas comunidades negras rurais e urbanas ao longo da história do nosso país. A gestão educacional e a formação de professores são indagadas a responder: que tipo de escola e que tipo de educação são necessários às comunidades remanescentes de quilombos no Brasil?

[...] os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura. (BRASIL, 2011, p. 8)

Deste modo, o desafio posto aos sistemas de ensino, gestores e professores brasileiros, cuja superação da desigualdade exige um conhecimento e reconhecimento deste grupo populacional e de uma educação diferenciada que considere as suas especificidades e demandas sociais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada é de cunho qualitativo. De acordo com Chizzotti (2011) a pesquisa qualitativa pode ou não usar a quantificação e uma das suas características é a interpretação do sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que

falam e fazem.

As pesquisas qualitativas, por um lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema (CHIZZOTTI, 2011, p. 26).

Subsidiou-se em uma revisão sistemática de literatura (RSL), por meio de um estudo inicial acerca do tema em evidência. A partir da leitura do resumo, e ao realizar a operacionalização da RSL de acordo com as contribuições de Ramos M.; Faria P. e Faria A. (2014) conforme apresentado no Quadro 1, aplicaram-se os seguintes filtros de exclusão: pesquisas que não abordam especificamente a questão do currículo para o ensino fundamental nas séries iniciais; estudos que não apresentam relação direta com o objeto da pesquisa; trabalhos acadêmicos de outros níveis e modalidades de ensino, como Ensino Fundamental (séries finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação a Distância, Ensino Superior.

A análise de dados baseia-se na Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (1977), desenvolve-se em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações.

Quadro 1: Etapas da operacionalização da RSL

Objetivos	Identificar estudos que abordam como temática a Constituição do Currículo da Educação Escolar Quilombola com foco nas séries iniciais do Ensino Fundamental
Base de dados	Base de teses e dissertações – BDTD
Palavras de busca	"Educação Escolar Quilombola" and "Currículo"
Critérios de inclusão	Somente teses e dissertações especificamente relacionadas ao tema
Critérios de exclusão	Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação a Distância, Ensino Superior e temáticas não relacionadas diretamente com o tema em questão
Critérios de validade metodológica	"Replicação do processo por outro investigador, verificação dos critérios de inclusão/exclusão"
Resultados	Apresentação das discussões e principais resultados
Tratamento dos dados	Selecionar, filtrar, classificar, descrever e analisar criticamente os resultados.

Fonte: Adaptado de RAMOS, M.; FARIA P. e FARIA A., 2014, p. 24; ALMEIDA, 2019

A partir dos descritores “Educação Escolar Quilombola” *and* “Currículo” foi realizada a busca de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em “todos os campos” conforme link: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22Educa%C3%A7%C3%A3o+Escolar+Quilombola%22+and+%22Curr%C3%ADculo%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Deste modo, foram localizados a partir de tais descritores 12 trabalhos acadêmicos, sendo duas teses e dez dissertações.

3 ANÁLISE DOS DADOS, DISCUSSÕES E RESULTADOS

A partir da leitura do resumo, do problema, dos objetivos e da identificação do *lôcus* de pesquisa referente aos 12 trabalhos localizados na BDTD, selecionou-se três dissertações que apresentavam relação direta com a temática em evidência, conforme especificado no Quadro 2.

Quadro 2: Pesquisas localizadas no repositório BDTD relacionadas com a temática em evidência

Título / Tipo / Ano	Problema de pesquisa	Objetivo	Principais resultados
1- Educação escolar quilombola no Cariri Cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo / (dissertação) - 2018	Como construir um currículo para educação escolar quilombola que valorize os repertórios culturais locais e que preservem as cosmovisões africanas presentes na comunidade quilombola de Carcará? Quais metodologias devem ser construídas para atender aos princípios de uma educação diferenciada? Como podemos promover uma educação que reconheça o legado africano presente no Cariri cearense, articulados com a história da comunidade? Qual currículo poderia existir na escola de Carcará?	Investigar que fatores do repertório cultural africano da comunidade quilombola são importantes para o currículo da educação escolar quilombola de Carcará e, partir disso, criar com os professores da escola Maria Virgem da Silva uma Diretriz Curricular que norteie os trabalhos da escola.	“A escola precisa rever seu currículo e procurar dialogar com todo esse repertório existente nos territórios quilombolas, buscando estratégias educacionais que busquem visibilizar a história da comunidade conectando-os com o seu passado, relacionando-os com a diáspora africana, assim como trazer os aspectos da realidade quilombola na atualidade dentro da sociedade como um todo”.

continua

Quadro 2: Pesquisas localizadas no repositório BDTD relacionadas com a temática em evidência

conclusão

Título / Tipo / Ano	Problema de pesquisa	Objetivo	Principais resultados
2- A Educação Quilombola na Comunidade Colônia de Paiol-Bia Fortes (MG) / (dissertação) - 2017	Não foi possível identificar.	Compreender como se estabelece a Educação Escolar Quilombola na Escola da Colônia do Paiol, as práticas escolares e não escolares desenvolvidas pelas professoras da escola e a forma pela qual o município executa suas políticas educacionais.	As Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola “não é reconhecida e incorporada pelo Município de Bias Fortes (MG), tanto na proposta para a escola, quanto no Plano Decenal Municipal de Educação PME”.
3- Educação e Preservação Cultural o papel da escola em comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro / (dissertação) - 2014	Não foi possível identificar.	Verificar se o processo de formação – desenvolvido nas escolas de educação básica inseridas nas comunidades quilombolas estudadas – favorece a compreensão e a preservação da cultura quilombola.	Realidades opostas ao que preconizam os dispositivos legais. É necessário um trabalho de formação específica dos docentes. Ausência de um Projeto Político Pedagógico comprometido com a tradição da comunidade, inviabilizando a divulgação e preservação da cultura quilombola.

Fonte: A autora. Elaborado com base nas pesquisas analisadas (2019)

A categoria definida como *a priori* para esta análise é **“a cultura quilombola está presente ou é valorizada no currículo das escolas pesquisadas”**. Nesta perspectiva, identifica-se no trabalho acadêmico 1 que o problema de pesquisa apresentado está em consonância com o disposto em Brasil (2011), no que se refere à valorização da cultura local no currículo. E ainda, quando se afirma que as metodologias devem atender aos princípios de uma educação diferenciada, dialoga com o apresentado nas DCNEEQs (2012), que destacam a importância da efetivação de uma educação diferenciada, sendo este um dos desafios da EEQ. Com relação ao objetivo geral apresentado, no tocante à constituição de um currículo específico para a escola, está em conformidade com o preconizado em Brasil (2011), ao indagar a necessidade de uma reflexão acerca de que



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



tipo de educação deve ser oferecida às crianças das comunidades remanescentes de quilombo do Brasil. Entretanto, os resultados da pesquisa apontam que é necessária a revisão do currículo da escola analisada e a articulação com a cultura quilombola local. Com relação aos trabalhos acadêmicos 2 e 3, os resultados evidenciam que nem o município, por meio de suas políticas educacionais, tampouco a escola em seu currículo, reconhecem e incorporam os pressupostos estabelecidos pela DCNEEQs (2012), em desacordo com o disposto nos documentos oficiais. No trabalho 3 é ressaltada a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma vertical, que não reconhece as especificidades do grupo e tampouco dialoga com a comunidade quilombola. Foi possível verificar, a partir das contribuições das dissertações analisadas, que urgentemente as escolas quilombolas e/ou que atendem os estudantes oriundos dos quilombos, precisam desenvolver um currículo que contemple as especificidades da EEQ. Para tanto, é imprescindível ouvir “as vozes” dos sujeitos quilombolas que anseiam esta educação diferenciada que valorize a sua história, memória, cultura, território, diferentes modos de ser, conhecer e de viver.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se por meio desta RSL que ainda são escassos os trabalhos acadêmicos com relação à constituição de um currículo para a EEQ para as séries iniciais do ensino fundamental, principalmente no campo das teses. O repertório de estudos sobre EEQ ainda é limitado, principalmente com relação à implementação das DCNEEQ e a inserção da cultura deste povo no âmbito do currículo escolar. Os resultados das pesquisas analisadas apontam para a necessidade de uma “pedagogia quilombola”, isto é, que a educação das crianças quilombolas atendidas tanto nas escolas quilombolas, as localizadas geograficamente em territórios quilombolas, quanto as que atendem estudantes oriundos de uma escola quilombola, devem pautar-se na inclusão e valorização da cultura quilombola, bem como a formação docente e reflexão acerca do currículo e concepção de educação diferenciada para uma devida reconstituição destes. Para tanto, se faz necessária a efetividade na implementação dos dispositivos legais no que se refere à EEQ.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

5 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Revisão Sistemática de Literatura (RSL):** conceito e operacionalização. Texto apresentação em aula. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 16/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Texto – referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Texto para ser discutido nas audiências públicas quilombolas. MEC/CNE/CEB, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2019.
- CABRAL-LIBÓRIO, A. R. S. **Reflexões sobre o Currículo sob a perspectiva da Etnomatemática:** possibilidades em uma Escola “Quilombola”. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia de São Paulo – São Paulo. 2018. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/menu/68-menu-principal-pos-graduacao/1782-producoes-mestradoensino-2018>. Acesso em: 3 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

CONAE. Conferência Nacional de Educação. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª. edição. Cortez Editora. 2011.

FIGUEIREDO, S. M. de S. **Educação e preservação cultural o papel da escola em comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro**. (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7675. Acesso em: 1 jun.2019.

RAMOS, M. A. S.; FARIA, P. M. M.; FARIA, Á. F. L. **Revisão sistemática de literatura: contributo para inovação na investigação Ciências da Educação**. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 28 maio 2019.

RODRIGUES, G. G. **A Educação Quilombola na Comunidade Colônia de Paiol - Bia Fortes (MG)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/handle/ufjf/5377>. Acesso em: 1 jun. 2019.

SANTOS, A. P. dos. **Educação escolar quilombola no cariri cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará – Fortaleza. 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33415/1/2018_dis_apdosantos.pdf. Acesso em: 1 jun. 2019.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO MODELO DE SALA DE AULA INVERTIDA: UMA PROPOSTA COM CONTEÚDOS DE GEOMETRIA

Celina Aparecida Almeida Pereira Abar

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
abarcaap@pucsp.br

Márcio Vieira de Almeida

Instituto Federal de São Paulo (IFESP)
marcioalmeidasp@gmail.com

Renata Udvary Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
renataudvary@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta parte de resultados de um projeto que teve como objetivo investigar se o modelo de Sala de Aula Invertida (SAI) poderia ser um instrumento favorável para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I no contexto da Matemática, em particular da Geometria. A proposta foi uma tentativa de procurar o aprimoramento de conceitos e práticas didáticas para o ensino da Geometria Plana nos anos iniciais da escola básica, abordando aspectos teóricos e metodológicos, e com a utilização de tecnologias digitais, em especial, o software GeoGebra. Foi oferecida uma formação denominada “*Geometria e Ensino Híbrido... Você já ouviu falar?*”, com a proposta de capacitar educadores que lecionam no Ensino Fundamental I, para o ensino da Geometria Plana com o uso de tecnologias digitais e incentivá-los na busca contínua do aperfeiçoamento profissional.

Palavras-chave: Formação de professores pedagogos. Sala de Aula Invertida. Tecnologias e Educação Matemática e GeoGebra. Conhecimento Matemático. Conhecimento Geométrico.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma proposta de formação de professores do Ensino Fundamental I desenvolvida no modelo da Sala de Aula Invertida (SAI). Foram abordados conceitos de Geometria, tanto plana quanto espacial, desenvolvidos com o uso do *software* dinâmico GeoGebra. O modelo de Ensino Híbrido adotado procurou incentivar os professores a uma busca contínua de aperfeiçoamento e sugerir que o



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



modelo da SAI pode ser uma alternativa para este propósito.

A formação matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil evidencia a necessidade de um aperfeiçoamento em Geometria e justifica a proposta do modelo da SAI adotado.

2 A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

As diretrizes gerais para a formação de professores de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil estão dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em especial no artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, com formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O curso de Pedagogia, de acordo com a 2ª Resolução CNE/CP nº 001, de 2006, instituiu que as Diretrizes Curriculares Nacionais, destina-se à

Formação inicial para o exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A formação de professores que irão ministrar aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental é realizada nos cursos de Pedagogia. Esses profissionais irão lecionar diferentes disciplinas e, para tanto, devem ter o domínio e a didática dos conteúdos relacionados a cada uma. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, o aluno de Pedagogia deverá articular a “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático dos conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física” (p. 21).

Com relação ao ensino da Matemática no curso de Pedagogia, Curi (2004) constatou que



é dada pouca ênfase ao “conhecimento ‘de’ e ‘sobre’ Matemática” (p. 76); que o alunado de Pedagogia não está construindo conhecimentos necessários para ensinar tanto conceitos e procedimentos matemáticos quanto a linguagem matemática. O professor, segundo Curi (2004), não precisa saber Matemática, apenas ensiná-la.

Gatti e Nunes, ao analisarem as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia voltadas para o ensino da Matemática, questionam: “o que entendem os autores da ementa por processos de ensino-aprendizagem da Matemática nas séries iniciais? Qual abordagem assumida?” (GATTI; NUNES, 2009, p. 35).

Nacarato, Mengali e Passos (2017) destacam as reformas curriculares que ocorreram nos últimos 30 anos na educação brasileira e entendem que futuras professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade e das reformas curriculares desenvolvidas.

Em vista dos elementos apresentados acima é que definimos como público-alvo deste projeto professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

3 ENSINO DE GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PANORAMA HISTÓRICO

Um breve histórico sobre o ensino da Geometria na Educação Básica é apresentado por Nacarato e Santos (2014), quando afirmam que o seu ensino no Brasil passou por várias fases. Até 1960, ele se desenvolvia com base em estudos de Euclides, ou seja, pelo método dedutivo axiomático. Entre 1970 e 1980, por influência do Movimento da Matemática Moderna, o ensino tinha ênfase, principalmente, em estruturas e na linguagem matemática, dificultando a compreensão dos conceitos de Geometria. Ainda nessa segunda fase,

Os docentes também enfrentavam dificuldades para ensinar os conceitos e, associados a toda essa complexidade, os livros didáticos existentes naquela época traziam os conteúdos geométricos nos capítulos finais. Isso, de certa forma, contribuiu para que o ensino desse conteúdo se tornasse bastante insatisfatório, provando o seu abandono pela escola (NACARATO; SANTOS, 2014, p. 14).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Pavanello (1993) indica que o abandono do ensino de Geometria pode ser explicado devido ao contexto histórico político da época. A autora afirma que, apesar do abandono da Geometria no ensino ser uma tendência geral, era um problema mais evidente no ensino público, que foi agravado após a promulgação da Lei 5692/71 que permitiu ao professor elaborar seu programa de ensino de acordo com a necessidade de seus alunos. A liberdade concedida por essa Lei possibilitou que os professores de Matemática, sentindo-se inseguros para trabalhar com a Geometria, deixassem de incluí-la em sua programação, ou a colocassem no final do ano letivo, usando a falta de tempo como pretexto para não a abordar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o desenvolvimento do conhecimento geométrico tem lugar de destaque no bloco de conteúdos 'Espaço e forma'. O documento aponta que, nesse bloco, devem ser discutidas:

[...] questões relacionadas com as formas e relações entre elas, com as possibilidades de ocupação do espaço, com a localização e o deslocamento de objetos no espaço, visto sob diferentes ângulos são tão necessárias hoje quanto o foram no passado. Situações cotidianas e o exercício de diversas profissões, como a engenharia, a bioquímica, a coreografia, a arquitetura, a mecânica, etc., demandam do indivíduo a capacidade de pensar geometricamente, [...], no entanto a Geometria tem tido pouco destaque nas aulas de Matemática e, muitas vezes confunde-se seu ensino com o das medidas (BRASIL, 1998, p. 122).

A Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), aponta a necessidade de revisão dos modelos de formação de professores para a efetiva implantação de novas alternativas que complementem tais diagnósticos e provoquem discussões a respeito do quê, como e quando ensinar determinado conteúdo.

4 ENSINO HÍBRIDO: MODELO DA SAI

No Ensino Híbrido alternam-se momentos em que o sujeito estuda sozinho no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e/ou em grupo, interagindo com outros sujeitos envolvidos no processo. Com isso temos uma integração entre atividades tradicionais em



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



sala de aula com atividades *online* no AVA, com a ressalva de que o sujeito controla lugar, tempo e ritmo de sua aprendizagem.

Tori (2009) refere-se ao Ensino Híbrido como:

Dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno Ambiente Virtual de Aprendizagem, e que vêm se descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos (TORI, 2009, p. 121).

A SAI tem-se desenvolvido ao longo da história sob as influências dos aspectos sociais, políticos, pedagógicos e de conhecimentos inerentes à contemporaneidade.

Segundo Bergmann e Sams (2016), apesar de estar fundamentada nos princípios de metodologias ativas,

[...] não existe uma metodologia específica a ser replicada, nem *check list* a seguir que leve a resultados garantidos. Inverter a sala de aula tem mais a ver com certa mentalidade: a de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem. Todo professor que optar pela inversão terá maneira distinta de colocá-la em prática. (BERGMANN; SAMS, 2016, p.10).

O principal objetivo da SAI, ou *flipped classroom*, em linhas gerais, é que o aluno tenha prévio acesso ao material do curso – impresso ou on-line – e possa discutir o conteúdo com o professor e os demais colegas. Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um espaço dinâmico e interativo, permitindo a realização de atividades em grupo, estimulando debates e discussões e enriquecendo o aprendizado do estudante a partir de diversos pontos de vista.

5 A ESTRUTURA E O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Neste projeto, utilizamos o modelo da SAI com suporte online no ambiente Moodle. Para o desenvolvimento da formação, com catorze professores, foram previstas nove horas presenciais e 11 horas a distância, divididas em intervalos de quinze dias entre um encontro presencial a cada dois módulos online entre os sete oferecidos.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Os três encontros presenciais, de três horas, foram realizados no Laboratório de Informática da Diretoria de Ensino DRE de São Miguel Paulista. No ambiente Moodle, com onze horas a distância, foram disponibilizados vídeos e textos teóricos que orientaram as atividades propostas com o uso do GeoGebra para cada conteúdo de Geometria estudado.

A estrutura da formação tinha como conteúdos a apresentação do GeoGebra e do Moodle, além de textos de apoio aos tópicos de Geometria, como comparação e classificação de polígonos em relação aos lados e aos vértices, ângulos retos ou não retos, poliedros (diferenças e similaridades; planificação; exploração e classificação; relações entre os elementos de um poliedro, ampliação e redução de polígonos em malha quadriculada, etc.).

Nas atividades práticas, foram abordadas as ferramentas, os comandos e as interfaces necessárias a cada momento. Na fase seguinte, havia uma discussão sobre as atividades propostas, focando nas implicações conceituais, teóricas e metodológicas das tarefas do ponto de vista do ensino e da aprendizagem da Geometria com o GeoGebra, no âmbito de atividades de sala de aula.

Nossa expectativa era de que os participantes compreendessem a possibilidade de uma formação continuada por meio do Ensino Híbrido e, em especial, que aprofundassem nesta proposta seus conhecimentos em Geometria e adquirissem alguma competência para a utilização do GeoGebra. Como atividade final, deveriam apresentar um plano de aula com propostas desafiadoras, nas quais o papel do *software* poderia servir como mediador tecnológico no ensino e na aprendizagem da Geometria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a formação oferecida, com base em aspectos do Modelo de Sala de Aula Invertida, criou condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem de alguns conteúdos de Geometria e atingiu seu propósito quando proporcionou momentos mais significativos, produtivos e participativos e a possibilidade da utilização do tempo



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



para a ampliação do conhecimento do professor.

Os professores perceberam o *software* GeoGebra como um recurso tecnológico útil e funcional que pode auxiliar nas construções geométricas, possibilitando a visualização e a exploração de figuras e de suas propriedades, as quais dificilmente são percebidas usando livros didáticos e materiais concretos, principalmente em se tratando da Geometria Espacial.

O manuseio do GeoGebra possibilitou o entendimento de alguns conceitos desenvolvidos na formação que os professores não tinham, total ou parcialmente – ou que, embora a tivessem, não haviam conseguido entendê-lo até então.

A proposta desenvolvida mostra que é viável sua continuidade e, levando em conta as análises realizadas, a mesma poderá ser reestruturada para outros professores.

7 REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **SAI** - Uma metodologia Ativa de Aprendizagem. LTC, 03/2016. VitalBook file.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Resolução n. 3, aprovada em 21/02/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** – Terceiro e Quarto Ciclos: Matemática. Brasília: Imprensa Nacional, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002, seção 1. p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2018.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes: uma análise do conhecimento para ensino matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004, Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R **Formação de Professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? **Educação Matemática em revista**. v. 3, n. 4, p. 3 - 13, 1º semestre 1995.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. 2. Ed.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 (Coleção Tendências em Educação Matemática)

NACARATO, A. M.; SANTOS, C. A. **Aprendizagem em Geometria na educação básica**: a fotografia e a escrita na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PAVANELLO, R. M. O abandono do ensino de Geometria: causas e consequências. **Zetetiké**. Campinas, SP, Ano I, nº 1, p. 7-17, 1993.

TORI, R; LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: O Estado da Arte. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.



CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Cristina Aparecida Colasanto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
criscolasanto@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Doutorado que pretendeu analisar o currículo vivenciado pelas crianças, a partir da análise da documentação pedagógica, em duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), e outros documentos de âmbito nacional, apontam uma concepção curricular que integra as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, científico e artístico. Nesse sentido, a avaliação se constitui em variados formatos de registro, que se materializam na documentação pedagógica. Trata-se de uma pesquisa-ação que envolveu oito professoras; a coleta de dados foi a partir do diário de campo, documentos (relatórios de avaliação), gravação em áudio e vídeo. Os resultados apontam que a documentação pedagógica, além de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, pode ser um instrumento de reflexão sobre a construção do currículo escolar.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Doutorado que pretende analisar o currículo vivenciado pelas crianças a partir da análise da documentação pedagógica em duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo. Cabe ressaltar que os dados coletados antecedem a Base Nacional Comum Curricular vigente (BRASIL, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, foi o primeiro documento de âmbito nacional que garantiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica brasileira. Trouxe, também, proposições para a construção de um currículo para educação infantil que compreendesse as especificidades dessa etapa educacional. A partir dessa lei foram formulados o Referencial Curricular Nacional para



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999).

A última modificação das DCNEIs ocorreu em 2009, na qual é enfatizada a concepção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos e a concepção curricular como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Verifica-se, nesse mesmo documento, a articulação entre avaliação e currículo de cada unidade educacional, repercutindo em uma documentação do processo avaliativo que pode incluir fotografias, vídeos, relatórios escritos, desenhos das crianças etc.

2 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Arroyo (2011) considera que o currículo, núcleo central e mais estruturado da escola, é um território em disputa. Por isso, ele é cercado por normativas, diretrizes, carga horária e estrutura, configurando-se politicamente e estabelecendo as relações de poder nela presente.

Outro indicador da importância atual do currículo, segundo Arroyo (2011), está na ênfase sobre a avaliação. Estamos vivenciando políticas oficiais nacionais e internacionais que avaliam o currículo que é trabalhado em sala de aula, em cada turma, em cada escola e em cada Estado.

Sendo o currículo uma área em destaque por conta do uso intensivo e um território em disputa pelo aumento de índices e resultados de avaliação, torna-se necessário considerar a especificidade da educação infantil nesse contexto, pois ela requer consolidar sua proposta curricular e seus próprios instrumentos de avaliação: relatórios, portfólios, documentação pedagógica. Para isso, os documentos de âmbito nacional oferecem orientações e alternativas relevantes para se pensar em uma escola que tenha a sua própria proposta curricular e considere aspectos culturais e regionais. Cabe ressaltar que tais documentos foram fruto de intenso debate nacional que aconteceram durante as últimas



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



décadas acerca das questões expostas.

Sabe-se que os documentos, sozinhos, não garantem um atendimento que respeite os direitos das crianças, bem como a construção de um currículo que corresponda à consolidação desses direitos e uma aprendizagem significativa. Contudo, assumem um passo importante, ainda que recente, para construção da educação infantil brasileira.

Além da educação infantil ser um direito de todas as crianças, há, também, a necessidade de definir critérios para um atendimento de qualidade, que não represente riscos ao desenvolvimento infantil e não atente contra seus direitos básicos. O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) procura especificar critérios que correspondam à práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças, tendo seus direitos como eixo. Mesmo não sendo uma proposta curricular, eles oferecem subsídios para pensar na criação de um currículo voltado para uma escola que respeite a criança, sua infância e os profissionais que nela trabalham.

Maria Carmem Barbosa, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizou, em 2009, um relatório de pesquisa denominado *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil*. Alguns currículos analisados utilizam como referência o modelo das disciplinas do Ensino Fundamental e propostas curriculares que têm como eixo as datas comemorativas (BARBOSA, 2009).

Por outro lado, as DCNEI (BRASIL, 2009), ao enfatizarem o conjunto de práticas ocorridas na escola que possam articular com as experiências das crianças, trazem a ideia de que a criança está no centro da proposta, assim como a sua interação com outros colegas e educadores.

Sobre a avaliação, tanto na LDBEN (BRASIL, 1996) como nos RCNEIs (BRASIL, 1998), o destaque é para a avaliação contínua, visando ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, ideia defendida por vários estudiosos do assunto, tais como Luckesi (1994), Perrenoud (1996), Esteban (2003). No entanto, nos documentos oficiais



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



os conceitos são apresentados de forma muito ampla, possibilitando interpretações que permitem grande variedade de procedimentos avaliativos.

Para que haja envolvimento dos professores nos instrumentos de avaliação é imprescindível que eles participem da escolha e discutam a elaboração, tendo como base os registros das situações de ensino-aprendizagem. Caso contrário, a finalidade da avaliação ficará restrita a fins burocráticos, limitando a sua importância educativa, como mais um documento escolar a ser entregue aos pais.

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), a avaliação é um instrumento de reflexão que proporciona ao professor analisar elementos que contribuam ou dificultam as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento e, então, fortalecer ou modificar a situação de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

As DCNEIs propõem avanços acerca dos instrumentos que podem ser utilizados nos processos avaliativos na educação infantil, aspectos estes não contemplados nos documentos anteriores. Diversas fontes de investigação podem compor a avaliação: a observação, o registro, os recursos tecnológicos (foto e filmagem, desde que comentadas pelo professor) são possibilidades de recursos a serem utilizados pelos profissionais da área.

3 METODOLOGIA

O presente estudo enquadra-se no tipo de pesquisa-ação, envolvendo esta pesquisadora, as gestoras e as professoras de duas escolas de educação infantil. A metodologia adotada seguiu a concepção de pesquisa-ação definida por Michel Thiollent (2004). Para esse autor, a pesquisa-ação possui estreita relação com uma determinada ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo participativo.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A pesquisa ocorreu em duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), localizadas na região do Jaraguá - Zona Oeste - do município de São Paulo, durante um ano. Neste trabalho, iremos apresentar apenas um recorte dos dados obtidos em uma das escolas. Na EMEI 1, participaram oito professoras, incluindo a coordenadora pedagógica e a diretora. A coleta de dados envolveu diário de campo, documentos (relatórios de avaliação), gravação em áudio e vídeo. As professoras realizaram entrevistas com as crianças e utilizaram diários de campo (cadernos de registro).

A EMEI 1 possui projetos pedagógicos que trazem a participação da criança para o centro das atividades propostas: são realizadas assembleias ou conselho mirim com a intenção de ouvir a opinião das crianças sobre o que elas desejam para a realização de uma determinada festa, para a aquisição de novos brinquedos; as crianças opinam, também, sobre os projetos pedagógicos e seus questionamentos são levados em conta na formulação das propostas. Posto isso, iremos verificar o currículo vivenciado pelas crianças, a partir da análise da documentação pedagógica.

4 RESULTADOS

As professoras da EMEI 1 criaram coletivamente o critério de avaliação, ou seja, um ponto de partida para organizarem o registro escrito utilizado por todas as turmas, a saber: “O reconto de histórias aprendidas pela Sessão de Leitura Simultânea e o empréstimo de livros”.

Como fonte de pesquisa para a elaboração de critérios, as professoras basearam-se no projeto de leitura, nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Segundo as expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil, presentes nas Orientações Curriculares, as crianças podem desenvolver comportamento leitor em situações de roda de leitura ou mediante outras estratégias que desenvolvam ao longo de sua formação.

Na escola (como também em casa), o reconto de narrativas e histórias com apoio de livros, preservando alguns elementos da linguagem escrita, pode ser trabalhado para desenvolver



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



a leitura entre as crianças, o que foi adotado como critério na Sessão de Leitura Simultânea e no empréstimo de livros.

A professora A, por exemplo, utilizou uma observação de uma criança para indicar a participação delas na leitura de histórias, como se vê a seguir: “(...) O Renato fica atento quando seus amigos estão contando as histórias que levaram para casa. Sabe recontar as histórias que leva para casa. Certa vez levou o livro “Marcelo, Marmelo, Martelo” e o Renato dizia: - conta a parte que o leite chamava suco de vaca (...)”.

A observação de Renato indicou que alguém tinha realizado a leitura para ele, quando levou o livro para casa, revelando continuidade do trabalho escolar pela família. Ele se recordava da história, realizando o reconto de uma passagem da narrativa em “Marcelo, Marmelo, Martelo”. Além disso, a “fala” de Renato sobre o “suco de vaca” pôde auxiliar a professora no planejamento de outra atividade envolvendo esse tema: de onde vem o leite? Ou ainda: que alimento a vaca produz?

A professora B relatou, em seus registros, aspectos da expressão corporal e emocional das crianças, o que representa um olhar observador e sensível às reações que as crianças manifestam de diversas maneiras, muitas vezes, não presentes na linguagem oral, conforme excerto a seguir:

“(...) Noto que a Júlia não gosta muito de relatar as histórias, apresenta timidez, pois ela abaixa a cabeça e o olhar. E não me responde. Pergunto: - Júlia, qual o livro que você levou? Mostro as figuras, mas ela mantém a mesma postura. Porém, observo que a Júlia conversa com os colegas na mesa sobre assuntos variados (...)”.

A professora observou a expressão corporal da Júlia na roda de história e registrou que verificava timidez na criança para expor as suas ideias para a classe. A professora apresentou um contra-argumento, ao apontar que na “mesa”, ou seja, em um grupo com menor número de crianças, ela conversava normalmente.

Em outro trecho do relatório, a professora B apontou algumas intervenções que tem realizado para reverter a provável timidez da Júlia: “(...) Para trabalhar esta questão, procuro propor atividades variadas, seja nos momentos de roda de conversa, atividades onde haja interação



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



com as demais crianças, como cantinhos, atividades de faz de conta, jogos e recontos”. Como se observa, ela propôs algumas atividades, mas ainda não ficou visível como estas foram encaminhadas: como trabalha os cantinhos? Qual brincadeira de faz de conta? Quais os jogos? Nesse sentido, o coordenador pedagógico poderá auxiliar no encaminhamento das atividades, para que se possa visualizar com mais detalhes a intervenção.

5 CONCLUSÕES

Os critérios de avaliação auxiliam na organização dos registros e na observação da prática pedagógica. No momento da elaboração do relatório de avaliação, que integra a documentação pedagógica, as professoras realizaram a seleção dos registros (que podem ser fotos, desenhos, gravações) que foram mais significativos e que mostraram, de fato, o processo de ensino-aprendizagem.

A documentação pedagógica também revela a concepção de criança, de avaliação e de currículo vivenciado pelas crianças, um currículo que enfoca a criança como sujeito histórico e de direitos e que considera a articulação entre os saberes das crianças e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A avaliação não pode ser diferente: deve evidenciar o percurso da criança, suas descobertas e aprendizagens sem compará-la com outros colegas ou priorizar aspectos comportamentais que criam rótulos (obediente, carinhosa, bondosa etc).

O olhar sobre o currículo e a avaliação das crianças da presente pesquisa foram, também, estratégias utilizadas na formação contínua das professoras. Assim, elas puderam observar a própria atuação com as crianças, a partir dos registros selecionados no relatório de avaliação, bem como refletirem sobre a concepção de currículo proposta pelas DCNEIs (BRASIL, 2009) e a prática que desenvolvem com as crianças por meio de projetos.

6 AGRADECIMENTO

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudo concedida para realização desta pesquisa.



7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, M. C. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Relatório de Pesquisa, Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Alterada pela Resolução nº. 5 - 17/12/2009. Brasília: MEC/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vols. I, II, III, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº. 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 1999.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SÃO PAULO (SP). **Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas Para Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT – Ed. Infantil, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 13ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.



PENSAMENTO COMPUTACIONAL E GAMIFICAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE ESTRATÉGIAS DOCENTES CONTEMPORÂNEAS

Cristina Martins

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
cristina.martins@edu.pucrs.br

Lucia Maria Martins Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
giraffa@pucrs.br

Resumo: Neste artigo, discutimos possibilidades educacionais decorrentes de estratégias docentes contemporâneas pautadas em metodologias ativas, as quais enfatizam o protagonismo do estudante. Destacamos o Pensamento Computacional (PC), considerado uma estratégia para apoiar a resolução de problemas, a partir do uso de recursos computacionais, e a Gamificação, entendida como articulação pedagógica com uso de elementos de jogos digitais. Por meio de uma revisão sistemática, considerando o contexto da Educação Básica, buscamos identificar as principais investigações sobre os temas e as lacunas para futuras pesquisas. Como resultados, identificamos as principais abordagens de pesquisas que estão sendo desenvolvidas. Ao final, realizamos uma reflexão crítica acerca desses temas, os quais tangenciam as discussões educacionais, tais como formação docente.

Palavras-chave: Revisão sistemática. Pensamento Computacional. Gamificação. Estratégias docentes contemporâneas.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as estratégias docentes contemporâneas, principalmente vinculadas às metodologias ativas, ou seja, “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem” (BACICH; MORAN, 2017, Locais do Kindle 479-480), anexamos à composição das reflexões o Pensamento Computacional (PC) e a Gamificação.

O PC se baseia no ensino e na aprendizagem pautados na mobilização de saberes para a resolução de problemas com base em recursos computacionais, tais como: decomposição, reconhecimento de padrões, algoritmos e abstração (WING, 2006). A Gamificação é um



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



fenômeno emergente da cibercultura, que tem como objetivo engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas a partir da inserção de mecânicas e dinâmicas de jogos em práticas pedagógicas (KAPP, 2012).

Logo, ao unirem-se o PC e a Gamificação, emerge uma possibilidade de alinhamento das ações docentes aos hábitos contemporâneos dos estudantes. Ou seja, (re)visitam-se construções já existentes em outros campos do saber, buscando associar elementos que permitem auxiliar na motivação dos estudantes, na comunicação e articulação de novos espaços para se fazer educação. Em razão disso temos a intenção de buscar referenciais relevantes, usando o método de revisão sistemática, para determinar o que já é conhecido sobre as temáticas e identificar lacunas que balizem estudos futuros. Para tanto, seguimos a organização da revisão sistemática, adaptando o modelo proposto por Brereton *et al.* (2007).

2 DEFININDO OBJETIVO E PROTOCOLO DE SELEÇÃO

Definimos como objetivo: determinar quais são os estudos teóricos e empíricos relevantes, entre os anos de 2014 e 2017, que apresentam as temáticas “Pensamento Computacional” e “Gamificação”, estando relacionadas ou não, em contextos de Educação Básica. Optou-se por uma revisão descritiva, a fim de obter-se um levantamento dos principais estudos já realizados sobre as temáticas.

Delimitamos a busca com a definição de um protocolo de seleção:

- **periodicidade das publicações:** estabelecemos 2014 a 2017 como período de busca, considerando o período no qual os temas surgem de forma mais sistemática, aplicados ao contexto escolar.
- **idioma:** optamos por buscar publicações em língua portuguesa e inglesa.
- **palavras-chave:** determinamos “Gamificação”, “Pensamento Computacional” e “Educação Básica”, e os termos correspondentes na língua inglesa.
- **cadeias de caracteres de busca (*strings*):** foram baseadas nas palavras-chave:

- (“pensamento computacional” <and> “educação básica”)
- (“*computational thinking*” <and> “*k-12*”)
- (gamificação <and> “educação básica”)
- (*gamification* <and> “*k-12*”)
- **bases de dados:** optamos por duas bases eletrônicas brasileiras e duas internacionais, que pudessem nos dar uma visão ampla e consistente das temáticas pesquisadas, sendo elas: Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, IEEE Xplore e ACM Digital Library.

3 APLICANDO O PROTOCOLO DE SELEÇÃO

Numa primeira triagem, foram selecionados como publicações candidatas 227 resultados.

A Tabela 1 apresenta estes resultados.

Tabela 1: Seleção de publicações candidatas por base de dados.

Bases de dados investigadas	Resultados
Portal de periódicos Capes/MEC	3
BDTD	2
IEEE Xplore	155
ACM Digital Library	67
TOTAL	227

Fonte: As autoras, 2019.

Para aplicação dos critérios de seleção, definimos os critérios de inclusão e exclusão:

- **Critério de inclusão:** Abordagem direta aos objetos de estudo no contexto da Educação Básica, considerando estudos teóricos e estudos empíricos.
- **Critérios de exclusão:**
 - Critério 1 - Existência de citações de acordo com as métricas do Google Acadêmico - scholar.google.com.br: condicionamos a inclusão de publicações candidatas à existência de citações por outros autores, a partir da análise das métricas de citações disponíveis no Google Acadêmico.

- Critério 2 - Falta de aderência às temáticas: as publicações candidatas em que a discussão tangenciava o PC e/ou a Gamificação foram excluídas, bem como as publicações que fugiam ao contexto da Educação Básica.

Apresentamos a síntese dos dados das publicações incluídas: das 227 publicações candidatas, com aplicação do critério 1 de exclusão e do critério de inclusão, 111 publicações seguiram sendo consideradas candidatas, e 116 foram descartadas; após a aplicação do critério 2 de exclusão, 46 publicações foram selecionadas para análise, e 65 foram excluídas conforme descrição do critério 2.

Os resultados apresentados podem ter sido afetados pela limitação dos mecanismos de busca das bases de dados e dos fatores humanos durante a condução.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com a análise dos resultados incluídos, classificamos os estudos em empíricos (a partir de experiências vivenciadas na prática) ou teóricos (estudos descritivos relacionados à teoria ou à revisão de literatura) e categorizamo-los segundo o tipo de contribuição apresentada nos resultados. Adaptamos essa categorização a partir de Petersen *et al.* (2008), pois visualizando globalmente os 46 resultados incluídos foi possível identificar os padrões de abordagem, conforme apresenta a tabela 2.

Tabela 2: Categorização dos resultados incluídos por abordagem de pesquisa.

Estudos empíricos	Frequência	
	Pensamento Computacional	Gamificação
1. Integração dos objetos de estudo no currículo ou em atividades extracurriculares.	8	2
2. Abordagens de ensino/avaliação dos objetos de estudo.	7	2

continua

Tabela 2: Categorização dos resultados incluídos por abordagem de pesquisa.

Estudos empíricos	Frequência	
	Pensamento Computacional	Gamificação
3. Desenvolvimento de competências e habilidades (conceitual, procedimental e atitudinal) relacionadas aos objetos de estudo.	6	-
4. Formação de professores relacionada aos objetos de estudo.	4	2
Total	25	6
Total geral	31	
Estudos teóricos	Frequência	
	Pensamento Computacional	Gamificação
Descrição/elaboração do conceito/modelo	10	1
Revisões teóricas	4	-
Total	14	1
Total geral	15	

Fonte: As autoras, 2019.

Dentre os padrões de abordagem, no que se refere aos estudos empíricos, destacaram-se quatro grandes categorias. No primeiro grupo, “Integração dos objetos de estudo no currículo ou em atividades extracurriculares”, foram atribuídos os estudos sobre PC: Gross *et al.* (2014), Dwyer *et al.* (2014), Feaster *et al.* (2014), Chuang *et al.* (2015), Arraki *et al.* (2014), Nesiba, Pontelli e Staley (2015), Repenning *et al.* (2015) e Wong *et al.* (2015); bem como os estudos sobre Gamificação: Versfeld, Foster e Kuttel (2015) e Cabezas (2015). Todos estes estudos apresentaram resultados obtidos sobre o PC ou a Gamificação a partir de investigações da sua inclusão em currículos da Educação Básica ou em atividades extracurriculares (fora da grade curricular, mas em ambientes formais de ensino). Esta é a abordagem que se mostrou mais trabalhada nas investigações atuais.

Para o segundo grupo, “Abordagens de ensino/avaliação dos objetos de estudo”, foram classificadas as publicações de PC: Grover, Cooper e Pea (2014), Haddad e Kalaani (2015), Basawapatna, Repenning e Koh (2015), Folk *et al.* (2015), França (2015), Horn *et al.* (2016) e Griffin, Pirmann e Gray (2016); e de Gamificação: Knutas *et al.* (2014) e Schlemmer (2016). Estas publicações apresentaram investigações em que o PC ou a



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Gamificação foram aplicados em situações de ensino, ou indo além, discutiam as possibilidades de avaliações com base nas situações de ensino e de aprendizagem.

Em relação ao grupo “Desenvolvimento de competências e habilidades (conceitual, procedimental e atitudinal) relacionadas aos objetos de estudo”, qualificamos as publicações: Boechler *et al.* (2014); Shell *et al.* (2014); Moreno-León, Robles e Román-González (2016); Román-González *et al.* (2016); Tissenbaum *et al.* (2017); Mavroudi *et al.* (2017). Todos estes artigos estavam vinculados ao PC, nenhuma das publicações incluídas sobre gamificação foi categorizada neste grupo. Entendemos que esta categoria está mais vinculada a estudos relacionados à aprendizagem, e o PC vem sendo tratado por diferentes autores (WING (2006), GROVER; PEA (2013), BRENNAN; RESNICK (2012)) como uma competência a ser desenvolvida. A Gamificação se apresenta de forma mais consolidada como uma estratégia pedagógica (MARTINS; GIRAFFA, 2018), logo a relação com a aprendizagem e com a avaliação de competências é mais ampla, dependendo das situações de ensino e de aprendizagem investigadas, o que nos indica uma carência em relação a estudos nesta perspectiva.

Analisando os resultados do grupo “Formação de professores relacionada aos objetos de estudo”, categorizamos os estudos de PC: Yadav *et al.* (2014), Prieto-Rodriguez e Berretta (2014), Curzon *et al.* (2014a), e, Bean *et al.* (2015); e os estudos de Gamificação: Hamari e Nousiainen (2015) e Rusu (2015). Com este resultado podemos indicar que os estudos sobre a formação de professores é uma lacuna. Bacich e Moran (2017) destacam que

“[...] desenvolver metodologias ativas por meio das mídias e das TDIC [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação] significa reinterpretar concepções e princípios elaborados em um contexto histórico, sociocultural, político e econômico diferente do momento atual.” (Locais do Kindle 203)

E para isso a formação docente precisa ser readequada para atender as emergências atuais de estratégias docentes contemporâneas, como por exemplo, o PC e a Gamificação. Hoje, o que se vê quanto a formação inicial de professores é que pouco tem considerado o estudo e a vivência prática de estratégias docente permeadas pelas tecnologias digitais em seus currículos, tão pouco métodos ativos nas práticas pedagógicas (MARTINS;



GIRAFFA, 2018).

Já os padrões de abordagem sobre estudos teóricos foram categorizados em dois grupos. O primeiro grupo, “Descrição/elaboração do conceito/modelo”, incluímos as investigações que descreviam ou elaboravam um modelo ou um conceito de forma teórica sobre como integrar/aplicar o PC ou a Gamificação em situações de ensino e de aprendizagem. Os estudos sobre PC classificados neste grupo foram: Nowack e Caspersen (2014), Bauer, Butler e Popovic (2015), Franklin *et al.* (2015), Goyal *et al.* (2016), Repenning, Basawapatna e Escherle (2016), DePryck (2016), Chiprianov e Gallon (2016), Weese (2016), Tedre e Denning (2016) e Grover *et al.* (2017); e sobre Gamificação foi: Yeh *et al.* (2016).

As revisões teóricas, classificadas no segundo grupo, nos auxiliaram a identificar estudos já realizados. Dentre esses estudos sobre PC identificamos: Heintz, Mannila e Färnqvist (2016), García-Peñalvo *et al.* (2016), Araújo, Andrade e Guerrero (2016) e García-Peñalvo e Cruz-Benito (2016). Em relação à Gamificação não foram encontradas revisões teóricas, o que podemos apontar como outra lacuna de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta revisão sistemática, pudemos alcançar uma visão atual do Pensamento Computação (PC) e da Gamificação, apresentando um extrato do que já é conhecido.

Destacamos as principais abordagens de pesquisas que estão sendo desenvolvidas em estudos atuais sobre PC e Gamificação e evidenciamos apenas dois estudos que inter-relacionam as temáticas em contextos da Educação Básica. Além disso, constatamos a carência de estudos combinando PC e Gamificação com a formação de professores e a composição de práticas a partir de metodologias ativas. Apontamos, ainda, que as pesquisas brasileiras sobre essas temáticas são poucas, comparando-se os contextos internacional e nacional. Porém, cabe ressaltar que encontramos estudos nacionais nas bases internacionais, apontando que o Brasil tem potencial no desenvolvimento de investigações sobre a temática.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Por fim, ressaltamos que o entrelaçamento das duas temáticas é nosso desafio e buscaremos discuti-las em um próximo estudo, à luz de um referencial teórico que se configure como fio condutor, integrando e fortalecendo as proximidades que acreditamos existir entre esses temas, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias docentes contemporâneas que tornem o estudante o protagonista dos processos de ensino e de aprendizagem, a partir de metodologias ativas.

6 AGRADECIMENTO

Agradecemos ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

7 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. L. S.; ANDRADE, W.; GUERRERO, D. S. A systematic mapping study on assessing computational thinking abilities. *In: Frontiers in Education Conference*, IEEE, 2016. p. 1-9.

ARRAKI, K. *et al.* DISSECT: An experiment in infusing computational thinking in K-12 science curricula. *In: Frontiers in Education Conference*, IEEE, 2014. p. 1-9.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Penso. Edição do Kindle. 2017.

BASAWAPATNA, A. R.; REPENNING, A.; KOH, K. H. Closing the cyberlearning loop: Enabling teachers to formatively assess student programming projects. *In: Proceedings of the 46th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. ACM, 2015. p. 12-17.

BAUER, A.; BUTLER, E.; POPOVIĆ, Z. Approaches for teaching computational thinking strategies in an educational game: A position paper. *In: Blocks and Beyond Workshop*, IEEE, 2015. p. 121-123.

BEAN, N. *et al.* Starting from scratch: Developing a pre-service teacher training program in computational thinking. *In: Frontiers in Education Conference*, IEEE, 2015. p. 1-8.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



BOECHLER, P. *et al.* Computational Thinking, Code Complexity, and Prior Experience in a Videogame-Building Assignment. *In: Advanced Learning Technologies*, 2014. p. 396-398.

BRENNAN, K.; RESNICK, M. New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *In: Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association*, Vancouver, Canada. 2012. p. 1-25.

BRERETON, P. *et al.* Lessons from applying the systematic literature review process within the software engineering domain. *Journal of systems and software*, v. 80, n. 4, p. 571-583, 2007.

CABEZAS, I. On combining gamification theory and ABET criteria for teaching and learning engineering. *In: Frontiers in Education Conference*, IEEE, 2015. p. 1-9.

CHIPRIANOV, V.; GALLON, L. Introducing Computational Thinking to K-5 in a French Context. *In: Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*. ACM, 2016. p. 112-117.

CHUANG, H. C. *et al.* Computational Thinking Curriculum for K-12 Education: A Delphi Survey. *In: Learning and Teaching in Computing and Engineering*, 2015 International Conference on. IEEE, 2015. p. 213-214.

CURZON, P. *et al.* Introducing teachers to computational thinking using unplugged storytelling. *In: Proceedings of the 9th workshop in primary and secondary computing education*. ACM, 2014a. p. 89-92.

DEPRYCK, K. From computational thinking to coding and back. *In: Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. ACM, 2016. p. 27-29.

DWYER, H. *et al.* Identifying elementary students' pre-instructional ability to develop algorithms and step-by-step instructions. *In: Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education*. ACM, 2014. p. 511-516.

FEASTER, Y. *et al.* Serious toys: three years of teaching computer science concepts in K-12 classrooms. *In: Proceedings of the 2014 conference on Innovation & technology in computer science education*. ACM, 2014. p. 69-74.

FOLK, R. *et al.* GK-12 DISSECT: Incorporating computational thinking with K-12 science without computer access. *In: Frontiers in Education Conference*, IEEE, 2015. p. 1-8.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



FRANÇA, R. S. **Um modelo para a aprendizagem do pensamento computacional aliado à autorregulação.** Orientador: Patrícia Tedesco. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Centro de Informática, UFPE, Pernambuco, 2015.

FRANKLIN, D. *et al.* Getting started in teaching and researching computer science in the elementary classroom. *In: Proceedings of the 46th ACM Technical Symposium on Computer Science Education.* ACM, 2015. p. 552-557.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J. *et al.* A survey of resources for introducing coding into schools. *In: Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality.* ACM, 2016. p. 19-26.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J.; CRUZ-BENITO, J. Computational thinking in pre-university education. *In: Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality.* ACM, 2016. p. 13-17.

GOYAL, S. *et al.* Code bits: An inexpensive tangible computational thinking toolkit for K-12 curriculum. *In: Proceedings of the TEI'16: Tenth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction.* ACM, 2016. p. 441-447.

GRIFFIN, J.; PIRMANN, T.; GRAY, B. Two Teachers, Two Perspectives on CS Principles. *In: Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education.* ACM, 2016. p. 461-466.

GROSS, S. *et al.* Fostering computational thinking in engineering education: Challenges, examples, and best practices. *In: Global Engineering Education Conference, IEEE, 2014.* p. 450-459.

GROVER, S. *et al.* A framework for hypothesis-driven approaches to support data-driven learning analytics: in measuring computational thinking in block-based programming. *In: Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference.* ACM, 2017. p. 530-531.

GROVER, S.; COOPER, S.; PEA, R. Assessing computational learning in K-12. *In: Proceedings of the 2014 conference on Innovation & technology in computer science education.* ACM, 2014. p. 57-62.

GROVER, S.; PEA, R. Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, v. 42, n. 1, p. 38-43, 2013.

HADDAD, R. J.; KALAANI, Y. Can computational thinking predict academic performance? *In: Integrated STEM Education Conference, IEEE, 2015.* p. 225-229.

HAMARI, J.; NOUSIAINEN, T. Why do teachers use game-based learning



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

technologies? The role of individual and institutional ICT readiness. *In: 48th Hawaii International Conference on System Sciences*. IEEE, 2015. p. 682-691.

HEINTZ, F.; MANNILA, L.; FÄRNQVIST, T. A review of models for introducing computational thinking, computer science and computing in K-12 education. *In: Frontiers in Education Conference*, IEEE, 2016. p. 1-9.

HORN, B. *et al.* Design insights into the creation and evaluation of a computer science educational game. *In: Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education*. ACM, 2016. p. 576-581.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KNUTAS, A. *et al.* Creating software engineering student interaction profiles for discovering gamification approaches to improve collaboration. *In: Proceedings of the 15th International Conference on Computer Systems and Technologies*. ACM, 2014. p. 378-385.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. *Revista ETD*, 2018, v. 20, n. 1, p. 5-26.

MAVROUDI, A. *et al.* Local communities of computing education in Norway. *In: Global Engineering Education Conference*. IEEE, 2017. p. 1806-1810.

MORENO-LEÓN, J.; ROBLES, G.; ROMÁN-GONZÁLEZ, M. Comparing computational thinking development assessment scores with software complexity metrics. *In: Global Engineering Education Conference*, IEEE, 2016. p. 1040-1045.

NESIBA, N. PONTELLI, E.; STALEY, T. DISSECT: Exploring the relationship between computational thinking and English literature in K-12 curricula. *In: Frontiers in Education Conference*, IEEE, 2015. p. 1-8.

NOWACK, P.; CASPERSEN, M. E. Model-based thinking and practice: a top-down approach to computational thinking. *In: Proceedings of the 14th Koli Calling International Conference on Computing Education Research*. ACM, 2014. p. 147-151.

PETERSEN, K. *et al.* Systematic Mapping Studies in Software Engineering. *In: EASE*. 2008. p. 68-77.

PRIETO-RODRIGUEZ, E.; BERRETTA, R. Digital technology teachers' perceptions of computer science: It is not all about programming. *In: Frontiers in Education Conference*, IEEE, 2014. p. 1-5.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

REPENNING, A. *et al.* Scalable game design: A strategy to bring systemic computer science education to schools through game design and simulation creation. **ACM Transactions on Computing Education**, v. 15, n. 2, p. 11, 2015.

REPENNING, A.; BASAWAPATNA, A.; ESCHERLE, N. Computational thinking tools. *In: Visual Languages and Human-Centric Computing*, 2016 IEEE Symposium on. IEEE, 2016. p. 218-222.

ROMÁN-GONZÁLEZ, M. *et al.* Does computational thinking correlate with personality?: the non-cognitive side of computational thinking. *In: Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. ACM, 2016. p. 51-58.

RUSU, A. Introducing gaming tools for computing education in STEM related curricula. *In: Frontiers in Education Conference*, IEEE, 2015. p. 1-8.

SCHLEMMER, E. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, n. 2, 2016.

SHELL, D. F. *et al.* Improving learning of computational thinking using computational creativity exercises in a college CSI computer science course for engineers. *In: Frontiers in Education Conference*. IEEE, 2014. p. 1-7.

TEDRE, M.; DENNING, P. J. The long quest for computational thinking. *In: Koli Calling*. 2016. p. 120-129.

TISSENBAUM, M. *et al.* Critical computational empowerment: Engaging youth as shapers of the digital future. *In: Global Engineering Education Conference*, 2017 IEEE. IEEE, 2017. p. 1705-1708.

VERSFELD, E.; FOSTER, J.; KUTTEL, M. Comparison of effectiveness of two mobile application designs for encouraging children to read. *In: Proceedings of the 2015 Annual Research Conference on South African Institute of Computer Scientists and Information Technologists*. ACM, 2015. p. 38.

WEESE, J. L. Mixed Methods for the Assessment and Incorporation of Computational Thinking in K-12 and Higher Education. *In: Proceedings of the 2016 ACM Conference on International Computing Education Research*. ACM, 2016. p. 279-280.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



WONG, G. *et al.* School perceptions of coding education in K-12: A large scale quantitative study to inform innovative practices. *In: Teaching, Assessment, and Learning for Engineering*. International Conference on IEEE, 2015. p. 5-10.

YADAV, A. *et al.* Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education*, v. 14, n. 1, p. 5, 2014.

YEH, M. *et al.* Using spaced repetition and gamification to enhance K-12 student science literacy with on-demand mobile short reads. *In: Frontiers in Education Conference*. IEEE, 2016. p. 1-4.



BLOG COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

Dáisa Teixeira

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
daisat@uol.com.br

Resumo: O artigo apresenta o estudo exploratório, de natureza qualitativa pautado pela seguinte questão: o blog pode ser utilizado como estratégia pedagógica potencializadora da leitura e, assim, contribuir na formação de leitores pensantes e críticos? Realizado no período de agosto a dezembro de 2016, no curso superior de licenciatura em Pedagogia, teve por etapas metodológicas: planejamento da atividade; leitura e discussão da obra “Vidas Desperdiçadas”; criação e formatação de blogs; apresentação em seminário; e análise e discussão dos resultados alicerçados em incursões teóricas relacionadas à educação e formação na cibercultura. As evidências encontradas confirmaram a questão inicial.

Palavras-chave: Formação de Professores. Blog na Educação. Mediação Tecnológica. Metodologias Ativas.

1 NOTAS PRELIMINARES

A evolução das tecnologias digitais da informação e comunicação imprime à sociedade atual características comunicacionais centradas na velocidade, imediatismo, difusão das informações, construção colaborativa de saberes e fazeres, de forma inédita em todo nosso processo civilizacional. O saber agora é um *saber-fluxo*, que tem no ciberespaço sua potência comunicativa, com publicações, mediações e interações de alcances inusitados (CASTELLS, 1999; LÉVY, 1999b; TAPSCOTT, 2010). Este tempo presente traz para os espaços educacionais novas formas de ensinar, aprender e constituir processos de formação com a linguagem digital, para o exercício da docência em meio a possibilidades e proposições, no que diz respeito à produção autoral, coautoral e coaprendizagem. É um quadro de rupturas paradigmáticas, onde as tecnologias digitais são incorporadas à Educação, com o objetivo de potencializar ensino e aprendizagem e dialogar com as transformações educacionais por que passa a sociedade. Lévy (1999a) considera a linguagem digital como a terceira forma de apreensão do conhecimento na



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



história da humanidade, precedida pela fala e a escrita, respectivamente. Prosseguindo com o autor, essa linguagem se dá no espaço de multiplicidade, finalidades, funções e complexidade dos equipamentos eletrônicos. Com ela, há o rompimento da sequencialidade narrativa das imagens e dos textos. Novos percursos narrativos são criados e recriados, num fenômeno descontínuo, reconceitualizando não só os suportes textuais, mas também a forma de empreender ações relacionadas à leitura e à escrita. A não-linearidade faz com que o texto se apresente com outras características, ao incorporar também imagens, sons, vídeos que são também eles mesmos conexões para outros textos, outros tempos, outros espaços. As redes hipertextuais assim formadas reconfiguram as relações com o saber, pelo estabelecimento de conexões máquinas-pessoas-conteúdos, em constante processo de produção individual e coletiva. Diante do exposto e reconhecendo que os recursos comunicacionais da Web 2.0 influenciam e reorganizam o espaço educacional com novas estratégias pedagógicas, a utilização de blogs em sala de aula se insere nessas percepções teóricas e, por isso, é o objeto do estudo aqui apresentado. Gomes (2005) situa a origem do termo blog como uma abreviatura do original inglês weblog, cuja acepção mais geral é a de ser uma página na Web caracterizada pela atualização frequente por meio de mensagens, denominadas “posts”, constituídas por imagens, textos, áudios, links. Inicialmente utilizado como “diário pessoal”, o blog se expandiu como rede de informações compartilhadas sobre os mais variados temas, gerais ou específicos, de autorias individuais ou coletivas.

Barro, Veras e Queiroz (2016); Rios e Mendes (2014) consideram esse recurso como um espaço novo de leitura e escrita, gerado pela tela do computador interconectado. Leitores e autores podem se associar para a construção coletiva de conteúdo, utilizando-se dos comentários. Os “posts” podem ser reescritos e atualizados a qualquer momento. A leitura é caracterizada pelo abandono da clássica lógica linear, com possíveis deslocamentos para outros textos, via links, o que gera uma mobilidade textual infinita.

Incluído na totalidade teórica do que foi exposto, este artigo relata o estudo exploratório com base em uma atividade com blogs, realizada no sexto período do curso superior de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, no período de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

agosto a dezembro de 2016. O estudo teve por objetivo utilizar o blog como suporte textual digital, para responder à seguinte questão investigativa: o blog pode ser utilizado como estratégia pedagógica potencializadora da leitura e, assim, contribuir na formação de leitores pensantes e críticos? A leitura do livro “Vidas Desperdiçadas”, de Zygmunt Bauman, subsidiou a atividade. Para melhor entender o que foi proposto e realizado, o leitor encontrará neste artigo as seguintes seções: percurso metodológico; resultados e discussão; e considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A disciplina Tecnologias da Informação e da Comunicação como Apoio Educacional, 60 (sessenta) horas, é obrigatória no curso de superior de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. A disciplina, de modalidade presencial, tem à disposição conexão à internet, laboratório de informática e ambiente virtual de aprendizagem. Os conteúdos propostos para o seu desenvolvimento contemplam unidades temáticas como sociedade e avanços tecnológicos na informação e na comunicação; planejamento, elaboração e avaliação de atividades que integram as TICs ao processo de ensino e aprendizagem; ambientes Virtuais de Aprendizagem no ensino presencial; recursos virtuais de comunicação individual e coletiva e sua integração ao processo de ensino e aprendizagem; características e práticas da produção e publicação de conteúdos em contextos digitais.

Os primeiros passos no desenvolvimento dos conteúdos foram dados no sentido de diagnosticar o nível de envolvimento dos estudantes com as tecnologias digitais em seu cotidiano. Em conversa informal, foi-lhes perguntado sobre o uso de celulares, acesso à internet e participação em redes sociais como Facebook, Twitter, WhatsApp, Blogs e Instagram. As respostas foram positivas, em grande maioria, para utilização diária de redes sociais e celulares na resolução de problemas de comunicação e atividades cotidianas de trabalho, estudos e relacionamentos sociais. Diante do quadro que se apresentou com os diálogos iniciais estabelecidos, o plano do desenvolvimento da



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



disciplina foi apresentado tendo em vista 03 pilares: 1- pensar sobre os desafios da educação na sociedade digital; 2- possibilitar a ação coletiva na produção e compartilhamento de conteúdos; e 3- desenvolver a disciplina em contexto de ensino e aprendizagem híbrido, com a utilização do ambiente virtual de aprendizagem.

A base teórica que engendrou o entrelaçamento desses três pilares esteve na necessidade de se trazer ao debate, em todos os momentos, incursões nos possíveis conceitos de técnica, tecnologia, cibercultura, hipertextualidade e ciberespaço possibilitados pelo diálogo com Lévy (1999a, 1999b); Castells (2009); Bauman (2005, 2011). Esses diálogos enfatizaram as relações humanas históricas com a tecnologia, a necessidade de incluí-la em processos educacionais e a reconfiguração do exercício da docência na sociedade digital.

Nesse contexto, a estratégia pedagógica foi proposta com a indicação da leitura do livro “Vidas Desperdiçadas”, de Zygmunt Bauman, como pretexto para fundamentar os diálogos sobre a evolução tecnológica e as transformações provocadas de forma geral na sociedade e na educação. A escolha desse autor se fundamentou em sua visão sociológica da sociedade contemporânea globalizada e tecnológica e suas preocupações teóricas com as evidências de vivermos em uma "modernidade líquida", adaptável e fluida, que produz relacionamentos também fluidos em todos os campos do ser e do estar no mundo. Foram propostas atividades com a utilização de recursos digitais *online* no/do ambiente virtual e produção de blogs, juntamente com atividades presenciais. As atividades no ambiente virtual incluíram recursos como fórum de discussão; envio de tarefas e downloads de textos e vídeos. Com a ferramenta Wiki foram elaborados textos colaborativos para divulgação da formação de grupos; endereços e diários de elaboração dos blogs.

Foram produzidos 06 (seis) blogs pelos estudantes, em grupos de, no máximo 05 pessoas. Os estudantes acessaram o Youtube em busca de tutoriais disponíveis, mobilizados pelas perguntas "como fazer um blog?", "por que fazer?" e "para quem fazer?", o que trouxe ao debate o pensamento de Freire (1994), sobre a intencionalidade da ação pedagógica. Por meio dos tutoriais e dos comentários dos vídeos assistidos no Youtube, os estudantes identificaram o site Blogger como o mais indicado para a atividade proposta, pela oferta



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de serviços de criação, hospedagem e publicação na internet de forma gratuita. A partir daí, os grupos nomearam, escolheram o tema, estruturaram e publicaram os blogs na Web.

A utilização de blogs para potencializar a leitura e a escrita foi considerada como uma estratégia pedagógica possível, pela sua característica de ser um espaço textual para comentar, refletir e expor ideias, de forma interconectada. Porém, para que isso ocorresse da melhor forma possível, foi necessário reestruturar os blogs criados, não só para a leitura, mas de igual modo possibilitar o pensar sobre possíveis transformações de recursos digitais dados, em instrumentos voltados para a ação pedagógica. O desafio apresentado aos estudantes foi o de criar páginas nos blogs, para facilitar a navegação e guiar a leitura da obra escolhida. Foi um momento em que os estudantes deixaram o papel de criadores para se transformar em leitores, cujas expectativas quanto ao conteúdo a ser publicado precisavam ser contempladas. Esse deslocamento de papéis foi importante para a definição dos nomes das páginas. A ideia acatada pela maioria foi de que a navegação do leitor deveria passar por uma estruturação indicativa de um caminho mínimo a seguir. Dessa forma, as páginas receberam os nomes tradicionais de introdução, capítulo, conclusão, avaliação.

A maior parte dos estudantes não conhecia o autor, o que levou a docente a propor a inclusão de mais duas páginas nos blogs criados. Uma denominada “Conceitos”, onde seriam publicadas explicações para os termos utilizados e, até mesmo, (re)criados por Zygmunt Bauman, para definir situações sociais, individuais, econômicas e políticas de uma sociedade tecnologicamente desenvolvida, como a atual. A outra página sugerida foi denominada “Mídias”, onde os conceitos encontrados no texto impresso seriam transpostos para outros suportes digitais como vídeos, jornais, charges, fotos e outros.

A atividade foi realizada no período de agosto a dezembro de 2016. A apresentação dos blogs aconteceu na primeira quinzena de dezembro do mesmo ano, em seminário interno no espaço e tempo de duas aulas presenciais. Na seção seguinte, serão apresentados os resultados da atividade e a discussão deles resultante.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estruturação dos blogs mostrou que as páginas serviram como elementos facilitadores da navegação, pois ofereceram ao leitor opções de percursos da leitura, embora com nomes que trouxeram em si uma determinada ordem a seguir, a começar pela introdução. No entanto, considerando a não-linearidade possibilitada pelas tecnologias digitais, o leitor pode construir o seu caminho ao acessar os links, de acordo com o seu interesse. Cada página trouxe ao leitor a introdução ao capítulo abordado; o conteúdo do capítulo, por meio de conceitos criados ou recriados por Zygmunt Bauman; filmes, links externos, charges, fotos, vídeos integraram as mídias escolhidas e relacionadas a conceitos como, por exemplo, faxina étnica, superpopulação, consumidores falhos, população excedente e refugio humano. Essa página, especialmente, proporcionou ao leitor caminhos hipertextuais diversos, para melhor compreensão do conteúdo. Na página de conclusão, a abordagem foi centrada nas impressões do grupo em relação ao capítulo lido. Os textos foram elogiosos, destacando a atualidade do autor ao apontar questões ligadas a transformações observadas nos relacionamentos individuais e sociais com o avanço das tecnologias digitais. Na avaliação da atividade, a utilização do blog para leitura foi aprovada, embora apontassem dificuldades na sua construção.

Em todo esse contexto descrito, há que ser considerado o fato de que o planejamento didático-pedagógico de atividades com tecnologias digitais compreende aspectos teóricos educacionalmente inovadores, seja em contextos formais ou informais. No entanto, é pacífico o entendimento de que as interfaces comunicacionais da Web 2.0, sozinhas, não garantem inovações ou avanços nas ações educacionais conforme Amador *et al* (2016); Okada (2014); Okada *et al* (2012); Santos e Okada (2003). Dessa forma, há que se ter cuidado com a subutilização dessas interfaces, a fim de que seus usos não se restrinjam ao mero consumo, o que inviabiliza a efetivação da coaprendizagem, entendida aqui como elemento essencial, diante das possibilidades comunicacionais inerentes à Web 2.0. Quanto ao estudo aqui relatado, os resultados obtidos demonstraram que a criação e posterior formatação dos blogs possibilitaram a ruptura paradigmática nos modelos de transmissão e passividade, por meio de utilizações das tecnologias e redes sociais em



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



outras perspectivas voltadas não apenas para o aspecto técnico do recurso utilizado, mas de igual modo para a produção da leitura e escrita coletivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção coletiva de blogs possibilitou debates dinâmicos, plurais e coautorais sobre conceitos explorados e contextualizados pelo autor da obra “Vidas Desperdiçadas” como “Faxina Étnica”, “Superpopulação”, “Consumidores Falhos”, “Modernidade Líquida”, “Eles e Nós”, para citar alguns. A estrutura formatada possibilitou melhor compreensão do conteúdo da obra, por oferecer ao leitor trajetórias plurais de acesso e construção de significados. Trazer o olhar sociológico de Zygmunt Bauman à discussão permitiu sedimentar os tópicos teóricos e práticos do programa da disciplina, sobretudo os que diziam respeito à sociedade e avanços tecnológicos na informação e na comunicação.

Com essas considerações, o esperado é que este relato possa contribuir com pesquisas na área de tecnologias digitais na educação, ao descrever a utilização do blog em contextos educacionais numa perspectiva mais dinâmica, desafiadora, interativa e potencialmente capaz de ser utilizado com resultados positivos no ato de ler qualquer obra literária ou não.

5 REFERÊNCIAS

- ALAVA, S. Ciberespaço e práticas de formação: das ilusões aos usos dos professores. *In*: ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas prática educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- AMADOR, F. *et al.* A transposição didática no âmbito do eLearning. *In*: DIAS, P.; MOREIRA, D.; MENDES, A. Q. **Práticas e cenários de inovação em educação online**. Lisboa: Universidade Aberta, 2016.
- BARRO, M. R.; VERAS, L.; QUEIROZ, S. L. Blogs no ensino de química: Análise de comentários publicados em disciplina de comunicação científica. **Química Nova**, 39(2), 238-244, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.5935/0100-4042.20150180>.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

- BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- CAMPOS, F. A. C.; FIDALGO, F. S. R.; CAEIRO, D. Ensino superior e educação a distância: Um panorama de diretrizes no Brasil, em Portugal e na Europa. *In: MÉLLO, D. E.; BARROS, D. M. V. Ensino superior, educação a distância e eLearning: práticas e desafios*. Santo Tirso: Whitebooks, 2017.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. *In: Atas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05*. Leiria, Portugal, 16-18 Novembro de 2005.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999a.
- LÉVY, P. **A máquina universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: Artmed, 1999b.
- OKADA, A. **Competências-chave para coaprendizagem na era digital: Fundamentos, métodos e aplicações**. 2ª edição. Portugal: Santo Tirso, 2014.
- OKADA, A. *et al.* “Colearning” – Collaborative Open Learning through OER and Social. *In: Okada, A. Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development*. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012.
- RIOS, G. A.; MENDES, E. G. Uso de blogs na educação: Breve panorama da produção científica brasileira na última década. **Revista Eletrônica de Educação**, p. 160-174, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>. Acesso em: 15 maio 2019.
- SANTOS, E. O.; OKADA, A. L. P. **A Construção de ambientes virtuais de aprendizagem: Por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço**, 2003. Disponível em: <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/a06anped2003.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2019.
- SILVA, N. Práticas de leitura: a utilização do blog em sala de aula. **Texto Digital**, 2(2), 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%x>.
- TAPSCOTT, D. **A hora da Geração Digital**. São Paulo: Agir, 2010.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



AVALIANDO COM RUBRICAS E DESAFIOS NA DISCIPLINA DE INGLÊS (EFL)

Diego Spiletti Trujillo

Universidade Aberta de Portugal (UABPT)
diegotrujillo03@gmail.com

Marilene Santana dos Santos Garcia

Centro Universitário Internacional (Uninter)
marilene.g@uninter.br

Resumo: O presente artigo discute a avaliação de uma atividade de comunicação oral em inglês por meio de rubricas. Seu propósito é instigar o processo reflexivo e validar a aprendizagem de forma significativa. A metodologia utilizada foi o descritivo da aplicação de uma atividade em sala de aula, dirigida a 10 alunos na disciplina de inglês, no nível médio escolar, com o suporte do jogo Breakout EDU, baseado no jogo Scape 60°. O uso das rubricas e o cruzamento de dados demonstraram que os participantes alcançaram resultados positivos. As rubricas foram vistas como sinalizadoras de avaliação das performances, levando à reflexão mais profunda sobre o processo de ensino-aprendizagem, instigando a compreensão do seu desempenho, a verificar erros e acertos através de feedbacks, bem como a traçar metas para se aprimorarem. Pôde-se concluir que o uso de rubricas propiciou amadurecimento do processo avaliativo de forma mais objetiva e transparente, impactando tanto professores quanto alunos.

Palavras-chave: Desafio. Metodologias Ativas. Rubricas.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte de uma parceria de pesquisa e co-orientação estabelecida entre o programa Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias – Brasil e o programa Mestrado de Comunicação Educacional e Mídias Digitais de Portugal - Lisboa.

O tema da avaliação por rubricas na disciplina de inglês emergiu em um momento em que se enfatizava a abordagem de novas metodologias com intuito de engajar mais os alunos nas atividades trabalhadas em equipes em sala de aula, com os alunos de uma escola localizada na cidade de São Paulo.

Partiu-se da premissa de que uma atividade metodológica ativa deveria também se diferenciar nas demandas de avaliação. Essa forma de avaliação deveria detalhar ao aluno



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



a expectativa e a realidade de seu desempenho por meio de critérios pré-estabelecidos e descritos por níveis de qualidade. Sendo assim, a avaliação por rubrica foi adotada e adaptada à referida atividade.

Trata-se de uma metodologia encontrada em trabalhos que envolvem uso de tecnologias digitais e abordagens mais adequadas para avaliar resultados de relações dialógicas e mais transparentes entre professores e alunos (LYSTER, 2001; BROOKHART, 2013; BIAGIATTI, 2005; GARCIA & TRUJILLO, 2018).

Assim, para Garcia & Trujillo (2018, p. 545)

As rubricas, como forma de avaliação, abrangem uma variedade de fatores afetados pelo uso de processos e instrumentos tecnológicos, que estão nas mãos de alunos e professores, como, por exemplo, os dispositivos móveis, aplicativos e diferentes possibilidades de uma pedagogia mais interativa, imersiva, ubíqua e participativa. Assim, surgem novas ações desempenhadas pelos alunos para as quais devem ser atribuídas uma nota, como colaboração, análise de risco, responsabilidade, comunicação, pensamento crítico, pensamento computacional, pensamento estratégico, entre outras habilidades e competências.

A referida forma de avaliação entende que a valorização da participação do aluno ocorre pela identificação e reflexão sobre suas responsabilidades no processo de aprendizagem. “A avaliação em prol da aprendizagem deve ser sensível e construtiva, pois qualquer avaliação tem impacto emocional e os alunos devem receber orientações construtivas sobre como melhorar” (DIX, 2010, p.102 apud VICKERY, 2016, p.110).

2 METODOLOGIA

Como metodologia dessa atividade aplicada em sala de aula, destacam-se os seguintes fatores:

- a) Uso do jogo Breakout EDU – baseado no Scape 60’ – propõe desafios aos alunos que, para resolvê-los, deveriam utilizar uma comunicação linguística entre pares em língua inglesa e a colaboração entre os grupos, de forma que pudessem se sentir mais confortáveis para se comunicar entre eles, levantar hipóteses, testar e encontrar soluções para os referidos desafios.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



b) Introdução de uma ferramenta inovadora para avaliar com critérios e níveis de desempenho descritos na forma de rubricas. Com esta ferramenta, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, trabalhando a metacognição, envolvendo a reflexão de como se sentiram, como poderiam fazer melhor, quais suas contribuições, como os colegas se comportaram, entre outros aspectos.

Assim, o uso do Breakout EDU – inspirado no Scape 60, teve o intuito de trabalhar habilidades com enfoque em comunicação oral. Utilizou-se uma lista de critérios que incentivavam ações nos alunos tais como: demonstrar, avaliar e analisar seu desempenho ao final. Os critérios foram: comunicação, colaboração, decisão em grupo e planejamento e relações interpessoais.

Por se tratar de uma atividade com foco em habilidades de comunicação e interação entre pares, a ferramenta avaliativa aplicada orientava a evidências claras de desempenho, de forma que, para este fim, a rubrica foi organizada pensando não somente como ferramenta para o professor, mas também como um indicador para o aluno reconhecer oportunidades de melhoria. Tal fato poderia fornecer subsídios para determinação de objetivos de aprendizagem individuais, pois estes dados ajudam a aprimorar o olhar com mais acuidade para cada aluno, desenvolvendo uma abordagem mais personalizada (GARCIA, TRUJILLO, 2018).

Nesse sentido, procurou-se incentivar o engajamento dos alunos nas aulas de inglês, oferecendo experiências significativas com o uso da língua-alvo. Assim, criou-se a atividade baseada em diretrizes da gamificação com conquistas de etapas, que eram vencidas pela conquista, passo a passo, de alguns desafios.

Para encorajar a participação do aluno sobre seu desempenho e proporcionar momentos de reflexão e perspectivas de melhorias, utilizou-se uma rubrica como metodologia de avaliação. Este formato de avaliação vai além de atribuir notas tangíveis em números, pois “são uma série de instruções que orientam a avaliação sobre a intenção geral da aprendizagem” (VICKERY, 2014).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Para cada critério da rubrica adotada foram descritos quatro diferentes níveis de desempenho. Níveis esses que iam do mais básico, em que o aluno apresentava baixo rendimento, até o mais avançado, quando o aluno alcançava todas as expectativas esperadas.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os desafios propostos basearam-se em um jogo chamado Breakout EDU – inspirado no Scape 60’, em que os jogadores devem descobrir pistas, discutir em pares e em língua inglesa neste caso, a fim de desvendar enigmas em um prazo 60 minutos. A solução os levaria a encontrar a chave que abriria a porta de saída da sala e assim vencer o jogo. Para a atividade em aula foi determinado que o objetivo fosse abrir uma caixa que se encontrava no meio da sala fechada e com diversos cadeados.

A presente experiência foi organizada em cinco desafios distribuídos pela sala de aula. Cada desafio apresentava pistas específicas que exigiam dos jogadores a interpretação das informações para se chegar a um determinado número ou palavra que abriria o cadeado. Para criar esta atividade, foram utilizados os seguintes materiais: cadeados de três, quatro e cinco combinações de letras e números; duas caixas com fecho para cadeado, um com dimensões de 15x10 e outra com 30x15; uma lanterna de luz negra; códigos QR impressos; barbantes coloridos; um computador; folhas sulfites com figuras e textos impressos e uma fechadura (*hasp*) que possibilitava trancar vários cadeados juntos.

Os desafios foram distribuídos ao redor da sala e organizados de modo a fazer com que os pares se locomovessem e se comunicassem em língua inglesa para construir hipóteses e estratégias para resolvê-los no tempo proposto. Assim, como em um jogo virtual, os alunos estavam focados em desvendar cada enigma, estimulados a passar de uma fase para outra, a partir de uma abordagem gamificada presente na atividade.

Esta abordagem gameficada proporcionou que cada aluno/jogador adaptasse suas habilidades para agregar e ajudar a equipe, alinhando objetivos adequados e tomando



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



rápidas decisões, bem como recebendo imediato (MATTAR, 2010). Eles tinham de buscar alguma forma de reflexão positiva, mesmo tendo de realizar alguma reconstrução de rota e ou fazer correções de raciocínios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos no decorrer da atividade e durante uma discussão realizada ao final da dinâmica possibilitaram que os alunos visualizassem com mais clareza o seu desempenho, ou seja, a rubrica permitiu que eles de fato compreendessem seu nível até o momento, e a própria ferramenta avaliativa continha o que eles deveriam fazer para melhorar.

Contudo, vale salientar que a preparação de uma atividade baseada em desafios e uma metodologia adequada de avaliação, como rubricas, pode demandar um tempo considerável por parte do professor, pois exige pesquisa, reflexão sobre a proposta, o perfil de conhecimentos prévios de cada aluno, e como isso poderia agregar à atividade.

Por outro lado, uma vez desenvolvida a atividade, ela poderá qualificar positivamente as formas de avaliar, mostrando os objetivos, fomentando a criação laços de responsabilidade entre os aprendizes e professores, com contratos de parceria que se focam no aprender, compartilhar e corrigir rotas.

Deve-se destacar que em cada nível havia descrições claras de desempenho, o que permitia que o próprio aluno se autoavaliasse e determinasse seus próprios objetivos de melhoria. Nesse sentido, entende-se que, para o sucesso da autoavaliação, deve-se deixar bem clara a intenção de aprendizagem, de modo que os aprendizes possam ser capazes de julgar o que conseguiram atingir ou não com relação com relação à meta almejada.

Sendo assim, investir em inovações metodológicas que foquem em atividades e avaliações com a mesma dinâmica com que as tecnologias digitais promovem mudanças na forma de agir, de criar e de pensar a educação, torna-se cada vez mais imprescindível. A expectativa é de que atividades e avaliações inovadoras possam ser capazes de abranger esses diferenciais, tornando-se adequadas ao perfil formativo do aluno atual.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



No que tange a formas de avaliação, é preciso intervenções que demonstrem que o conteúdo aprendido é de fato significativo para o aluno, e devem promover competências e habilidades previstas em programas e planejamentos de ensino. Sobre a criação de atividades, o professor deve ser encorajado a considerar as habilidades atuais e averiguar como essas podem se desenvolver no aluno.

A adoção de desafios como abordagem metodológica para desenvolvimento língua inglesa atingiu bons resultados, uma vez que os critérios de avaliação estavam claros e a atividade promoveu um ambiente engajador e colaborativo. As rubricas neste interim viabilizaram a compreensão mais clara das habilidades e competências que estavam sendo observadas e avaliadas, fornecendo a cada aluno a possibilidade de observar seu próprio nível de desempenho em cada critério.

5 REFERÊNCIAS

ANSELL, K. Aprendizagem ativa com as TICs. *In: VICKERY, A. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental***. Porto Alegre: Penso Editora, 2014, p. 127 – 146.

BROOKHART, S. M. How to create and use rubrics for formative assessment and grading. **ASDC**. Alexandria: Virginia, USA, 2013.

GARCIA, M. S. S.; TRUJILLO, D. S. Avaliando com rubrica – um caso de avaliação focado na disciplina de inglês. **Revista Intersaberes**. Vl. 13, n 30, 2018. Disponível em: <https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/1554/414276> Acesso em: 14 jul. 2019.

MATTAR, J. **Games em educação** – como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

VICKERY, A. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.



CURRÍCULO E A MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA E BACHARELADO: UMA BREVE ANÁLISE

Elaine de Lourdes Civalsci

Universidade Anhembi Morumbi (UAM)
elaine.civalsci@gmail.com

Resumo: Este trabalho é uma fração de uma pesquisa de Mestrado que pretende analisar o currículo dos cursos de graduação tecnológica e bacharelado, a partir da análise documental dos currículos, a fim de identificar se há algum tipo de discriminação nos cursos de graduação tecnológica. Realizou-se uma breve pesquisa bibliográfica sobre os conceitos do currículo entre os principais pilares conceituais sobre o tema, como Apple (2006); Arroyo (2011); Freire (2005); Gimeno Sacristàn (2000); Masetto (2010), entre outros. A metodologia utilizada consiste na realização de pesquisa qualitativa e análise documental na matriz curricular dos cursos pesquisados. Os resultados deste estudo comprovaram que não há indícios de discriminação nos documentos da legislação, que garante ao egresso o direito à diplomação e continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação e as diferenças são inerentes aos objetivos dos cursos.

Palavras-chave: Currículo. Curso de Graduação Tecnológica. Curso de Graduação Bacharelado.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma fração de uma pesquisa de Mestrado, com o objetivo de identificar se há discriminação no currículo dos Cursos Superiores de Graduação Tecnológica, comparando-os com os Cursos Superiores de Graduação Bacharelado. Para tanto, abordou-se as principais teorias sobre o currículo, investigou-se como se constitui o currículo dos Cursos Superiores de Graduação Tecnológica, bem como, verificou-se as diferenças entre estes e os Cursos Superiores de Graduação Bacharelado.

De acordo com as análises realizadas por diversos autores (Frigotto, 1995, 2008, 2010; Gimeno Sacristàn, 2000; Carvalho, 2003; Machado, 2010, 2011; Oliveira, 2003; Lima Filho, 2010), que discutem a educação profissional, o Curso de Graduação Tecnológica é marcado pela flexibilidade dos cursos modulares; pelo tempo reduzido, se comparado



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



com a Graduação Bacharelado; e pela menor carga horária de disciplinas que contemplam a formação geral e a ênfase na tecnologia.

Os cursos tecnológicos que pertencem à educação profissional possuem uma formação centrada em disciplinas que privilegiam a tecnologia e a gestão, com o objetivo de atender as necessidades do mercado de trabalho. Com a regulamentação da legislação na década de 90, houve uma expansão acelerada desses cursos, principalmente nas Instituições do Ensino Superior (IES) particulares.

Com base na fundamentação teórica que privilegia a compreensão dos Cursos Superiores Tecnológicos, realizou-se uma análise sobre como estão organizadas as matrizes curriculares dos Cursos Superiores Tecnológicos e de Bacharelado nas universidades particulares.

2 CONCEITOS E TEORIAS DO CURRÍCULO

Segundo Gimeno Sacristán (2000), a função social e cultural da instituição escolar deve ser contemplada no currículo e, conseqüentemente, na prática pedagógica.

Segundo Masetto (2003, p. 65), o conceito de currículo pode possuir diversas interpretações. A primeira está relacionada ao conceito etimológico, que pode significar tudo que precisa ser ensinado ou aprendido de acordo com uma ordem progressiva determinada em um ciclo de estudo, inclusive “a ideia de currículo ligado a curso, a percursos, a uma organização de assuntos, ou de conhecimentos, ou de tudo aquilo que você deveria aprender”. Logo, a principal preocupação consiste em ordenar o que deve ser aprendido em uma determinada ordem e, conforme salienta o autor, em geral esta concepção de currículo domina as comissões que tratam da reforma curricular nas instituições de ensino superior.

Apple (2006, p. 37), no capítulo “Sobre a Análise da Hegemonia”, afirma que se começa a compreender a maneira pela qual a educação atua na esfera econômica. Assim, além da propriedade econômica, “há também a propriedade simbólica - capital cultural - que as



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



escolas preservam e distribuem”. Instituições como as escolas, que preservam e distribuem cultura, “criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação”.

Ainda sobre as relações de poder, Arroyo (2011, p. 9) salienta que, em cada época, nossas “lutas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios. Em que territórios e em que disputas conformaram quem somos? Focalizo o currículo território de disputas por reconhecimentos nossos e dos estudantes”.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005, p. 58) defende o diálogo crítico e libertador para que os oprimidos conquistem a sua liberdade e destaca o tópico: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: Os homens se libertam em comunhão.” Já em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) nos permite problematizar a intencionalidade e a qualidade dos currículos que formam a classe trabalhadora de forma ética e com um novo olhar: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 47)”.

Segundo Saul (2011, p. 2), “na concepção freireana, a escola democrática tem como princípios inerentes a participação e a autonomia”. Assim, todos os atores sociais envolvidos com a educação, que possuem diferentes contribuições para as políticas do currículo, devem ter o direito de tomar decisões sobre a formulação e a prática do currículo.

De acordo com a revisão bibliográfica realizada sobre os conceitos do currículo nos Cursos Superiores de Graduação Tecnológica e bacharelado, observa-se a complexidade no planejamento e elaboração de um currículo crítico, de forma democrática, isto é, um trabalho coletivo que mantenha o Projeto Político Pedagógico (PPP) em constante construção, propiciando a autonomia dos alunos por meio de práticas dialógicas.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3 METODOLOGIA

No presente trabalho a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e análise documental. O caminho metodológico para atingir os objetivos propostos neste trabalho consiste em uma abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti (2008), a pesquisa qualitativa cobre um campo interdisciplinar que envolve as Ciências Humanas e Sociais.

As escassas atividades de pesquisa sobre os Cursos Superiores de Graduação Tecnológica concedem a responsabilidade de investigar uma parcela significativa da sociedade que está inserida em um contexto social e histórico na vida humana.

Assim sendo realizou-se a análise documental na matriz curricular de um Curso Superior de Graduação Tecnológica e de um Curso Superior de Graduação Bacharelado, com o objetivo de verificar como estão organizadas em uma universidade particular e, assim, identificar questões que possam explicar se há motivos para que os Cursos Superiores Tecnológicos sofram algum tipo de discriminação.

4 RESULTADOS

Para compreender as matrizes curriculares dos Cursos Superiores de Graduação Tecnológica e de Graduação Bacharelado nas Universidades privadas particulares, optou-se por realizar uma análise comparativa entre o Projeto Político Pedagógico de um Curso Superior Tecnológico de uma universidade particular do Estado de São Paulo, denominado Tecnologia e Gestão em Logística e de um curso de Graduação Bacharelado em Administração de Empresas.

Sobre a legislação que rege tanto o Curso de Graduação Bacharelado quanto o Curso de Graduação Tecnológica, ambos são reconhecidos por lei e estão devidamente registrados. Em relação à integralização e à carga horária, o Curso de Graduação Bacharelado possui o prazo mínimo de 4 (quatro) e máximo de 7 (sete) anos para a conclusão, com 3.040 horas, incluídas 400 horas de estágio curricular obrigatório e 160 horas de atividades complementares. O Curso de Graduação Tecnológica, por outro lado, prevê a sua



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



conclusão em 2 (dois) anos e conta com uma carga horária de 1600 horas, incluídas 320 horas de atividades profissionalizantes.

Quanto às atividades práticas, o Curso de Graduação Bacharelado possui no total 560 horas, ao passo que o Curso de Graduação Tecnológica possui 320 horas. Há diferenças entre os cursos, uma vez que possuem objetivos diferentes: o Curso Superior de Graduação Bacharelado contempla uma formação geral e ampla, que abrange todo um campo de conhecimento, ao passo que o Curso Superior de Graduação Tecnológica compreende uma formação profissional em áreas específicas.

Sobre a formação dos profissionais, Masetto (1998, p. 13) salienta que “as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes”. O autor salienta que as faculdades e universidades são locais favoráveis para desenvolver os aprendizes “nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores (MASETTO, 1998, p. 14).”

Observa-se, assim, que a formação profissional está atrelada a um conjunto de intenções estrategicamente elaboradas no currículo para formar um cidadão apto ao exercício profissional. Logo, as diferenças levantadas no currículo dos cursos anteriormente mencionados refletem as diferenças inerentes de cada curso, ou seja, o Curso de Graduação Bacharelado em Administração habilita o profissional a exercer a sua função em todas as áreas e níveis hierárquicos nas organizações, em contraste com o Curso de Graduação Tecnológica, que habilita o tecnólogo a atuar em vários níveis hierárquicos, mas somente em áreas específicas.

Na análise dos cursos, observou-se que possuem propostas diferentes. A Graduação Bacharelado possui a missão de formar um profissional com habilidades e competência para administrar todas as áreas de uma organização, em todos os níveis hierárquicos, ao passo que o Curso Superior Tecnológico é específico em uma das áreas da administração, a Logística, que tem por missão a formação de um profissional especializado a fim de atender os interesses econômicos e sociais do país.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Ao analisar os Cursos de Graduação Tecnológica, identificou-se a preocupação com a formação técnica, de gestão e liderança na área específica, mas principalmente uma orientação para atender o mercado de trabalho, ao passo que o Curso de Graduação Bacharelado enfatiza a formação para o mundo do trabalho como consequência da formação humana e profissional.

5 CONCLUSÕES

A análise comparativa entre o currículo dos Cursos Graduação Tecnológica em Gestão em Logística Empresarial dos Cursos de Graduação Bacharelado em Administração de Empresas, observou-se que os currículos possuem diferenças significativas, relacionadas à natureza e ao objetivo de cada curso. Em outras palavras, a Graduação Bacharelado tem por objetivo a formação geral, compreendendo todas as áreas de um campo de estudo; em contrapartida, a Graduação Tecnológica concentra-se em subáreas dentro de um campo de estudo.

Por ser uma nova modalidade de curso superior, a análise do currículo do Curso de Graduação Tecnológica demonstrou que trata-se de um curso com ênfase na especialização em uma subárea de conhecimento com foco na tecnologia; flexibilidade, uma vez que em cada etapa concluída o discente recebe uma certificação; formação profissional na metade do tempo do bacharelado; e objetiva atender às demandas de formação de mão de obra rápida para o mercado de trabalho.

Assim, as diferenças anteriormente explicitadas quanto ao currículo dos Cursos de Graduação Bacharelado e de Graduação Tecnológica não caracterizam discriminação, mas são inerentes à formação profissional pretendida em cada modalidade de graduação.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, G. M. Educação em tempos de exclusão. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, G. M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, O. F. **Educação e Formação Profissional**: trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CUNHA, L. A. O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n.14, maio/jul. 2000.

FERREIRA, N. T. **Cidadania**: Uma questão para a Educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIMENO SACRISTÀN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: Uma reflexão necessária. *In*: MOLL, J. e Colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA FILHO, D. L. Universidades tecnológicas e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e rupturas. *In*: MOLL, J. e Colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed. 2010.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **O Professor na Hora da Verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010. p.187

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas Públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas: Papirus, 2003.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista E-Currículo**. Edição Especial de Aniversário de Paulo Freire. São Paulo, v.7 n.3, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 set. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



APRENDIZAGEM CRIATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ

Elisabete Aparecida Alves Soares

Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR/PR)
elisabete_soares@escola.pr.gov.br

Maria Elisabette Brisola Brito Prado

Universidade Anhanguera/SP
Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR/PR)
bette.prado@gmail.com

Fatima Aparecida da Silva Dias

Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR/PR)
fatima.a.dias@kroton.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar o impacto das ações da Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais (DITEC) da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), entre os anos 2016 a 2018, à luz do conceito Aprendizagem Criativa e da teoria dos 4 Ps desenvolvida pelo professor Mitchel Resnick do MIT (Massachusetts Institute of Technology) Media Lab. A metodologia deste estudo, de natureza qualitativa, envolveu a descrição sucinta de um processo formativo de professores do estado do Paraná em oficinas sobre Aprendizagem Criativa. Os dados foram coletados por meio de *feedback* oral dos professores ao término do curso. A observação da formação continuada dos professores abordando metodologias ativas demonstrou a dificuldade em aproximar tais metodologias dos conteúdos curriculares, assim como a complexidade de se implementar práticas inovadoras numa cultura escolar alicerçada por práticas tradicionais.

Palavras-chave: Formação Continuada. Aprendizagem Criativa. Currículo

1 INTRODUÇÃO

Parece ser consenso que vivemos a era das tecnologias digitais, da computação, da sociedade em rede, e há tempos prega-se a intensa influência que toda essa evolução tecnológica tem exercido sobre a humanidade. Neste cenário, inúmeras teorias sobre novas formas de aprender e de ensinar originam metodologias diversificadas e suas



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ramificações tais como: Aprendizagem Criativa, Movimento Maker, Ensino Híbrido, Gamificação, etc.

A Aprendizagem Criativa trabalha a ideia de retomada das estratégias da educação infantil em qualquer nível de ensino, propondo atividades lúdicas e trabalho por pares com o objetivo de que os alunos aprendam brincando e baseados nos seus interesses, utilizando-se de materiais simples e recicláveis.

A Aprendizagem Criativa constitui-se como um processo de construção e reconstrução do conhecimento, utiliza atividades voltadas à resolução colaborativa de problemas, criatividade, experimentação, desafio, provocação e interdisciplinaridade. Alicerçada pelo Construcionismo, uma teoria proposta por Papert (1994) – matemático, criador da Metodologia Logo, que utiliza uma linguagem de programação voltada para crianças e adultos das diferentes áreas de conhecimento.

No Construcionismo, há especial valorização do que se pode externar através do processo de elaboração mental. Desta forma, não é uma teoria de caráter mentalista ou intelectual apenas, mas reúne o trabalho de construção mental do projeto e sua materialização por meio dos recursos disponíveis. De acordo com Papert e Harel (1991) “o Construcionismo, de uma forma sucinta, poderia ser caracterizado como um modo de aprendizado que pede a construção de algo para que se possa compreender o seu funcionamento” (SCHELLER; VIALI; LAHM, 2014, p. 5).

1.1 A teoria dos 4 Ps - Projetos, Parcerias, Paixão, Pensar brincando

Mitchel Resnick¹, pesquisador do MIT (Massachusetts Institute of Technology) e seguidor da teoria do Construcionismo de Papert, defende que aliar a criatividade e a aprendizagem, como geralmente acontece na educação infantil, deveria ser o caminho percorrido também no ensino fundamental e médio na busca do conhecimento. Resnick

¹ Mitchel Resnick é diretor do grupo Lifelong Kindergarten, do Laboratório de Mídia do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Ele trabalhou por muitos anos com Seymour Papert, matemático que desenvolveu a teoria educacional Construcionismo.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



defende a lógica do “Lifelong Kindergarten” (Jardim da infância para toda a vida) integrando atividades de pesquisa e criação às disciplinas do currículo, levando os alunos a descobrirem soluções para os problemas do dia a dia e tornando a aprendizagem mais significativa para eles. Inspirado por essa visão, Resnick (2014) desenvolveu a teoria dos 4 Ps: Projects, Peers, Passion, and Play (Projetos, Parcerias, Paixão, Pensar brincando). Valente (1998) menciona um dos 4 dos Ps em suas ideias, a paixão:

Primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado através do fazer, do "colocar a mão na massa". Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo do seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. O envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa. (Valente, 1998, p. 6).

A Aprendizagem Criativa, para se efetivar, deve partir da criação de novos espaços e reorganização das atividades escolares. Considerando que essa nova forma de aprender demanda a formação continuada do professor para reconstruir a sua prática, este artigo tem como objetivo analisar o impacto das ações da Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais (DITEC) da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), entre os anos 2016 a 2018, à luz do conceito Aprendizagem Criativa e da teoria dos 4 Ps.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo de natureza qualitativa envolveu a descrição sucinta de um processo formativo de professores do estado do Paraná, destacando as ações e observações de um grupo de 35 cursistas participantes de quatro oficinas sobre Aprendizagem Criativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a abordagem qualitativa se constitui como uma pesquisa que analisa e interpreta informações e dados com foco nos processos e seus significados. Desta forma, este tipo de pesquisa tem como objetivo entender os acontecimentos a partir da ótica do pesquisador.

As informações foram coletadas por meio de *feedback* oral dos professores ao término do curso e o principal questionamento das formadoras foi acerca da relação das atividades desenvolvidas durante as oficinas e o conteúdo disciplinar de cada participante.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

2.1 Formação continuada dos professores do estado do Paraná

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), por meio da Coordenação de Tecnologia Educacional (CTE), lançou no ano de 2015/2016, o Projeto CONECTADOS que, inicialmente, teve como objetivo principal a utilização pedagógica de tablets com alunos. O Núcleo Regional de Educação de Londrina participou do projeto piloto com três escolas escolhidas por meio de critérios relacionados ao porte, localização, comprometimento dos gestores e adesão do estabelecimento de ensino após consulta à comunidade escolar.

A partir do ano de 2017, mais 24 escolas foram selecionadas para participar do projeto, que passou a se chamar CONECTADOS 2.0 e fazer parte do programa de Formação Continuada da SEED. O principal objetivo do projeto era favorecer as discussões sobre o uso de tecnologias educacionais, além da busca pela implementação de uma cultura digital nas escolas que estabelecesse diálogos com metodologias ativas, estimulando assim o protagonismo dos estudantes e um aprendizado baseado em experiências concretas.

O Projeto CONECTADOS 2.0 previu a distribuição de kits de equipamentos conforme o perfil de uso de cada escola, vinculando o recebimento destes à formação dos professores e à elaboração de um plano de trabalho para o uso da tecnologia (PLACTEC). Dentre os kits disponíveis, as escolas poderiam optar por laboratórios de produção (câmera fotográfica, cartões de memória, tripé, caixa de som, fone de ouvido, gravador de áudio, notebook e impressora 3D), rede sem fio, laboratórios móveis (netbooks conectados por meio de roteador móvel) e projetores multimídia.

No ano de 2017, a sede do Departamento de Políticas e Tecnologias Educacionais (DPTE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em Curitiba, foi contemplada com um espaço “maker”, idealizado pelo então diretor de tecnologias educacionais, professor Eziquiel Menta. O SEED Lab² é um projeto selecionado pela Fundação Lemann

² SEED Lab: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1526>



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e pelo Instituto de Tecnologia da Universidade de Massachusetts (MIT), por meio do Desafio Aprendizagem Criativa Brasil 2017.

Dando continuidade ao projeto CONECTADOS, o ano de 2018 foi dedicado a ações de formação dos professores da rede, com ênfase em aprendizagem criativa, introdução à programação, segurança na internet e recursos educacionais do Google, além de organização de eventos Scratch Day e participação dos formadores e professores da rede estadual em capacitações voltadas para a temática da aprendizagem criativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pode-se considerar o período de 2016 a 2018 muito produtivo para a área de tecnologias educacionais no estado do Paraná, uma vez que o Departamento de Políticas e Tecnologias Educacionais (DPTE) fomentou diversas ações com foco na aprendizagem criativa, movimento “maker” (mão na massa), iniciação à programação e ferramentas educacionais Google. Tais temáticas constituíram o processo de formação continuada do estado do Paraná em tecnologias educacionais, que visa ao aprimoramento pessoal e profissional dos professores, sobretudo para potencializar a sua prática. (IMBERNÓN, 2010)

Em relação às oficinas ofertadas, percebemos o engajamento dos professores participantes, assim como o interesse destes em descobrir novas ferramentas tecnológicas que podem proporcionar atividades mais dinâmicas e interativas. Neste cenário, oficinas como as do e-mail educacional @escola e as de introdução à linguagem de programação são bem atrativas e, geralmente, são as que obtiveram um maior número de professores participantes. De modo geral, na oficina de introdução à programação há uma tendência, observada pelos *feedbacks* ao final da oficina, em se considerar as atividades de programação como potencialmente motivadoras e/ou facilitadoras das disciplinas Exatas: Matemática e Física. Professores de Humanas ou Biológicas relatam, em geral, que as atividades não agregam tanto aos seus conteúdos ou requerem um grande percurso até construírem uma atividade relacionada ao seu objeto de aprendizagem,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



diferente de Matemática e Física que, desde a elaboração inicial da programação, conseguem explorar diversas pontes para o currículo.

A oficina Estúdio de Criação, focada na proposta da Aprendizagem Criativa, causou mais estranheza entre os cursistas, a começar pelo fato de não utilizarmos computadores, uma vez que os cursos desenvolvidos pelo DPTE geralmente utilizam os computadores. Este fato demonstra o desconhecimento dos docentes em relação aos aspectos e aos pressupostos da Aprendizagem Criativa enquanto teoria e sua ligação com o Construcionismo de Papert e os 4 Ps de Resnick.

De acordo com os roteiros propostos pela Coordenação de Tecnologias Educacionais (CTE), a oficina, realizada pela primeira autora deste artigo juntamente com a equipe de assessores pedagógicos, iniciou-se com a apresentação da base teórica em questão, empreendendo algumas reflexões junto aos professores sobre o tema. Já na primeira etapa da oficina, composta por dois momentos de quatro horas, foram realizadas atividades “mão na massa” com os cursistas. No entanto, por meio de diversas pesquisas e testes, adaptamos algumas atividades voltadas às disciplinas da área Humanas com a certeza de que determinados participantes se sentiriam fora de contexto caso a oficina privilegiasse apenas as atividades previstas no roteiro.

Sendo assim, a divisão de atividades do curso foi reestruturada pelas formadoras da Coordenação Regional (CRTE), passando a contemplar as seguintes práticas:

Propostas criadas pela Coordenação Estadual:

- Criação de um pão; Circuito em papel; Luz de LED.

Propostas criadas pelas formadoras:

- Viajante do tempo; Contação de histórias; Marketing pessoal; Eu, publicitário; Mão robótica.

Devido à limitação de tempo das formações, nem todas as tarefas puderam ser executadas. Mesmo assim, procuramos contemplar atividades voltadas às disciplinas das áreas Humanas e Biológicas a fim de demonstrar que a aprendizagem criativa não se restringe



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



às Exatas, embora esta área seja privilegiada pelas inúmeras oportunidades de práticas “mão na massa” oferecidas pelos conteúdos curriculares das disciplinas que a compõem. Percebe-se que o impacto destas ações de formação continuada se consolida no esboço que se pode traçar das fragilidades teórico-metodológicas dos docentes da rede pública de ensino em relação à Aprendizagem Criativa e o currículo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais do PR, por meio de sua coordenação estadual e regionais, implementou diversas ações para disseminar a Aprendizagem Criativa e fomentar entre os professores da rede pública a adoção de práticas metodológicas que ofereçam ao aluno estímulos a buscar informação e construir conhecimento, tornando-o protagonista de seu aprendizado.

A formação continuada com ênfase em metodologias ativas e inovadoras, de modo geral, foi bem recebida pelos docentes da rede estadual. No entanto, percebe-se uma certa dificuldade dos professores em estabelecer relações com os conteúdos curriculares na perspectiva enfatizada por Almeida e Valente (2011). Esse processo requer mudanças de posturas (IMBERNÓN, 2010) que tais práticas exigem, como: professor na função de mediador, reorganização dos espaços escolares, concepção de um currículo não-linear, apoio da equipe de gestão escolar, dentre outros aspectos de ordem estrutural que interferem na mudança de perspectiva de uma educação centrada na mera transmissão de informação.

Todavia, essas ações visam apoiar os docentes entusiastas da Aprendizagem Criativa e lançar novas sementes para que o processo de ensino e aprendizagem possa, cada vez mais, evoluir para uma aprendizagem autônoma, colaborativa e significativa.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Capes pela concessão de bolsa para realizar o estudo e a pesquisa na



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



área.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: Trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PAPERT, S.; HAREL, I. Situating constructionism. *In: HAREL, I.; PAPERT, S. (Ed.). Constructionism.* Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1991. Disponível em: <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- RESNICK, M. Give P'sachance: Projects, Peers, Passion, Play. *In: Proceedings of Constructionism and Creativity Conference*, Vienna, Austria, 2014.
- SCHELLER, M.; VIALI, L.; LAHM, R. A. A Aprendizagem no contexto das tecnologias: uma reflexão para os dias atuais. **CINTED - Novas Tecnologias na Educação**, [S. l.], dezembro 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/53513>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- VALENTE, J. A. Por quê o computador na educação. *In: VALENTE, J. A. (Org.). Computadores e conhecimento: repensando a educação.* 2ªed. Campinas: Gráfica Unicamp, 1998, p. 29-53.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



FORMAÇÃO DOCENTE CRIATIVA EM ESPAÇOS FÍSICOS E VIRTUAIS COM MULTILETRAMENTOS E TIC'S

Giovanni Codeça da Silva

Universidade Veiga de Almeida (UVA)
Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)
codecasilva@gmail.com

Rodrigo Batista Lobato

Universidade Veiga de Almeida (UVA)
rodrigo.lobato@uva.com

Gabriel Filipe Santiago Cruz

Universidade Veiga de Almeida (UVA)
gabriel.cruz@uva.com

Elisa Goldman

Universidade Veiga de Almeida (UVA)
Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)
elisa.goldman@uva.br

Resumo: A proposta apresentada trata da mudança curricular realizada na formação de licenciandos de diferentes cursos da Universidade Veiga de Almeida com objetivo de aproximar a formação do futuro docente de uma prática criativa, envolvendo novas tecnologias digitais, interdisciplinaridade e multiletramentos. Descreve-se a fração de uma visita técnica realizada na região da Pequena África no centro do Rio de Janeiro. Abordamos através da História Pública, das paisagens culturais, do multiletramento e das TIC's o território do Cais dos Mineiros – área de exclusão, esquecimento e silenciamento da cultura negra – como espaço de formação do pensamento crítico docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Aprendizagem Criativa. TIC's. Multiletramentos. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O historiador Eric Hobsbawm (1917-2012), ao observar a intensificação das transformações ocorridas no século XX, publicou o clássico, a *Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991* em 1994. Nele antecipou o fim do século XX em quase uma década, estabelecendo diálogo, ainda que não explicitado, com a obra, *O fim da História*



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e o *último homem de 1992*, do cientista político Francis Fukuyama.

Embora Hobsbawm nunca tenha concordado com a teoria de Fukuyama, sobre o fim da história, com raízes no pensamento de Hegel (1770-1831), existia uma ambiência comum aos dois analistas. As transformações operadas no século XX, haviam modificado em definitivo a sociabilidade humana. As razões deste novo cenário, as ressignificações do homem e as lógicas políticas e econômicas, espriaram para além dos Estados-Nações (instituição moderna duramente atingida por essas transformações).

Mas, a antecipação do fim do século, realizada por Hobsbawm, evidenciou o início de uma nova fase para a humanidade, a qual, mais tarde, Fukuyama, procurou revisitar e rever o fim história. Apesar disso, não podemos negar que vivemos um novo tempo, os *tempos líquidos* de Zygmunt Bauman (1925-2017), descritos em *Modernidade líquida* em 1999.

Diante desta conjuntura a Organização das Nações Unidas (ONU), através da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), passou a organizar conferências mundiais visando discutir e criar uma agenda propositiva, incluindo políticas ligadas a financiamentos, objetivando o estabelecimento de uma Educação voltada para as necessidades do século XXI.

Iniciadas na cidade de Jomtien (1990) na Tailândia, passando pela conferência de Nova Delhi (1993) na Índia, posteriormente as discussões realizadas em Dakar (2000) no Senegal; até a última conferência realizada na cidade de Incheon (2015) na Coreia do Sul, foi possível perceber a formação de uma pauta que se cristalizou em agenda internacional, com os seguintes pontos de destaque: a necessidade de uma educação para todos; a urgente questão da melhoria da qualidade do ensino ministrado; o estabelecimento de parâmetros comuns que pudessem assegurar aferições pareadas; um olhar voltado para as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC's) e o desenvolvimento de competências e habilidades associadas ao fator socioemocional.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 NOVO PARADIGMA FORMATIVO

A agenda internacional da educação para o século XXI, trouxe para a realidade educacional brasileira, exigências que se tornam robustas ao ter sob as vistas a (re)existência de demandas estruturais, não superadas, que assolam a educação de forma secular: o analfabetismo e o alfabetismo funcional, a ausência de políticas públicas contínuas entre os governos; o número elevadíssimo de evasões escolares; a marca significativa da “cor” (etnia) de quem conclui a Educação Básica; as péssimas condições estruturais das escolas; e o demérito da profissão docente junto à sociedade – violência e o salário.

Dois pontos centrais, dos relatórios da UNESCO são: a significação do conhecimento (via protagonismo). e o desenvolvimento de competências socioemocionais, ambos materializados em *Educação um tesouro a descobrir* (1996) de Jacques Delors (1925-), expressos pelos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser.

Conceber a educação, desta forma, exige um duplo deslocamento: *de foco*, do conteúdo para a competência e habilidade a serem desenvolvidas; e *de perspectiva*, o professor deixando de ser o centro do processo passando a atuar como mediador entre o jovem e o conhecimento.

3 UM NOVO DOCENTE, UM NOVO CURRÍCULO

O novo século XXI chegou antecipado, retomando Hobsbawm, e algumas características já começam a se cristalizar, nestes aproximados trinta anos de vigência. A primeira é a mudança na relação homem e tempo, entendida como tempo cronológico; a segunda, é a mudança na relação homem e espaço, pensada como distância física; a terceira, é a alteração nas relações dos homens com os homens, compreendendo as sociabilidades; e consequentemente a quarta, é na relação do homem com seu Eu, a natureza humana constituída de corpo físico, intelectual e psíquico.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A propalada aldeia global, de Herbert M. McLuhan (1911-1980), consagrada no clássico, *A galáxia de Gutenberg* (1977), apontou uma direção que já se faz horizonte distante refletido nas telas dos smartphones. A crítica ao processo de globalização, antes romantizada, foi realizada por Milton Santos (1926-2001), em *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (2000), na qual o cidadão deveria ser formado com base no pensamento crítico e na ação solidária.

Mas, educar no século XXI, requer, antes de mais nada, formar o educador que atuará potencialização jovens protagonistas. Ou seja, requer uma formação para o uma nova realidade que ainda não possui perspectivas e parâmetros definidos. Assim, a realidade imediata traz a necessidade de uma nova formação para docentes (jovens nativos do século XXI), realizada por docentes (adultos que vivem a migração do século XX para o XXI). Numa condição similar, a proposta por Norbert Elias (1897-1990), em *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade* (2000), onde são apresentadas normas de socialização dispares para uma sociedade que possui condições materiais similares.

Inserido neste contexto de formação, com foco nos quatro pilares da educação concebidos por Delors (Idem), desenhada na ambiência do choque geracional de *insideres* e *outsideres*, potencializada pelos desafios seculares da educação brasileira, e acrescida pela violência causada pelo aumento da intolerância, que se soma à violência do cotidiano escolar, é basilar buscar novos caminhos para formação docente. Uma nova formação passa por um novo currículo e a ressignificação do processo de aprendizagem, tendo foco no protagonismo dos jovens e na necessidade de significação do conhecimento, a partir dos multiletramentos e das TIC's.

4 INTERDISCIPLINARIDADE E CUSTOMIZAÇÃO CURRICULAR

Enfrentar o desafio de reformular a formação docente, é uma tarefa que tem levados inúmeras Instituições de Ensino Superior a convocar seus colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes para a reflexão e autocrítica. Neste segmento, passamos a descrever a



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



experiência vivenciada na Universidade Veiga de Almeida, nos cursos de Licenciatura.

O primeiro desafio foi escapar do academicismo engessante. Muito embora, existam arcabouços essenciais na formação de um docente, a tarefa de pensar um novo currículo impôs a necessidade de “olhar para dentro dos cursos de licenciaturas”, ou seja, fugir da fórmula de pensar a licenciatura como um arremedo dos cursos de bacharelados. Este pressuposto, significou na prática, pensar a práxis do docente em sala de aula como campo de pesquisa, neste sentido, a experiência proporcionada pela CAPES através dos programas do governo federal PIBID e Residência Pedagógica foram decisivos, pois o diálogo constante entre docentes já formados e docentes em formação, permitiu afinar conteúdos, práticas pedagógicas, competências e habilidades.

O segundo desafio, foi transpor para a ementa das disciplinas e para a *práxis* dos docentes, este novo olhar. Significa dizer que, se buscou integrar o conhecimento disciplinar específico com o saber pedagógico e buscando em outras disciplinas, principalmente fora das licenciaturas, este aporte. Este momento incidiu diretamente sobre os tempos de aula e foi necessário agregar a cada disciplina específica, de forma isolada, os componentes pedagógicos e não só permitir, mas efetivamente, incentivar os discentes das licenciaturas a buscarem novas possibilidades formativas. Neste contexto, a aproximação de disciplinas da Pedagogia, dos Designers, das tecnológicas exemplificadas pela Ciência da Computação, foi fator decisivo na mudança.

O terceiro ponto foi a customização que o discente pode colocar em prática. Seguindo a máxima de Antonio Gramsci (1891-1937) e Paulo Freire (1921-1997), todos carregam em si uma visão de mundo, uma forma de se relacionar com o conhecimento e, um conhecimento. Colocar em prática, novos saberes, a partir de realidades que os discentes dominavam, possibilitou a significação do conhecimento.

Assim, os alunos passaram a optar na elaboração de produto educativo, tendo por base as disciplinas ministradas pelos docentes. Um processo que denominamos de Atividades Formativas Extraclasse, que resultou em artigos, sites, blogs, jogos analógicos e digitais, criados e apresentados pelos discentes em estágios, escolas e congressos.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

5 MATERIALIZANDO NTIC'S E MULTILETRAMENTOS NUMA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Semestralmente são propostas atividades de campo e visitas técnicas, a partir do alinhamento prévio entre os docentes de diferentes cursos e áreas. A temática, os objetivos, os conteúdos, as competências e habilidades, são apresentados aos discentes que são estimulados a trabalharem em grupos colaborativos multidisciplinares, tendo como fim a livre elaboração de um produto educativo criativo.

No primeiro semestre de 2019, propomos aos discentes um percurso formativo complexo em suas inúmeras possibilidades de leituras. Os discentes deveriam refletir e elaborar um produto educativo-criativo, a partir de um território excluído da cidade do Rio de Janeiro, a Pequena África. Foi proposto aos discentes, refletirem sobre a relação entre os territórios deste local, a formação de memórias, identidades e as políticas públicas de desenvolvimento da cidade sob a perspectiva da marginalização, esquecimento e silenciamento.

O percurso teve início no Cais dos Mineiros e foi finalizado no Centro Cultural José Bonifácio, sede do Museu da Cultura e História Afrobrasileira (MUCHAB). Os três quilômetros de caminhada, propiciaram o resgate de um passado negligenciado e permitiram aos futuros docentes, através da História Pública e das Paisagens Culturais, um reencontro com suas trajetórias. Recortamos para este texto, a atividade realizada no Cais dos Mineiros, porto de entrada da cidade colonial e imperial.

Partindo das Leis 10.639/03 e 11.645/08, os discentes experienciaram o território do Cais, como porta de contato de culturas ultramarinas, mas, sobretudo, como porta de entrada do negro escravizado. Neste sentido, propomos aos discentes ouvirem através do *Youtube* ou *Spotify* o poema de Castro Alves (1847-1871), Navio Negreiro (1868), juxtapondo a esta leitura a litografia Desembarque (1835), de Johann Mortiz Rugendas (1802-1858). A leitura (audição) da cidade, do poema e da litografia foi embasada no contato prévio do texto de Roxane Rojo, *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009), que salienta as vantagens da possibilidade de contato com as diferentes formas de leitura e



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



escrita no ambiente formativo. Neste momento, se buscou desenvolver habilidades ligadas a leitura e análise de recursos multimodalidades, a investigação de concepções de mundo e suas conexões.

Na sequência didática de ensino-aprendizagem, a segunda fase buscou desenvolver habilidades ligadas as NTIC's. Escrita, comunicação e interação, objetivando a difusão do conhecimento em novos espaços de sociabilidade. A importância foi propiciar a prática do desafio de pensar e formular espaços de reflexão em ambientes virtuais, como *Facebook* e *Instagram* com imagens (fotos, gifs e memes) ou palavras (escrita ou cantada), exercitando-se assim, no ambiente de domínio da Geração Z.

A próxima etapa, a ser realizada em novembro de 2019, consistirá no uso das Geotecnologias para espacializar o roteiro realizado e comunicar cartograficamente essa história espacial, envolvendo os nomes geográficos africanos, com o APP *GPS Essentials* e o *Google Earth*. Permitindo a criação de percursos georreferenciados pela memória, e assim, potencializar criações educativas que resgatem identidades apagadas.

6 AGRADECIMENTO

Agência Financiadora: CAPES

7 REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

DELORS, J. (Org). **Educação um tesouro a descobrir**. UNESCO, 1996.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. São Paulo: Rocco, 1992.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Vol. I,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2004.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

McLUHAN, M. **A galáxia de Gutemberg: a formação do homem tipográfico.** São Paulo: Companhia Edit Nacional, 1977.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.



**TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES
INICIANTEs: UMA PARCERIA DE INVESTIGAÇÃO ENTRE
UNIFAL-MG (BRASIL) E UMINHO (PORTUGAL)**

Helena Maria dos Santos Felício

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
helena.felicio@unifal-mg.edu.br

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho (UMinho)
carlos@ie.uminho.pr

Resumo: O trabalho objetiva sintetizar resultados sobre a compreensão de professores em período de indução profissional sobre as primeiras experiências profissionais. Participam deste estudo uma amostra de professores egressos dos cursos de Pedagogia da UNIFAL-MG (Brasil) e dos cursos de formação de professores da Educação Básica da UMINHO (Portugal). Aplicou-se um questionário online, no âmbito de um projeto mais amplo, considerando quatro dimensões: a percepção em relação ao percurso profissional; a atividade profissional a partir das relações interpessoais; a atividade profissional a partir dos processos didáticos-pedagógicos; e aspectos do desenvolvimento profissional. Os resultados apontam para apreciações positivas acerca das primeiras experiências, considerando-se algum conflito quando confrontadas com os desafios e dificuldades deste momento marcante do início da atividade profissional.

Palavras-chave: Indução Profissional. Desenvolvimento Profissional. Trabalho Docente. Experiência Profissional.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho objetiva analisar a compreensão que os professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG (Brasil) e dos cursos de formação de professores para a Educação Básica da UMINHO (Portugal), expressam sobre suas experiências profissionais, enquanto professores em início da carreira docente.

Autores como Huberman (1991, 1992), Flores (1999, 2000), entre outros, consideram os primeiros anos de docência como o período de “indução profissional”, constituído enquanto uma etapa com características próprias em que ocorre a transição de estudante para professor, com o desafio de desenvolver habilidades e competências específicas em



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



um espaço de tempo, considerado curto, em um contexto educativo complexo.

Ao ser considerado como um período privilegiado para a constituição da docência, este período é uma das etapas de formação profissional do professor que, como parte de um *continuum* (MARCELO GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2002), é basilar para a configuração das ações profissionais futuras, visto que é nesta etapa em que a sua presença no complexo contexto escolar se dá enquanto um profissional.

Para Tardif (2002, p. 84), trata-se de “um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”, visto que, embora a entrada na profissão possa ser marcada com certo entusiasmo e animação, o enfrentamento com a realidade, muitas vezes é inevitável, evidenciando a disparidade entre os pressupostos trabalhados na formação inicial e os desafios apresentados pelo contexto escolar.

2 O PROCESSO DE RECOLHA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES:

Os participantes deste estudo - a saber: 67 professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG (Brasil), e 54 dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica da UMINHO (Portugal), que concluíram a sua formação entre 2010 e 2017 - responderam a um questionário, disponibilizado em uma página da internet, do tipo *survey* (BABBIE, 2001).

As informações coletadas foram tabuladas no software de criação e edição de planilhas Microsoft Excel e analisados por meio de Análise Descritiva, com auxílio de tabelas de frequência, onde estão apresentadas as contagens nas diferentes categorias (frequência absoluta) e as porcentagens que essas contagens representam no total (frequência relativa).

Embora o trabalho compreenda dimensões quantitativas, é possível construir uma análise qualitativa a partir de dimensões estabelecidas a partir das aproximações realizadas com as variáveis apresentadas no questionário. Ressalta-se a distinção entre a realidade das



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



duas instituições, uma brasileira e outra portuguesa. Portanto, não temos a intenção de estabelecer parâmetros de comparação, uma vez que se trata de contextos diferentes, mas antes construir um diálogo abrangente e internacionalizado sobre a temática em questão.

3 A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES:

3.1 Percepção em relação ao percurso profissional

Neste núcleo trabalhamos com a caracterização dos sujeitos e o grau de satisfação frente ao percurso profissional realizado até ao momento, como docente de Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no caso brasileiro, e na Educação Pré-Escola, 1.º e 2.º Ciclo da Educação Básica, no caso português, ou em atividades equivalentes.

Quanto à *caracterização dos sujeitos*, identificamos que 55% (N=37) dos professores, egressos da UNIFAL-MG, e 73% (N=40), egressos da UMINHO, apresentam até 3 anos de atividade profissional. Segundo Huberman (1992), o tempo indicado encontra-se numa fase de entrada na carreira. É um tempo que Silva (2011) sintetiza, referindo-se a um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”: “sobrevivência” traduz o choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e a realidade; “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por assumir responsabilidades.

Quanto à jornada de trabalho semanal em escolas, 90% (N=60) dos professores, egressos da UNIFAL-MG, e 74% (N=40) dos egressos da UMINHO, indicam trabalhar em horário completo. O que corresponde a dois turnos por dia no Brasil, podendo ser em escolas diferentes, e 25 horas letivas semanais (5 por dia) em Portugal, em um único estabelecimento educacional.

Em relação à rede de ensino onde estes profissionais trabalham, 78% (N=52) dos professores egressos da UNIFAL-MG, trabalham na Rede Pública de Ensino e 21% (N=14) atuam também nas escolas particulares. Ao contrário, a maioria dos egressos da UMINHO, 63% (N=34) trabalha na Rede Privada de Ensino, evidenciando que a Rede



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de Ensino Público apresenta uma oferta escassa para novos postos de trabalho.

No que concerne ao grau de satisfação frente ao percurso profissional realizado, identificamos que, nos dois contextos, se evidencia como positiva para mais de 80% dos professores iniciantes (somando as opções “muito satisfeito” e “satisfeito”). Taxas elevadas de satisfação relativas aos percursos profissionais desenvolvidos nos primeiros anos de atividade docente, valorizam as perspectivas positivas da indução profissional, onde a descoberta e o empenho traduz-se no entusiasmo inicial, na possibilidade de experimentarem e assumirem responsabilidades para as quais foram preparados e finalmente têm oportunidades de demonstrarem essas competências, assumindo-se uma visão positiva das primeiras experiências profissionais dos egressos.

Quanto ao sentir-se seguro(a) com os conhecimentos construídos durante a formação inicial, embora reconheçamos a manifestação de altamente seguro(a), identificamos que 49,2 % dos professores, egressos da UNIFAL-MG, e 63 % dos egressos da UMINHO, reconhecem estar medianamente seguros(as) na sua atuação docente na escola.

Parece pertinente trazer à reflexão as relativas discrepâncias entre o que se passa na formação inicial e os contextos profissionais reais, sendo que essa formação inicial, muitas vezes, é acusada de estar afastada da realidade da atividade profissional. Acontece também uma crítica premente, onde se refere que a preparação para a profissão não se faz, como devia ser, nos contextos da profissão, em estreita relação com/nas escolas, e que a mesma deveria acontecer de forma precoce, gradativa e em crescendo até aos processos de estágios finais, onde os candidatos a professores possam manifestar em consciência uma panóplia de competências profissionais característica da docência (ZABALZA, 2006; ZEICHNER, 2010).

3.2 A atividade profissional a partir das relações interpessoais

Neste núcleo apresentamos as indicações que os professores iniciantes fazem em dimensões que configuram processos de relações interpessoais com os seus pares, com os estudantes e com a comunidade. Um desafio que o contexto educacional enfrenta é a



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



construção de convivências permeadas pela proximidade e empatia entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, para o qual, o desenvolvimento de uma postura dialógica que busque compreender as complexidades de cada indivíduo, bem como os seus saberes.

Questionamos os egressos para, na sua atividade docente, indicar o grau de dificuldade que sente em relação a alguns dos aspectos que a seguir se descreve: motivar os alunos/crianças; lidar com a (in)disciplina dos alunos/crianças; envolver os pais/família no processo de educação; e relacionar-se com os colegas de trabalho. Dos resultados obtidos, podemos dizer que há uma tendência global para percepções positivas dos egressos nesta categoria de integração nos contextos e no estabelecimento de relações interpessoais.

3.3 A atividade profissional a partir dos processos didáticos-pedagógicos

Quanto à categoria dos “processos didático-pedagógicos”, tivemos em linha de conta os seguintes itens a avaliar pelos egressos: avaliar os alunos/crianças; ensinar os conteúdos programáticos; gerir o tempo de trabalho; planejar/organizar as atividades docentes; dominar a metodologia de ensino; diagnosticar as dificuldades dos alunos/crianças; gerir o currículo de forma flexível e adequada aos alunos/crianças.

Entramos nas competências de base da atividade docente, sendo que os egressos, tendencialmente, moderam as suas respostas, na grande maioria entre as opções de “mediano” a “fácil”, parecendo ser uma resposta que indicia dois tipos de atitudes: contenção na apreciação do grau de dificuldade, dada a complexidade e diversidade das tarefas; um assumir de ainda não estarem totalmente preparados para dar respostas cabais em face da realidade enfrentada, tida como abrangente, divergente, holística e complexa.

3.4 Aspectos do desenvolvimento profissional

No que concerne à “categoria do desenvolvimento profissional” foram ponderados os seguintes indicadores: ter acesso a ações de formação; ter apoio dos colegas de trabalho



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



mais experientes; e ter apoio de órgãos de gestão/direção.

Aquilo que se consegue evidenciar é que em ambos os casos, brasileiro e português, as respostas distribuem-se de forma preponderante entre as opções “mediano” e “fácil” (sendo as respectivas percentagens de 70,01% e 57,3%; 64,2% e 62,8%; 71,7% e 55,4%, para os indicadores aferidos), presumindo estarem criadas algumas condições para o desenvolvimento profissional dos egressos.

Numa última questão, solicitou-se a indicação de aspectos que os egressos considerassem “mais críticos” no exercício da atividade de educador(a)/professor(a). Dos resultados obtidos salienta-se os seguintes itens: estruturas/condições de trabalho; falta de condições para o desenvolvimento profissional; a indisciplina dos alunos/crianças; a condução das aulas nas dimensões didático-metodológicas; a desconsideração e desvalorização profissional; as dificuldades no estabelecimento das relações família-escola.

Numa análise detalhada, quanto às realidades brasileira e portuguesa, encontramos algumas diferenças nas percentagens das respostas aos indicadores considerados pelos egressos. No caso português, encontramos respostas acima dos 20% em três situações: “estruturas/condições de trabalho” e “desenvolvimento profissional”, ambas com 20,4%, e “dimensões didático-metodológico” com 20,3%, sendo que a “desvalorização profissional” se situa nos 16,7%. No caso brasileiro, encontramos maior dispersão de percentagem por um mais elevado número de indicadores. Perto dos 15% ou acima desta percentagem encontramos os seguintes itens: “desenvolvimento profissional” (16,4%), “dimensões didático-metodológicas” (14,9%) e “relação família-escola” (17,9%), que é onde se verifica a maior discrepância com o caso português, que apresenta um resultado de 9,2%.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indução profissional, como momento do processo formativo nem sempre é considerada, ou tem a devida atenção, tanto como um momento fundamental para o desenvolvimento e competências profissionais dos professores, como para a consolidação



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de respostas educativas para a melhoria dos processos educativos. Daí Silva (2016, p. 29) considera a indução profissional ainda como um “enclave” entre a formação inicial e a formação continuada, algo como não sendo terra de ninguém e, por isso, nem sempre cuidada e considerada.

Em síntese, corroborando alguns resultados obtidos pelo questionário, segundo Lopes (2005, p. 91), referindo-se a um processo de transformação e melhoria da formação inicial e das escolas, através de processos de valorização da indução profissional, esta teria uma dupla função: “o de ajudar à integração profissional dos novos docentes, permitindo-lhes relativizar o seu ideal sem o perder; e o de ajudar o colectivo escolar a passar a um patamar de funcionamento de maior qualidade”.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente na perspectiva de egressos: uma parceria de investigação entre a UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)”, em desenvolvimento.

6 REFERÊNCIAS

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 12 (1), p. 171-204, 1999.

FLORES, M. A. **A Indução no Ensino** – Desafios e Constrangimentos. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional, 2000.

HUBERMAN, M. **Survivre à la Première Phase de la Carrière**. Cahiers Pédagogiques, n. 290, p. 15-17, 1991.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-63.

LOPES, A. Da Formação à Profissão – Choque da Realidade ou Realidade Chocante. *In*: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). **Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



da Criança, 2005. p. 85-92.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos – SP: EdUFSCar, 2002.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de Formação de Professoras Iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

SILVA, C. **Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho.** Tese (Doutorado - Volume I e II). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/20779>. Acesso em: 5 jun. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. El Practicum e la Formación del Profesorado: Balance y Propuesta para las Nuevas Titulaciones. *In*: ESCUDERO, J. M.; GÓMEZ, A. L. (Eds.). **La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación.** Barcelona: Octaedro, 2006. p. 311-340.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college – and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, Vol. 61(1-2), p. 89-99, 2010.



FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NUMA PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO

Jessica Novôa

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
jessicanoal@hotmail.com

Gláucia da Silva Brito

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
gal.brito@gmail.com

Resumo: Este artigo descreve uma pesquisa que analisou uma proposta de um curso de extensão para docentes que atuam com transtorno do espectro autista, no uso de tecnologias digitais no trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo da pesquisa realizada foi analisar a formação continuada, a atuação docente no AEE, a utilização de tecnologias digitais, a participação docente em ambiente virtual com enfoque no trabalho colaborativo. A metodologia utilizada é qualitativa, a partir do estudo de um caso (Yin, 2010) com método de triangulação (Lüdke e Menga, 2013). A fundamentação teórica parte de Levy (1999), Brito e Purificação (2015), Brito (2009), Gatti e Barreto (2009), Garcia-Vera (2000), Scherer (2005), Munhoz (2013) e Costa e Santos (2017). Entre os resultados, destacamos a necessidade de formação específica na área, com tecnologias no AEE e aprofundamento reflexivo contínuo quanto à temática na educação e tecnologias.

Palavras-chave: Formação docente. Ambiente virtual de aprendizagem. Tecnologias digitais. Educação Especial. Autismo.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente realizado na Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), configura-se como um serviço complementar ou suplementar à educação básica na sociedade na qual vivemos, a Sociedade do Conhecimento.

Neste sentido, este artigo contempla o estudo de um caso, da proposição de um curso de extensão semipresencial sobre o uso de tecnologias digitais para estudantes com Transtorno do espectro Autista (TEA) baseado em Yin (2010), com referenciais teóricos sobre a formação continuada na Educação Especial e as tecnologias como forma de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



trabalho diferenciado no AEE.

A proposição do curso de extensão descrito neste trabalho aliou necessidades docentes junto as fragilidades encontradas nas grades curriculares de formação inicial, focando na interação em ambiente virtual de aprendizagem tendo em vista a proposição da teoria aliada a prática, com teorias ligadas ao TEA e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica.

2 CURRÍCULO E TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO CONTEXTO DE PESQUISA

O currículo de formação de professores precisa incluir o desenvolvimento humano, deficiências e a questão das tecnologias com viés reflexivo, contextualizado e planejado em relação a determinado conteúdo ou objetivo, em que “*estudiar qué pueden hacer y no hacer cada uma de ellas em los diversos âmbitos educativos para desterrar las desigualdades, las injusticias y otras misérias*” (GARCÍA-VERA, 2000, p. 171), propiciando condições de igualdade para a efetiva participação.

Gatti e Barreto (2009, p. 117) trazem à tona elementos dos currículos de ensino superior correspondente às disciplinas obrigatórias e optativas em cursos de licenciaturas, em que, a escolha por disciplinas optativas de educação especial e inclusiva e tecnologias possuem baixo índice percentual, em torno de 3,8% e tecnologias de 3,2%.

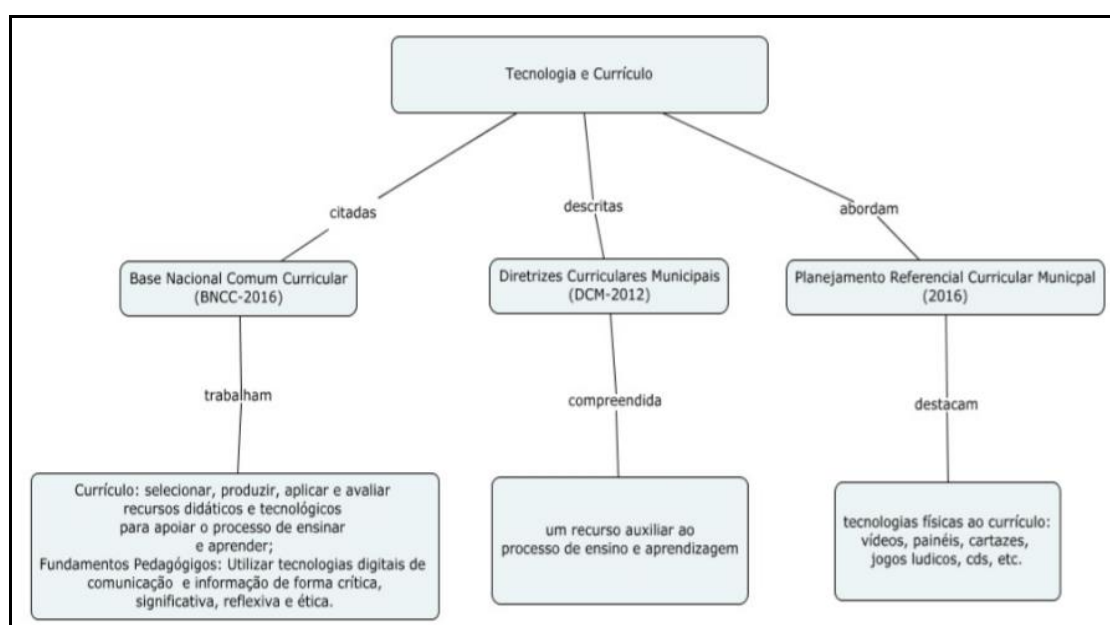
Em relação às licenciaturas, há muitos anos questionados, não apenas sobre a disparidade entre teoria e prática, mas também sobre os aspectos da cultura escolar entre outros temas que atualmente são debatidos no campo da educação, como a Cibercultura:

Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e valores que se desenvolvem no ciberespaço que é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga (LÉVY, 1999, p. 17).

Os recursos tecnológicos são meios para promover a aprendizagem e cabe ao docente do

AEE o planejamento de acordo com as necessidades individuais. Dessa forma, realizamos uma análise da tecnologia aplicada ao currículo, com comparativo no viés nacional e municipal (Figura 2) quanto a Base Nacional Comum Regular (BNCC, 2016), as Diretrizes Curriculares Municipais (DME, 2012) e o Planejamento Referencial do Sistema de Ensino de Araucária (2016).

Figura 1: Tecnologia e Currículo



Fonte: NOVÓIA, J., 2018., p. 115.

Assim, partindo da premissa que as tecnologias na BNCC são encontradas de forma ampla e com significação, percebemos que no desmembramento das políticas educacionais em relação ao currículo, no âmbito da Municipalidade, as tecnologias são compreendidas como instrumentos e/ou equipamentos.

Na proposição da realização do curso de extensão, foi previsto a análise das propostas pedagógicas dos AEE, de CMEI's e das Escolas que mantém as Salas de Recursos Multifuncionais. Ao trabalhar a proposta pedagógica, analisou-se aspectos como a educação especial e inclusiva e a descrição das tecnologias. Em grupo de cinco pessoas de cada Instituição participante, foram relatados os aspectos da educação especial e inclusiva e as tecnologias e percebeu-se distante da realidade educacional, a qual, seria



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



necessária readequar as propostas pedagógicas, discutindo o papel das tecnologias de forma reflexiva que leve a “*Diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento; ser estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento*” (PONCHO, 2009, p. 17 *apud* COSTA e SANTOS, 2017, p. 35).

3 PROPOSTA DO CURSO DE EXTENSÃO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AEE: A PARTICIPAÇÃO DOCENTE

O curso foi elaborado a partir da análise de conteúdo baseado na triangulação: análise de documentos referente a organização da formação continuada na área da Educação Especial de um determinado Município, com recorte temporal por meio de documentos impressos, verificando os quatro últimos anos de formação, posteriormente, diagnóstico inicial por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Teve como objetivo principal promover a formação continuada de docentes no contexto do AEE na área de TEA.

O curso foi proposto na modalidade semipresencial com 40 horas, sendo três encontros presenciais (12 horas) somada a 28 horas via ambiente virtual de aprendizagem por meio do *Moodle*.

A organização do curso foi disposta em cinco módulos, com materiais disponibilizados em ambiente virtual de aprendizagem como textos, documentos, apostilas e vídeos, com slides organizados para suporte à aprendizagem dos cursistas, conforme cronograma. O conteúdo dos cinco módulos foi baseado em recursos tecnológicos disponíveis, como aplicativos, softwares, repositórios e recursos educacionais abertos, incentivando os participantes a desenvolverem aprendizagem ativa e colaborativa, com metodologias ativas de aprendizagem.

A avaliação do curso e dos participantes foi realizada de forma descritiva, considerando critérios de avaliação (conceito satisfatório) da participação nas atividades propostas no ambiente virtual, bem como nos encontros presenciais (pelo menos 75% de participação). A avaliação do curso se deu em forma de *feedback* dos cursistas, sem a obrigatoriedade



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



na participação, sendo que 24 dos 60 inscritos responderam essa investigação.

4 RESULTADOS DA ANÁLISE DA PROPOSIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

Com os vinte e quatro profissionais da educação que responderam o questionário online do curso, destacamos as temáticas em que foram abordadas: sobre o curso; a participação dos cursistas; o conteúdo e a forma de organização; os espaços de reflexão e interação entre os cursistas; a relação entre a teoria trabalhada e a prática vivenciada; sobre o AVA – o acesso, a participação, a disponibilidade dos recursos e aplicabilidade dos mesmos; sobre a tutoria – na atuação presencial e a distância, as possibilidades de comunicação e interação, e considerações finais.

Constatamos que os profissionais, a partir da formação ofertada, conseguiram relacionar a teoria e os recursos tecnológicos de forma contextualizada e planejada, de acordo com a realidade de ensino que vivenciam em sua rotina pedagógica.

5 CONCLUSÃO

Do curso de extensão ofertado aos profissionais de educação, concluímos que a capacitação permanente ou continuada é importante, para que o profissional este atualize-se, como também possa superar algumas necessidades da prática pedagógica e anseios do ofício da docência, diante dos desafios da inclusão e da sociedade.

Percebemos por esse estudo, que ainda encontramos distância entre o que se oferece no rol de conteúdos nas formações iniciais, para abordar temas relacionados a educação especial e inclusiva, com seus constantes desafios no âmbito educacional sejam de formação específica, estrutura física, condições de trabalho, apoio ao profissional da área, as relações sociais existentes nesse processo, entre outros entraves percebidos na ação pedagógica, impondo certos limites na atuação docente.

A proposição do curso aos docentes do AEE na área do TEA partiu das necessidades



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



elencadas pelos mesmos, organizando o curso diante deste cenário e com isso, o envolvimento e a interação entre os participantes de forma efetiva.

Essa análise foi com base nos relatos das experiências vivenciadas pelos docentes, da aplicação do conteúdo trabalhado a distância, sendo efetivado por recursos concretos confeccionados para o trabalho em sala de aula, envolvendo de forma criativa e coletiva os referenciais teóricos apresentados e transformados em possibilidades pedagógicas práticas.

Com isso, diante da socialização do saber entre os participantes nos encontros presenciais, houve motivação na apresentação das propostas de ensino visto que, foram efetivadas na ação docente durante o curso, compartilhadas com os docentes para que pudessem realizar e ampliar as intervenções nos atendimentos do AEE.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUCÁRIA (PR). Prefeitura do Município. CMAEETGD. **Proposta político pedagógica**. 25 ago. 2016. Não publicado. 2016.

ARAUCÁRIA (PR). Prefeitura do Município. **Diretrizes Municipais de Educação**. 1. ed. 2012.

ARAUCÁRIA (PR). Prefeitura do Município. **Resolução nº 01/2016. Parecer nº 02/2016**. Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Araucária. Publicado no Diário Oficial em 04 jul. 2016.

BARDIN, L. **Análise de do conteúdo**. Ed. rev. e amp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. abr. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 26 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Legislação sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 ago. 2016.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



BRITO, G. S. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de Tecnologia. In: **30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, GT24 - Tecnologias de informação e comunicação: controle e Descontrole. 2006.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 2º ed. revista e atualizada. Curitiba: Editora InterSaberes. 2015.

COSTA, L. M. F.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Educação e Novas Tecnologias: questões teóricas, políticas e práticas**. Prefácio Daniela Melaré Vieira Barros. Maringá: Eduem. 2017. 164 p. Disponível em:
https://ava.ufpr.br/pluginfile.php/165168/mod_resource/content/1/educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20novas%20tecnologias.pdf. Acesso: 23 jul. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2014.

LÜDKE, M.; MENGA, E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MUNHOZ, A. S. **Objetos de Aprendizagem**. Curitiba: Intersaberes. 2013.

NOVÔA, J. **O Ambiente Virtual de Aprendizagem na Educação Especial: um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. 160 p. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

SCHERER, S. **Uma estética possível para a educação bimodal: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais, uma experiência em estatística aplicada em educação**. 241 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



A ABORDAGEM PARA TORNAR VISÍVEL A APRENDIZAGEM E A CENTRALIDADE DA TECNOLOGIA DIGITAL

Júlia Pinheiro Andrade

Centro de Referência em Educação Integral
juliapinheiroandrade4@gmail.com

Resumo: Apresentamos o itinerário formativo e apontamos o papel central da tecnologia para mediar, diferenciar e avaliar mudanças em práticas docentes no curso de aperfeiçoamento docente da Abordagem para Tornar Visível a Aprendizagem. Trata-se de uma proposta teórico-prática de formação continuada de professores em metodologias ativas, rotinas de pensamento e estratégias de documentação que, em homologia de processos, desenvolvem competências, habilidades e atitudes que já existem no grupo e mapeiam as que precisam ser desenvolvidas. A fundamentação teórica é o Project Zero, a pesquisa Visible Learning de John Hattie, o conceito de Aprendizagem Criativa de Mitchel Resnick e de Paulo Blikstein e as pesquisas do Centro de Referências em Educação Integral.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Formação docente. Aprendizagem criativa. Avaliação Docente. Tecnologias digitais.

1 A FORMAÇÃO DOCENTE ATIVA

A Abordagem para Tornar Visível a Aprendizagem (ATVA) é uma proposta de desenvolvimento profissional docente que nasce da sistematização da experiência de cursos de extensão de formação de professores ministrados no Instituto Singularidades entre 2018 e 2019. Trata-se de proposta formativa inteiramente baseada em metodologias ativas e portfólios digitais que tornam a aprendizagem visível e permitem professores de diferentes contextos e etapas educacionais partilhar experiências e desenvolver *expertise colaborativa coletiva* - o que, segundo John Hattie (2017; 2015), é o fator que mais tem impacto na aprendizagem dos estudantes. Especificamente, o curso torna visível a discussão sobre autoeficácia docente e o desenvolvimento de competências: criatividade, comunicação, colaboração, (auto)avaliação, feedback e metacognição.

A hipótese desenvolvida no curso é a de que as metodologias ativas (MORAN; BACICH, 2018) e o estímulo à colaboração e à criatividade ampliam e engajam a construção de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



sentidos e de linguagem comum, base para processos de aprendizagem significativa e profunda. O farto uso de aplicativos digitais em diferentes dinâmicas de diferenciação pedagógica (BONDIE; ZUSHUO, 2018) visibilizam e potencializam o registro de conhecimentos prévios e a (re)elaboração coletiva das aprendizagens. A aprendizagem profunda e significativa é fruto do pensamento visível elaborado no coletivo (RICHHART, 2015; RICHHART et al 2011), o que, segundo a teoria triádica da disposição desenvolvida pelo Project Zero (idem), mobiliza, a um tempo, capacidades, motivação e sensibilidade. Portanto, tornar o pensamento visível e coerente com os objetivos educacionais é a tarefa fundamental das estratégias de ensino comprometidas com a aprendizagem para o desenvolvimento integral (ANDRADE et al, 2019a). A avaliação é tomada em sua dimensão formativa contínua: disparar e aprofundar o desenvolvimento do pensamento, das percepções e disposições do grupo como contínuo desenvolvimento de competências (Idem), o que promove a prática da avaliação não apenas na ou da aprendizagem, mas autoavaliação *como* aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Desenvolvemos práticas pedagógicas de aprendizagem visível em homologia de processos (SCHÖN, 1998) nas quais os professores vivenciam, em dupla conceituação, aprendizagens ativas e significativas “pelo olhar” dos estudantes (HATTIE, 2017) e planejam como transpor as estratégias estudadas às suas realidades escolares. O curso nomeia uma matriz de competências docentes e traz à consciência coletiva uma teoria da mudança com diversas estratégias que documentam e visibilizam o fio lógico do desenvolvimento individual e coletivo: diagnóstico inicial de autoeficácia docente, autoavaliação visível e coletiva em relação aos temas do curso, documentação digital em tempo real e autoavaliação comparativa final (com estimativa de impacto na ampliação da autoeficácia docente).

Para tanto, a tecnologia digital joga um papel decisivo: por meio de *Padlets* (murais colaborativos digitais) produzimos um portfólio coletivo que documenta em tempo real o



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



processo formativo do curso, e visibilizam tomadas de reflexão e consciência, que aprofundam as aprendizagens. Como exemplo, disponibilizamos o *padlet* do curso ATVA de longa duração (2019), disponível em <http://bit.ly/AVL2019>; e o *padlet* do curso de curta duração (2018), disponível em <http://bit.ly/aprendizagemvisivel1>.

A Abordagem promove um itinerário formativo com diferentes metodologias, todas sistematizadas por meio de rotinas de pensamento metacognitivas adaptadas do Project Zero (RICHHART et al, 2011), tais como Vejo/penso/pergunta; Antes pensava que/Agora penso que; O que já sabia/O que aprendi/O que ainda quero saber mais; síntese de discussão flash em Fala Dominó; sínteses de aulas por meio de Manchetes; sínteses teóricas por meio de Mapas Conceituais. O *padlet* registra diretamente algumas dessas rotinas como também é o suporte para postagem de outras tecnologias fartamente utilizadas: reflexão interativa digital com diversos tipos de gráficos e textos do *mentimeter*; vídeos e narrativas digitais de dinâmicas postados no *youtube* ou condensados na plataforma de vídeos *flipgrid* (ver nos *links* acima). O percurso formativo visa a proposta triádica (capacidades, disposições e sensibilidades) de desenvolvimento de competências (RICHHARD et al, 2011) por meio das seguintes metodologias:

1. Autoavaliação de autoeficácia docente (*google* formulários) inicial e final inspirado no questionário da TALIS (OCDE, 2013);
2. Autoavaliação coletiva visível (ANDRADE, 2019) por meio de gráficos e rubricas colaborativas dos conceitos do curso a) por gráficos de radar em versão analógica com etiquetas; b) em versão interativa digital online (*mentimeter*); c) com rubrica de proficiência, comparando a progressão nas aprendizagens; 2) aplicada à rubrica de criatividade da OCDE (LUCAS et al, 2013);
3. Versão brasileira do jogo de meta rubricas avaliativas do *Teaching System Lab* do *Massachusetts Institute of Technology* (ANDRADE; SARAVALLE, 2019) – gameificação que elabora e evidencia a necessidade de tornar visível aos alunos a definição dos critérios avaliativos;
4. Comparação e vivência de práticas pedagógicas em dupla conceituação, por



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



exemplo, na aprendizagem do conceito de circuitos elétricos, colocamos docentes em situação real de aprendizagem visível homóloga a experiência de alunos: a) autoavaliação inicial com rubricas; b) aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based-Learning*) por meio do desafio estruturado com circuitos elétricos em papel; c) Aprendizagem Criativa aberta com circuitos elétricos (tópicos 5 e 6); d) na comparação entre as metodologias;

5. Projetos criativos abertos (*Project-based learning*) disparados por micromundos (PAPPERT, 2007) segundo a proposta de aprendizagem criativa de RESNICK (2018) e do fazer mão na massa significativo (BLIKSTEIN et al 2016) em duas metodologias: a) co-criação coletiva da escola que desejamos; b) Rodas de Invenções (RICCI et al, 2019), projeto com *kit maker* disparado por meio de narrativa literária e mediada com rotinas de pensamento.

6. Processo de *Design Thinking* em grupos heterogêneos sobre as 8 forças pelas quais podemos transformar e modelar a cultura escolar (RICHHART, 2015): pesquisa, mapa de empatia, ideação, prototipagem, comunicação e *feedback* por pares para modelar um projeto de inovação educacional condensando os conceitos, metodologias e ferramentas estudadas no curso.

3 RESULTADOS E REFLEXÕES

Sendo pesquisa-ação em andamento, a ATVA articula de modo próprio diferentes teorias e metodologias por meio da tecnologia digital. Todas convergem na promoção de experiências que tornam a aprendizagem visível, concreta e intencionalmente diferenciada (BONDIE e ZUSHUO, 2018), trazendo evidências ao debate. O foco analítico-pedagógico é reconhecido e nomeado pelo grupo em clara intencionalidade: desenvolver e autoavaliar a própria aprendizagem de competências por meio de cada metodologia, comparando-as e reconhecendo-as em suas práticas profissionais, afirmando potencialidades e limites. As estratégias de autoavaliação visível, sobretudo com rubricas, facilitam a metacognição e a proficiência teórica na análise e na gestão das



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



metodologias, tanto quanto ampliam o engajamento nas mesmas.

A autoeficácia docente se materializa quando compreendida e teorizada, quando professores conseguem nomear e dar *feedback* na visibilidade da proficiência nas competências desenvolvidas em grupo. Segundo a pesquisa fundante do Project Zero, nomear e perceber o próprio pensamento e quando ele ocorre é condição para controlá-lo e modulá-lo. A consciência sobre as diferentes ocasiões e modos de pensar é “o afeto de todas as disposições” (RICHHART et al 2011, p. 33). Como indicam LUCAS, CLAXTON e SPENCER (2013), muito além dos conteúdos, a ênfase no autoconhecimento e na metacognição das aprendizagens - e hipotetizamos nós, da autoeficácia docente -, é a chave para consolidar o desenvolvimento eficaz de competências.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, J. P. “Autoavaliação na aprendizagem criativa: como tornar visível os objetivos de aprendizagem?”. *In: Catálogo do Festival de Invenção e Criatividade*, São Paulo: Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa, 2019.

ANDRADE, J. P.; COSTA, N.; WEFFORT, H. F. Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios. Caderno 1 e 2. *In: Currículo na Educação Integral*. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/British Council, 2019a. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral>. Acesso em: 9 nov. 2019.

ANDRADE, J. P.; SAVARALLE, C. Jogo das Metas Rubricas Avaliativas – Tradução ao português. *In: Centro de Referências em Educação Integral*, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/jogo-das-metarubricas-como-avaliar-de-forma-ludica/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Grupo A/Penso, 2018.

BLIKSTEIN, P.; MARTINEZ, S. L.; PANG, H. (Ed.). **Meaningful making**: Projects and inspirations for Fab Labs+ makerspaces. Constructing Modern Knowledge Press, 2016.

BONDIE, R.; ZUSHO, A. **Differentiated Instruction Made Practical**: Engaging the



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Extremes Through Classroom Routines. Routledge, 2018.

HATTIE, J. **What work best in education:** The politics of collaborative expertise. Always learning. Pearson, 2015.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores.** São Paulo: Penso, 2017.

LUCAS, B.; CLAXTON, G.; SPENCER, E. **Progression in student creativity in school:** First steps towards new forms of formative assessments, OECD. 2013. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2493>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2013.** Questionário do Professor Ensino Fundamental 6º ao 9º ano ou 5ª a 8ª série. Brasília, INEP, 2015.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças:** repensando a escola na era da informática. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RESNICK, M. **Lifelong Kindergarten:** Cultivating Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play. MIT Press, 2017.

RICCI, P.; LEDERMANN, S.; CAMARGO, R. Circles of Invention. *In: Fablearn Conference*, New York, Março 2019. Disponível em: https://nyc2019.fablearn.org/wp-content/uploads/2019/04/FL2019_paper_113.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

RITCHHART, R. **Creating cultures of thinking:** The 8 forces we must master to truly transform our schools. John Wiley & Sons, 2015.

RITCHHART, R; CHURCH, M; MORRISON, K. **Making thinking visible:** How to promote engagement, understanding, and independence for all learners. San Francisco: Jossay-Bass, 2011.

SHÖN, D. **El profesional reflexivo.** Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós, 1998.



O PROFESSOR DE CRECHE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA

Lilian de Assis Monteiro Lizardo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

proflilianmonteiro@gmail.com

Resumo: Esse estudo tem o objetivo de abordar a revisão de literatura sobre o professor de creche e suas práticas pedagógicas, a partir da reflexão de um currículo educacional para bebês. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que realizou uma investigação exploratória para levantar pesquisas publicadas na base de dados ERIC, REDALYC, RCAAP no período de 2015 a 2018. A pesquisa resultou dezoito trabalhos encontrados utilizando diferentes filtros de busca. As universidades públicas dominam a quantidade de publicação sobre a temática pesquisada. A região Sudeste e Sul possuem mais pesquisas na área, em detrimento da região Norte e Centro-Oeste do Brasil. Tais resultados nos permitem refletir sobre a situação atual das pesquisas nos repositórios internacionais, e como as políticas educacionais do Brasil podem valorizar pesquisas que estejam voltadas para o desenvolvimento da educação infantil, com foco na primeiríssima infância.

Palavras-chave: Professor de creche. Currículo para bebês. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A Creche como primeira etapa da Educação básica, é uma instituição educacional que atende crianças de 0 a 3 anos. Em 1988 a partir da homologação da Constituição Federal foi determinado que faça parte do sistema educacional. Logo depois, em 1996 foi homologada a regulamentação dessa decisão com a promulgação da Lei nº 9394/96. A partir desse momento, os Estados e municípios tiveram que regulamentar seus sistemas no prazo de 8 anos. Logo, a carreira profissional do professor é ampliada para o trabalho em creches. Esse é um breve histórico para refletir sobre a criação do cargo de professor, para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

Em São Paulo, foi em 2004 que ocorreu a criação do cargo de professor de desenvolvimento infantil, foi quando iniciei um trabalho na prefeitura como professora de berçário 1. Naquele momento questionei a coordenadora sobre como desenvolveria um trabalho com bebês, já que era egressa do curso de magistério e toda a minha formação



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



foi para o trabalho com ensino fundamental. A coordenadora disse que não sabia, bastava deixar as crianças seguras, sem se machucar. Isso me intrigou e comecei a desenvolver ações enquanto professora de bebês, que qualificassem o trabalho docente, todavia ao olhar para trás observo que minhas ações tinham um caráter transmissivo.

Também observei a mesma dúvida entre professores que iniciam o trabalho com bebês. Todos preferem crianças maiores, a partir dos 2 anos, pois é possível realizar um trabalho diferenciado, já que possuem mais autonomia.

Dessa forma, com diferentes indagações fui realizar o curso de Pedagogia, depois o mestrado e atualmente o doutorado, sempre buscando articular a teoria e a prática para responder as minhas problemáticas em relação a creche. E foi assim que me deparei com essa busca das publicações sobre a temática, que consiste em pesquisa exploratória realizada em três bases de dados internacionais ERIC, Redalyc e Rcaap.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ao pensar como as práticas pedagógicas na creche são constituídas é necessário olhar historicamente como o professor de creche foi reconhecido como um profissional dentro do contexto educacional, a partir de políticas de atendimento, que visam a garantia e proteção da criança pequena, além da educação de qualidade, desde a tenra idade.

Com a homologação da Constituição Federal as creches passaram a ser vistas como parte do sistema educacional, mas somente foi legitimada com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9394/96, que a determinou como primeira etapa da educação básica. Sua gestão passou da antiga Secretaria do Menor para a Secretaria de Assistência Social em 1984. E, em 1996, passou para a Secretaria da Educação, sendo que cada município teria um prazo de oito anos para se adequar à lei e reorganizar os seus sistemas.

A LDB organiza os segmentos da educação básica, em educação infantil, ensino fundamental e médio. E por sua vez, divide a educação infantil em creche e pré-escola. Desse modo incide na transformação dos cargos de pajens/ADIs em professoras. Logo é



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



possível compreender que o professor de creche foi assumindo as funções das pajens, que por sua vez pauta-se em ações reproduzidas desde a criação das creches.

Nessa perspectiva, as pesquisas atuais deveriam apontar para a complexidade do trabalho educativo com crianças muito pequenas, que vincula diferentes ações voltadas para a sua proteção e desenvolvimento, desde a higiene até um olhar pedagógico, voltado para o planejamento de diferentes experiências que possibilitem o desenvolvimento integral do bebê e da criança. Pensar no profissional que atua nesse segmento é o foco desse trabalho, de cunho bibliográfico, com buscas nas bases de dados internacionais para realizar um mapeamento das pesquisas, nesse campo de atuação docente.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que prevê que o pesquisador atribui um significado aos resultados a partir de sua relação como parte integrante do processo de conhecimento. A abordagem qualitativa reconhece que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2017, p.98). E essa relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa é cheia de sentimentos de quem sonha em qualificar o trabalho docente em creches.

Para a coleta de dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória para levantar artigos publicados em periódicos, dissertações e teses acerca do professor de creche e sua prática pedagógica, sob o viés de um currículo para bebês.

Para esse mapeamento foi realizada, em 01 de junho de 2019, uma investigação nas plataformas de base de dados: ERIC, REDALYC, RCAAP, utilizando como filtro de busca três termos colocados entre aspas, são eles: “professor de creche”, “currículo para bebês”, “práticas pedagógicas em creches”. O recorte temporal estabelecido focou os trabalhos publicados nos últimos quatro anos, de 2015 a 2018. Já que os dados de 2019, ainda não foram atualizados. Os resultados de busca trouxeram 51 trabalhos que, inicialmente foram analisados a partir da leitura dos resumos e palavras chaves, para



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



verificar a adequação com a temática. Após a leitura foi realizada uma triagem descartando os trabalhos que não tinham relação com o assunto, conforme critérios descritos, a seguir. Dessa forma, chegou-se aos seguintes resultados.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Primeiramente, a pesquisa foi realizada na base de dados Redalyc, um sistema que possui uma rede de revistas científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal. Ao utilizar o filtro de busca “professor de creche”, resultou em 18 trabalhos publicados, desse total foram excluídos 11(onze) trabalhos, pelos seguintes motivos:

- Dez artigos não tratavam do professor de creche e sim foram realizadas com professores de creche para saber sua opinião sobre determinado assunto, tal como, sua opinião sobre o uso de alimentos industrializados por crianças pequenas.
- Um artigo versou sobre o trabalho de homens como professores de educação infantil, mas não trouxe exemplos ou contextualizou o trabalho com crianças de 0 a 3 anos, e sim a educação infantil como um todo.
- Dois artigos que não tratam da temática: um discute as políticas de atendimento de qualidade em creches e o outro elenca as razões para as mães optarem por uma educação doméstica ou compartilhada com creche.

Sendo assim, os resultados foram de 7(sete) trabalhos publicados. Ao lê-los, pode-se notar que as autoras representam universidades na região nordeste, sudeste e sul do Brasil. Já em relação as revistas publicadas, duas são internacionais: Colômbia e Portugal, duas revistas da região sudeste, e três da região sul do Brasil.

A busca com o termo “currículo para bebês”, encontrou um artigo, mas ao ler o resumo constatou-se não tratar da educação de 0 a 3 anos de idade. Foi alterado o filtro para “Currículo *and* bebês”, “Currículo + bebês” e não houve resultados.

Logo depois, buscou-se por “práticas pedagógicas com bebês” e foram encontrados dois artigos, um foi eliminado por não tratar de práticas docentes. O outro se refere ao trabalho



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



educativo na primeiríssima infância, sendo a autora de uma universidade na Itália e publicado em revista brasileira no Rio Grande do Sul.

Esse mesmo processo foi replicado na base de dados ERIC, que traz um amplo repositório de artigos de periódicos internacionais. Todos os termos foram colocados em Inglês e em Português, e apenas na busca pelo termo “*pedagogical practices in day-care*” foi encontrado um artigo “*Finish and Greek Early Childhood Teachers' Perspectives and Practices in Supporting Children's Autonomy*” que faz referência a creche para as crianças de 4 a 5 anos, o que não é a realidade brasileira. Destaca-se que a LDB Lei 9394/96 determina a Educação Infantil dividida entre creches e pré-escolas, sendo que as creches atendem crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 5 anos. Por isso, o artigo não foi considerado na tabulação para a presente pesquisa, que trata da criança de 0 a 3 anos.

Em seguida foram realizadas as buscas na base de dados RCAAP, um repositório de trabalhos acadêmicos de Portugal. Nessa plataforma, foi utilizado como indexador “professor de creche” e foram apresentados três trabalhos.

Com ao indexador “currículo para bebês” foi encontrado apenas um trabalho. E com “prática pedagógica em creches” não houve resultados. Alterando os termos para “prática pedagógicas” and “creches” o site retornou 31 artigos, que após a leitura dos resumos foram excluídos 26, por não tratarem de um trabalho em creche, não salientar as práticas pedagógicas, ser livro ou artigo publicado em anais. Logo, foram selecionados 5 trabalhos, envolvendo artigos publicados em revistas científicas, dissertações e teses.

Diante desses resultados pode-se compreender que o número de pesquisas sobre as práticas pedagógicas em creches é pequeno em comparação com os relatos de pesquisa publicados em anais de congressos, como Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI).

Em relação às três bases de dados, o número de pesquisas incluídas chega a um total de 17 trabalhos entre dissertações, teses e artigos publicados em periódicos. Sendo que o número de artigos é maior que o número de dissertações e teses.

Ao analisar o viés da universidade, que esses pesquisadores representam, constata-se que



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



três são de instituições internacionais. Os 14 trabalhos restantes são de universidades brasileiras, sendo que apenas dois são de universidades particulares, e os 12 trabalhos restantes são de universidades públicas, predominando universidades federais.

Quanto aos trabalhos brasileiros, subdivididos por regiões, mostram um número elevado de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, seguido da região Nordeste. E a região Norte com nenhuma publicação e a região Centro-Oeste com apenas uma publicação, que aconteceu em 2015.

Com esses resultados, podemos refletir que nesses trabalhos acadêmicos o professor de creche está no processo da construção de sua identidade docente, sendo que suas práticas devem ser vistas e investidas em formação, visto que na pesquisa de Voltarelli e Monteiro (2016) diz que os saberes dos professores de educação infantil provem, principalmente, de sua prática profissional e do diálogo com professoras mais experientes. Outro ponto é evidenciado na pesquisa de Varotto (2015) pois considerou que a rotina na educação infantil perpassa as ações pedagógicas dos docentes, em que deve ser levando em conta no planejamento. Dessa forma, é possível compreender que há diferentes aspectos que influem nas práticas pedagógicas dos professores de creche, desde seus saberes, a rotina institucionalizada, a um conhecimento construído coletivamente, que se traduz nas práticas curriculares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nessa pesquisa permitiram refletir sobre a situação da temática nos repositórios internacionais. Ao olhar as informações relatadas anteriormente, é possível perceber que há um déficit nas pesquisas publicadas na região Norte e Centro Oeste do Brasil, referente a primeiríssima infância. Nos permitindo questionar como ocorrem as políticas de atendimento a criança pequena no Brasil? E como ocorrem os incentivos à pesquisa nessa área?

Ainda é possível destacar que a diversidade de pesquisas apresentadas nesse trabalho revela a preocupação com esse segmento educacional, visto que em sua história sempre



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

esteve à margem de políticas sociais e educacionais. E somente a partir da década de 80 e 90, que a partir de legislações, as creches passam a ser um direito educacional da criança.

Pensar em educação para bebês e crianças pequenas é também se permitir assumir uma postura de proteção pelos direitos desses sujeitos, inclusive de garantir seu desenvolvimento integral, e para isso é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas existentes nesse espaço. Ao falar de práticas pedagógicas também se refere a falarmos sobre espaços de formação, buscando além de uma valorização profissional, a melhoria da qualidade no atendimento de bebês e crianças pequenas nas creches.

6 REFERÊNCIAS

BOSSI, T. J.; SCHMIDT, B.; BORTOLINI, M.; SILVA, M. A.; BANDEIRA, D. R.; PICCININI, C. A. Relato de Prática Profissional Workshops sobre desenvolvimento na primeira infância com profissionais da educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.21, no.2, Maringá, mai./ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 18 jul. 2016

BRASIL. **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legislações/ldb>. Acesso: 25 abr. 2015.

BUZINARI, C. A.; SOMMERHALDER, A. Saberes profissionais de professoras de educação infantil: a mediação de conflitos entre crianças. **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 08, n. 15, p. 75-90, jan.-jun. 2016

CARDONA, M. P.; MELO, D. T. Currículo e educação infantil: os desafios para a gestão e professores. **Regae** – revista de gestão e avaliação educacional. Santa Maria, v. 7, n. 16, p. 111-126, set./dez. 2018.

CARNEIRO, M. C. M. **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças**. 2017. 299f. – Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira,) – Universidade Federal do Ceará, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2017.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

INFANTINO, A. I. Qual Formação no Trabalho Educativo com a Primeira Infância? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 987-1004, out./dez. 2015.

LIMA, L. S. **Linguagens da infância na perspectiva de educadores de creche**: o que revelam as narrativas. 2017, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

LIZARDO, L. A. M. **Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação, arte e história da cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

MEINICKE, D. **Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza**: uma necessidade do professor de creche. 2017, 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, C.; MARTINS, M. C. Memórias de professoras: (re)pensando a formação docente e o trabalho na creche. **Educação**. v. 21, n.3, p.415-424, setembro/dezembro, Unisinos, 2017.

OLIVEIRA, K. R. S.; AQUINO, F. S. B.; SALOMÃO, N. M. R. Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. **Avances en Psicología Latinoamericana**. Bogotá (Colombia), vol. 34, n. 3, p. 457-472 / 2016.

SILVA, J. R. **O movimento do bebê na creche**: indício orientador do trabalho docente. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP, Presidente Prudente, SP, 2017.

SILVA, K. M. **Prática pedagógica na educação infantil**: análise de artigos publicados em periódicos da área de educação. 2015. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlo, SP, 2015.

SILVEIRA, T. A. T. M. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade**: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. 2015, 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SIMÃO, M. B.; ROCHA, E. A. C. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, vol.23, n.05, e230021. Epub, abril, 2018.

VAROTTO, M. A. **Educação física com bebês**: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis. 2015, 347f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



VASCONCELOS, D.; SALOMÃO, N. Educadoras de creches: concepções sobre desenvolvimento infantil. **Revista Lusófona de Educação**. v.33, p.81-94, Portugal, julho, 2016.

VOLTARELLI, M. A.; MONTEIRO, M. I. Aprendizagem da docência na educação infantil: os saberes de professoras de creches. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 831-850, out./dez. 2016.



**AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR
TECNOLÓGICO: UM ESTUDO DE CASO DAS FACULDADES DE
TECNOLOGIA DO CENTRO PAULA SOUZA**

Luciana Ruggiero Gonzalez
Centro Paula Souza (CPS)
luciana.gonzalez@cps.sp.gov.br

José Manuel Moran Costas
Universidade de São Paulo (USP)
jmmoran@usp.br

Resumo: Conhecer e estimular práticas docentes que coloquem os estudantes no centro do processo de aprendizagem e desenvolvam as competências do século 21 é um dos grandes desafios da atualidade. Para tanto, é necessária a capacitação docente em todos os níveis escolares. Este trabalho teve como objetivo caracterizar os vinte e um relatos de experiências docentes que utilizaram metodologias ativas nas salas de aula do ensino superior tecnológico, submetidos ao I Fórum de Metodologias Ativas do Centro Paula Souza. As metodologias ativas com maior destaque foram a ABP, seguida pela aula invertida, praticadas de forma mais relevante nas disciplinas profissionalizantes. A avaliação foi processual observando-se o desenvolvimento das competências do século 21. Os docentes relataram melhor desempenho dos alunos em relação à metodologia de ensino tradicional, conseguindo desenvolver as competências desejadas, assim como maior envolvimento e engajamento dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino superior tecnológico. Estratégias de ensino. Formação docente. Aprendizagem ativa.

1 INTRODUÇÃO

Algumas das competências que o mercado de trabalho valoriza atualmente são a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico e reflexivo, o trabalho em equipe, a criatividade e a autonomia. Novas estratégias para ensinar se fazem necessárias diante do exposto, para tornar o aluno mais engajado e interessado. É nesse contexto que as metodologias ativas se apresentam como contribuição relevante na criação de ambientes de aprendizagem contextualizada (DEWEY, 1950), com impactos de grande alcance na formação profissional tecnológica. As metodologias ativas são estratégias



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem (MORAN, 2017). A ação do estudante deve ser parte do processo de construção de conhecimento para ser transformadora (BACICH, 2018). Segundo Barbosa e Moura (2017), essa expectativa crescente de mudanças pode ser resumida em duas palavras: ansiedade indefinida. Para modernizar os currículos com aulas que utilizem novas estratégias de ensino, há que se investir na formação docente.

Para a educação profissional tecnológica esse fato é preponderante, pois de acordo com o Parecer CNE/CES nº 436/2001, a educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisão. Não há como preparar bons profissionais sem investimento na formação docente. Algumas ações vêm sendo realizadas, neste sentido, no Centro Paula Souza (CPS), como o oferecimento de oficinas de metodologias ativas promovidas por equipe de especialistas, assim como o Fórum de Metodologias Ativas, evento estadual que tem como objetivo promover debates, trocas de experiências em rede e reflexões sobre experiências com essas estratégias de ensino e aprendizagem. Sua primeira versão ocorreu em dezembro de 2018 e reuniu 21 relatos de experiências. Este trabalho teve como objetivo analisar os relatos de experiências docentes tornando possível caracterizar as práticas, assim como promover novas ações para incentivar e engajar os docentes em sua utilização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) são oferecidos gratuitamente pelo CPS, autarquia do governo do Estado de São Paulo, que possui, atualmente, 72 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) distribuídas em diversos municípios paulistas. As Fatecs superam a marca de 83 mil alunos matriculados em 79 CST e cerca de 3 mil docentes. A matriz curricular dos CST do CPS possui 2.400 horas (6 semestres) e compreende disciplinas básicas, profissionalizantes e de línguas estrangeiras. Assim como em outros cursos de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

graduação, a reforma curricular nos cursos de tecnologia é uma necessidade quando se almeja utilizar uma gama de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem capazes de promover uma educação transformadora (GEMIGNANI, 2012) e a flexibilização curricular, o que provoca a ruptura e superação da organização da escola seriada numa concepção de educação bancária (AGUIAR, 2013). No entanto, para o sucesso na implementação de novos currículos, a formação docente é fundamental, pois muitos professores sentem-se despreparados para desenvolver as competências técnicas e atitudinais, utilizando-se de conteúdos significativos e que promovam o protagonismo e a autonomia do estudante (MITRE; COTTA, 2010). A formação docente deve possibilitar o preparo de aulas que correlacionem a teoria com a prática e a interdisciplinaridade, buscando de modo criativo solucionar problemas da escola e da sociedade. Com a reforma curricular e sua flexibilidade e organização pedagógica, o professor passa a ter maior autonomia e maior responsabilidade na sua avaliação, na seleção crítica e na produção de cenários de aprendizagem e materiais curriculares, sendo necessária sua formação continuada (VEIGA, 2004).

3 METODOLOGIA

Foram analisados quantitativamente e qualitativamente vinte e um relatos de experiências docentes que utilizaram metodologias ativas, submetidos ao 1º Fórum de Metodologias Ativas, realizado em 2018, no CPS. Foram quantificados: número de unidades participantes, cursos de tecnologia, eixo tecnológico, disciplinas, semestre de oferecimento, integração de disciplinas, competências, metodologias ativas e a configuração da sala. A avaliação e as considerações docentes foram analisadas qualitativamente.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os vinte e um relatos de experiência analisados neste artigo foram selecionados após critérios da comissão avaliadora do Fórum de Metodologias Ativas do CPS. Nessa primeira versão do evento, participaram 17 Unidades Fatec (23,6% do total). As unidades Tatuí, Santana de Parnaíba, Mogi das Cruzes, Presidente Prudente e Sertãozinho submeteram dois artigos cada, destacando-se das demais. Também participaram as Fatecs Itu, Franca, Itaquaquecetuba, Diadema, Guarulhos, Guaratinguetá, Botucatu, Osasco, Jundiaí, São Carlos, Capão Bonito e Jacareí, cada uma com um artigo submetido. Observou-se a predominância de submissão de trabalhos das unidades do interior do Estado (11 relatos), apesar da distância em relação à capital, indicando seu engajamento e interesse no tema. Notou-se a predominância dos eixos tecnológicos de Gestão e Negócios, com 33% de trabalhos (CST em Gestão Comercial, Gestão Financeira e Logística), seguido pelo eixo de Informação e Comunicação, com 22%, (CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gestão da Tecnologia da Informação). Na sequência seguem os eixos de Recursos Naturais com 17% de participação (CST em Agronegócio e Silvicultura); 11% Ambiente e Saúde (CST em Gestão Ambiental e Meio Ambiente e Recursos Hídricos); 6% Turismo, Hospitalidade e Lazer (CST em Eventos) e Produção Cultural e Design (CST em Produção Fonográfica) com 6%. Não mencionaram os CST, 4%.

As metodologias ativas destacaram-se mais expressivamente nas disciplinas profissionalizantes (62%), seguidas por projetos extracurriculares (15%), básicas (12%) e línguas estrangeiras (11%). Nos trabalhos submetidos, 48% dos professores relataram ter integrado outras disciplinas quando aplicaram metodologias ativas; 38% disseram que não houve integração com outras disciplinas e 14% não mencionaram esse aspecto em seus trabalhos. Esse quesito também foi discutido por Alberti et al. (2015), que mencionam que a fragmentação e o isolamento das disciplinas ministradas no ensino universitário são um problema que merece atenção. Santos (2017) destaca que o uso da estratégia ativa de ensino numa atividade interdisciplinar envolvendo disciplinas de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

formação básica e técnica provocou um aumento no número de alunos que entendem a convergência entre as disciplinas.

Nesta análise observou-se que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) foi a metodologia ativa mais praticada (28,6%), seguida pela aula invertida (23,8%), Projetos de Investigação (14,3%); *Design thinking* (9,5%), outras metodologias (19%) e estudo de caso (4,8%). As metodologias de resolução de problemas têm sido utilizadas em praticamente todas as disciplinas e anos escolares, até a idade adulta (BENDER, 2014). Quanto mais cedo para os estudantes a vivência ocorrer, maior o sucesso no desenvolvimento das competências. Quanto a esse aspecto, verificou-se que 24% são oferecidas no primeiro semestre do curso, 19% são oferecidas no quinto semestre, 9% no terceiro e 5% no segundo e quarto semestre, respectivamente, e 38% não especificou o semestre de oferecimento da disciplina no CST que estão envolvidas.

A organização dos alunos em agrupamentos consegue promover, além da cooperação, a interação dos indivíduos, o que estimula o crescimento emocional e social, aumenta sua motivação, promove discussões e conseqüentemente, argumentações, entre outras competências. A maioria dos docentes (75%) relatou ter organizado os alunos apenas em grupos; 9% em grupos e pares; 10% apenas individualmente, e 5% ora individualmente ora em grupos e ora em pares.

Quanto ao desenvolvimento das competências, 47% relataram: “*Relacionar diversas disciplinas/conteúdos, reflexão, pensamento crítico, habilidade interpessoais, trabalho colaborativo, iniciativa, tomada de decisão*”, enquanto 53 % não mencionaram as competências que desejavam desenvolver. Borges e Alencar (2014) ressaltam que as metodologias ativas promovem a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. Atualmente se faz necessário desenvolver também as competências digitais. Sobre esse aspecto, 53% dos docentes destacaram ter utilizado recursos digitais, tais como computadores, *softwares* (power point, excel e canvas), ferramentas computacionais, *one drive*, e-mail institucional, vídeos do *youtube*. Os restantes (47%) disseram não ter utilizado recursos digitais, recorrendo aos não digitais (apostila, livros da biblioteca, folha de papel, lápis). As metodologias ativas não requerem



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

necessariamente a utilização de recursos digitais. No entanto, vale lembrar que esses recursos empoderam o professor, que tem mais tempo para atuar como *designer* da aprendizagem, e possibilitam a mediação entre professores e alunos por meio do diálogo, preparando-os para a vida presente e futura.

Nas metodologias ativas, a avaliação passa a ser realizada continuamente. Dessa forma, o estudante sente-se mais livre, seguro e confiante na escola e em seus atores, podendo exercer sua criatividade e aprender com prazer. Nos trabalhos analisados, onze relataram que realizaram avaliação processual, não apenas individualmente, mas também em grupos, conforme os depoimentos a seguir: *a avaliação considerou a capacidade de integração dos membros da equipe...; Processo contínuo de avaliação...; semanalmente, a aplicação personalizada de avaliações.* Nove docentes não mencionaram a forma de avaliação dos estudantes e apenas um deles realizou prova tradicional. No que se refere às considerações finais sobre a experiência do uso das metodologias ativas, para alguns dos docentes que participaram do Fórum, temos as seguintes frases: *Após análise comparativa, foi demonstrado que houve um aumento superior a 65% no desempenho dos alunos; Possibilitou inserir uma dinâmica de mediação do conhecimento entre os colegas; mostrou muito construtiva e desafiadora, tanto para os discentes quanto para o docente e prazeroso ao observar os resultados de um semestre trabalhoso e árduo e que apresentou resultados acima do esperado; Os relatos dos estudantes são todos positivos e motivadores, encontramos em suas falas elementos que indicam alguns dos objetivos buscados pelas metodologias ativas, tais como, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do estudante diante da aprendizagem; a metodologia utilizada demonstra o desempenho e o envolvimento dos mais criativos auxiliando os mais tímidos; O feedback foi positivo ao perceberem que conseguiram aprender um conteúdo complexo sem explicações tradicionais; Os alunos disseram que valeu muito a pena; O aluno teve maior interesse e motivação em aprender; Os objetivos de desenvolvimento das competências e a assimilação de conteúdo foram atingidos.*

As experiências docentes relatadas no evento possibilitaram o aprendizado em rede, o incentivo dos pares e a valorização dos praticantes. Provavelmente, não representam a



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

realidade das aulas da maioria dos professores do CPS, mas apontam um direcionamento institucional para sua utilização, pois indicam que os docentes que as utilizam obtêm excelentes resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de paradigma na cultura escolar será possível com a reflexão de todos os envolvidos: gestores, docentes e discentes. As experiências docentes relatadas no evento possibilitaram o aprendizado em rede, o incentivo dos pares e a valorização dos praticantes. Os docentes relataram melhor desempenho dos estudantes em relação à metodologia de ensino tradicional, conseguindo desenvolver as competências desejadas, assim como seu maior envolvimento e engajamento.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. R. C. Pesquisando a flexibilidade curricular: Um outro jeito de fazer educação, currículo e ensino na perspectiva Freireana. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11, v.03, set./dez.2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ALBERTI, R. A.; FURTADO, J. C.; KIPPER, L. M. Simulação como ferramenta no ensino de engenharia: problematização e promoção da vivência em processos produtivos. **Revista de Ensino de Engenharia**, São Paulo, v. 83, n. 1, 2015.

BACICH, L. Por que metodologias ativas na educação? *In*: Bárbara Szuparitz (Org.). **Crescer em Rede**. Inovações na prática pedagógica: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI. São Paulo: Edição Especial Metodologias Ativas. 2018. Cap. I, p. 17-19. Disponível em: http://cresceremrede.org.br/guia_metodologias_ativas.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago, 2013.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. Tradução Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos cursos superiores de tecnologia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 436, aprovado em 2 de abril de 2001**. Dispõe sobre Orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia - Formação de Tecnólogo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12880-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 2 jun. 2019.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira das Educação** [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2237-9703. Disponível em: <http://fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MITRE, S. M.; COTTA, R. M. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e os novos cenários da prática na formação do profissional de saúde no Brasil: Integrando ensino e serviço – Metodologias Ativas e Práticas em saúde. **Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària e Innovación** – CIDUI, Vila Universitària. Local F2.1. Campus UAB – Bellaterra, 2010, p.199-210. Disponível em: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/viewFile/210/199>. Acesso em: 30 abr. 2016.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018, Parte I, p. 41-96.

SANTOS, J. C. R. dos et. al. Metodologias ativas e interdisciplinaridade na formação do nutricionista. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 38, n. 1, p. 117-128, jan./jun. 2017.

VEIGA, I. P. **A Educação Básica e Educação Superior**. Projeto Político Pedagógico. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Maria Albuquerque

Universidade Federal do Amapá/Campus Binacional (UNIFAP)
mar_alb7@unifap.br

Resumo: Tendo como premissa que o processo de formação de professores afigura-se como um caminho complexo, esta pesquisa teve como propósito mapear os estudos efetuados acerca das questões da formação docente a partir da disciplina Estágio Supervisionado para a formação do egresso. Para isso, foi feito um levantamento na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), que compila os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, bem como foram levantados na base de dados da CAPES artigos de instituições de ensino e pesquisa nacional que discorressem sobre o tema. Todos os documentos analisados apontam a disciplina Estágio Supervisionado como possibilidade de experiência para a formação de professores e a necessidade de ações intencionais para uma maior aproximação entre universidade e escola.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Revisão Sistemática da Literatura.

1 INTRODUÇÃO

Entendido como momento privilegiado na formação de futuros professores, “o estágio propicia aproximações com a escola [...] com as práticas didático-pedagógicas [...] e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos envolvidos na aula)” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 15).

O profissional não aborda um problema como cópia de uma teoria geral e sim utiliza a intuição, analogias e metáforas, ou seja, usa seu conhecimento tácito já automatizado devido a reflexões e experimentações anteriores (VALADARES, 2012). Parte dessas vivências ocorrem durante os estágios nas escolas, principalmente durante o desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura. Para que a intervenção do professor ocorra no contexto escolar, é necessário que ele tenha



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



vivenciado essas experiências do estágio durante seu processo de formação na graduação. Como destacam Pimenta e Lima (2004, p. 41), “a dissociação entre teoria e prática presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”. A importância de investigar e refletir a respeito da formação docente nos cursos de licenciaturas justifica-se em virtude da crescente necessidade de formar professores com um novo perfil, em que a teoria e a prática da pesquisa contribuam para o desenvolvimento de sua ação crítica, seu pensamento reflexivo e sua postura de investigação.

Diante do exposto, surgiram os seguintes questionamentos desta pesquisa:

1. qual o papel da universidade na formação inicial docente?
2. como a disciplina Estágio Supervisionado contribui com os saberes e experiências para a atuação profissional do futuro egresso?

A partir delas, o objetivo deste trabalho de levantamento bibliográfico foi analisar as contribuições do Estágio Supervisionado na construção de conhecimentos necessários à formação docente.

Durante o levantamento, verificou-se haver necessidade do professor realizar pesquisas constantes sobre sua prática docente para vir a intervir de forma mais eficaz no contexto da escola e da comunidade escolar.

Para Colares et. al (2011), é inquestionável a importância do papel da formação teórica para o professor-pesquisador. Corroborando, assim, com a ideia de Passini, (2007, p. 29), em que a autora enfatiza:

O conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construído pela vivência em sala de aula, ao longo da carreira como professor. O nosso desempenho docente dependerá não exclusivamente, mas em grande parte, do nosso histórico acadêmico e das reflexões sobre a prática de ensino nos momentos em sala de aula, o estágio supervisionado.

Percebe-se que é necessária a reflexão sobre a prática docente em sala de aula: o que o estudante de curso de licenciatura aprende dentro e fora dela são possibilidades para a



transposição didática em sua futura profissão.

O processo de formação docente afigura-se como um caminho complexo. Desse modo, esta pesquisa teve como propósito mapear os estudos efetuados acerca das questões da formação docente a partir da disciplina Estágio Supervisionado para a formação crítico-reflexiva do egresso.

2 METODOLOGIA

A Revisão Sistemática da Literatura é uma forma de pesquisar e condensar conhecimento da bibliografia relevante, explicando e priorizando temáticas que precisam de maior atenção. Este estudo procurou, por meio da pesquisa bibliográfica, fornecer uma visão da investigação existente no campo da formação docente e da disciplina Estágio Supervisionado.

De início, foi feito um levantamento na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), que compila os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, para levantar documentos que discorressem sobre formação de professores e Estágio Supervisionado nas licenciaturas. O propósito foi sistematizar as informações a respeito do tema e realizar fichamentos que pudessem subsidiar a pesquisa futuramente. Posteriormente, foram levantados na base de dados da CAPES, que compila as informações sobre artigos de instituições de ensino e pesquisa nacional, documentos que discorressem sobre formação docente e Estágio Supervisionado.

Na primeira fase, no âmbito geral da formação do professor, a pesquisa efetuada na BDTD resultou em 41 documentos, entre teses e dissertações. Dessas produções científicas, somente 10 atendiam aos critérios de inclusão: “*formação de professores*” e “*estágio supervisionado*”, entre os anos 2010 e 2018. Esse levantamento seguiu o critério de procurar por *assunto* a busca por teses e dissertações que continham os termos “*formação de professores*” e “*estágio supervisionado*” e entre cada termo foi inserida a palavra em inglês *AND* para a equação da pesquisa.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Seguidamente, a pesquisa realizada nas bases de dados CAPES resultou 152 documentos após refinamento com os mesmos critérios, mas desta vez por assunto foram buscados os termos “*formação docente*” AND “*estágio supervisionado*”. Acrescentando uma escala temporal de oito anos (entre 2010 e 2018), resultaram em 88 artigos, porém, apenas 15 atendiam ao levantamento. O propósito foi sistematizar os critérios de pesquisa da revisão a efetuar: os critérios de inclusão e exclusão, os critérios de validade metodológica, os resultados e o tratamento dos dados no decorrer da pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1: Ficha de pesquisa da revisão sistemática acerca da formação inicial de professores

ETAPAS DO PROTOCOLO	DESCRIÇÃO DAS ETAPAS
OBJETIVOS	Identificar teses e dissertações e artigos que tratam da formação de professores; estágio supervisionado; formação docente
BASE DE DADOS	Base de teses e dissertações BDTD; base de artigos em periódicos CAPES numa escala temporal de 8 anos (2010 a 2018)
PALAVRAS DE BUSCA	Formação de professores; Estágio Supervisionado; Formação docente
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	Educação superior; texto em português.
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	Trabalho sem palavras-chave; fora do âmbito educacional; teses e dissertações escritas em outra língua que não português; artigos escritos em outras línguas.
CRITÉRIOS DE VALIDADE METODOLÓGICA	Verificação dos critérios inclusão/exclusão
RESULTADOS	Descrição da pesquisa, organização das informações dos documentos identificados
TRATAMENTO DOS DADOS	Filtrar, descrever e analisar criticamente os resultados

Fonte: autoria própria

Os textos estudados apontam para a importância que a disciplina Estágio Supervisionado tem na formação de professores. Os alunos destacam como contribuição para formação a relação com os professores supervisores, o campo de estágio, a oportunidade de elaborar planos de aula e pô-los em prática, o conhecimento da realidade escolar, além de fazer a relação entre teoria e prática e vislumbrar que elas são indissociáveis. No estágio, o sujeito observa, escreve, expressa, decifra, decide e repensa a si mesmo, com o intento de melhorar sua prática docente.

Os cursos de formação docente reflexiva e investigativa devem, ainda, possibilitar aos professores “conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 1994 APUD COLARES et. al, 2011, p. 160). Este é um grande desafio na atualidade: formar professores que considerem o



ensino, a pesquisa e a prática reflexiva como fundamentais das práxis docente.

3 RESULTADOS

A partir do levantamento nas bases de dados utilizadas e descritas na metodologia, das teses e dissertações levantadas, achamos 10 documentos de diferentes programas de pós-graduação que discorrem sobre “*formação de professor*” e “*Estágio Supervisionado*”: três abordam a experiência em Pedagogia, um em Geografia, um em Matemática, um em Física, um em Teatro-licenciatura e três em Biologia. Já no levantamento pela CAPES que discorre sobre “*formação docente*” e “*Estágio Supervisionado*”, encontramos um artigo sobre a experiência em Filosofia, um em Letras, dois em Biologia, seis em Geografia e os demais sobre formação docente em outras licenciaturas.

Para Chizzotti (2017, p. 97), “a pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. [...] essas correntes [...] adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais”. Em todos os documentos os autores se utilizam da pesquisa qualitativa com aplicação de entrevistas, questionários com grupos focais e reflexões dos participantes. Alguns desses documentos utilizam as técnicas de análise de conteúdos de L. Bardin e do círculo hermenêutico-dialético.

Na maioria dos textos, os autores afirmam que o estágio é um dispositivo pedagógico da formação do professor e a disciplina Estágio Supervisionado é vista como a possibilidade da experiência para o futuro docente. O período do estágio em sala de aula é fundamental para balizar uma identidade docente, pois a relação teórico-prática tem significado importante na formação dos egressos.

Para Malyz (2007, p. 17), “não há uma receita que possa passar para os estagiários, pois a dinâmica da sala de aula se dá através de dúvidas, incertezas, pesquisas e observações com os alunos”. O estágio deve ser compreendido como um processo que possibilite aos discentes dialogar, indagar, refletir sobre suas experiências, habilidades, atitudes e construir novos conhecimentos.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Os autores levantados também perceberam que há uma dicotomia entre teoria e prática, uma vez que a disciplina Estágio Supervisionado apresenta um discurso inovador da prática docente, mas os estagiários não conseguem transformar o mesmo em práticas inovadoras na realidade das escolas básicas.

4 CONCLUSÕES

Esta revisão sistemática da literatura a respeito da formação docente e sua relação com a disciplina Estágio Supervisionado foi de grande contribuição pois encontramos pesquisadores também preocupados com o processo de formação de seus alunos no tocante às disciplinas que contribuem diretamente para a formação de professores, levando os alunos para o cotidiano escolar.

Ao iniciar nossa pesquisa, procuramos subsídios na literatura da área de *Formação de Professores e Formação Docente*, especificamente nos trabalhos que se referiam ao *Estágio Supervisionado*. A disciplina Estágio Supervisionado foi vista como a possibilidade da experiência para a formação de professores em todos os documentos levantados, como também observou-se a necessidade de ações intencionais que aproximem universidade e escola.

Diante da complexidade da profissão professor na contemporaneidade, é importante que o egresso, ao final de seu processo de formação, perceba os conhecimentos necessários que se agregam à profissão: planejamento de aulas, seleção de conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações. Tais saberes vão sendo construídos pelos professores ao longo da vida profissional, no contexto de trabalho.

O estágio deve contribuir significativamente para a formação do professor crítico-reflexivo e comprometido com a prática profissional. É necessário um olhar mais atento das universidades (enquanto instituições formadoras) e das escolas, visando estabelecer condições mais favoráveis para essa articulação.

Mesmo com toda a complexidade que envolve o Estágio Supervisionado, em todos os



textos analisados percebemos que há uma valorização da disciplina pelo fato dela trazer a realidade da sala de aula para perto do estagiário. Dessa forma, sendo protagonista da própria intervenção, o futuro docente tem a consciência de que tal disciplina é importante para a formação profissional. Entretanto, é necessário realizar uma permanente reflexão crítica, na busca pela melhoria da qualidade do ensino nas escolas a partir das teorias trabalhadas durante os cursos de licenciatura.

5 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- COLARES, M. L. I. S.; GONÇALVES, T. O.; COLARES, A. A.; LEÃO, J. P. P. O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. **Revista Olhar de professor**. Ponta Grossa: Editora UEPG, v.14, n.1, p.151-165, 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 5 maio 2019.
- MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. *In*: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. *In*: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.



AS METODOLOGIAS ATIVAS UTILIZADAS POR DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Maria Otilia José M. Mathias

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
momathias@pucsp.br

Paulo Henrique B. Tutiya

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
paulohbtutiya@gmail.com

Resumo: O presente trabalho relata uma pesquisa em andamento referente ao uso das metodologias ativas utilizadas por docentes do ensino superior como método de ensino. Os objetivos da pesquisa são: identificar as metodologias ativas utilizadas pelos docentes, analisar as suas contribuições na aprendizagem e entender as melhorias no ensino das disciplinas. O referencial teórico selecionado como fundamento da pesquisa são os estudos de Araújo e Sastre (2009), Bacich e Moran (2017), Berbel (2012), Hernandez e Ventura (1998), e Masetto (2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário disponibilizado na plataforma *google forms* respondido pelos docentes participantes. As respostas dos questionários subsidiaram a análise dos dados que, até o momento, evidenciam que a utilização dessas metodologias possibilita a inovação da educação, a mudança no currículo, a seleção de conteúdos com significados, o enfrentamento de problemas e desafios profissionais, e o desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino Superior. Aprendizagem Significativa.

1 INTRODUÇÃO

Podemos considerar como metodologias ativas as estratégias ou procedimentos desenvolvidos no processo de ensino que possibilitam a construção da aprendizagem pelo aluno, de forma autônoma, promovendo sua participação efetiva, respeitando seu ritmo e tempo de aprendizagem. Nessas metodologias, o papel docente e discente sofre grandes mudanças, pois o professor torna-se mentor, mediador, tutor e o aluno está no centro do processo de aprendizagem.

Essas metodologias desenvolvem estudantes ativos, criativos, críticos e responsáveis. Assim, suas vivências desde os primeiros anos dos cursos fazem com que os estudantes



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

desenvolvam a capacidade de aprender a aprender, bem como a percepção da necessidade da educação permanente para fazer frente às contínuas e velozes modificações dos conhecimentos científicos e tecnológicos atuais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O modelo pedagógico curricular de uma instituição de ensino superior, ao estabelecer suas atividades de aprendizado com base nas contribuições das metodologias ativas, possibilita que o processo de aprendizagem seja centrado nos estudantes, promovendo a capacitação desses com a seleção, orientação, resolução de problemas, bem como a formação de um profissional crítico, criativo, responsável e solidário.

Vários estudiosos apontam os benefícios do uso dessas metodologias, como, por exemplo, Araujo e Sastre (2009), que indicam o uso de situações reais para a explicação de conteúdos programáticos, que são, além de estimulantes, grandes contribuidores para o desenvolvimento da responsabilidade social e base para uma formação sólida para o exercício profissional.

Já Colombo e Berbel (2007) apontam, por exemplo, os benefícios da utilização da problematização com Arco de Magueres, uma metodologia ativa consistente na realização de pesquisas feitas pelo aluno, organizada em cinco etapas: (i) observação da realidade (problema), (ii) pontos-chave, (iii) teorização, (iv) hipóteses de solução e (v) aplicação à realidade. Segundo os autores, essa aprendizagem pode auxiliar, até mesmo, a promover mudanças da realidade educacional e entende a educação como prática social emancipadora.

Outrossim, Hernandez e Ventura (1998) apontam os benefícios da aprendizagem baseada em projetos, que se pauta na investigação detalhada e interdisciplinar sobre um determinado assunto, superando o limite do estudo de uma única disciplina. Para eles, ao professor cabe o papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem e, ao aluno, explorar a autoconsciência, autonomia, responsabilidade, respeito à própria aprendizagem, seu desenvolvimento e comunicação.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Podemos destacar uma infinidade de metodologias ativas, conforme a obra de Masetto (2010) e outros autores estudados: aprendizagem baseada em equipe, apresentação de ideias, aula expositiva dialogada ou participativa, debate, diálogos sucessivos, dramatização, ensino com pesquisa, estudo de casos, estudo dirigido, estudo de meio, experimentação, fórum, grupos de oposição, grupo de verbalização e de observação, júri simulado, oficinas, instrução por pares, método *just in time*, painel integrado, phillipes 66, sala de aula invertida, seminários e visitas técnicas.

Assim, pode-se analisar que para uma aprendizagem efetiva e de qualidade, requer-se da Universidade que sejam realizadas e vivenciadas, durante o processo de formação dos alunos, estratégias de ensino que desenvolvam seu pensamento crítico, experiências práticas, que possibilitem a aprender a pensar, que desenvolvam competências cognitivas, e que considerem a subjetividade do aluno, para que seja capaz de analisar sua realidade, transformando-a com fundamentação científica e cultural.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se desenvolveu como estudo qualitativo de caráter exploratório que utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário disponibilizado na plataforma *google forms* e enviado por e-mail para ser respondido pelos docentes participantes.

A população de pesquisa envolve um grupo de docentes do ensino superior dos cursos das Faculdades de: Ciências Humanas e da Saúde; Ciências Sociais; Direito; Economia, Administração, Contábeis e Atuárias; Educação; e Filosofia, Comunicação, Letras e Artes de uma universidade particular, compondo um total de 965 professores.

Com a coleta e análise das respostas obtidas, foi possível analisar as informações necessárias para tentarmos responder ao problema da pesquisa em referência.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dos 965 (100%) docentes que ministram aulas, 68 (7,04%) participaram da pesquisa



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



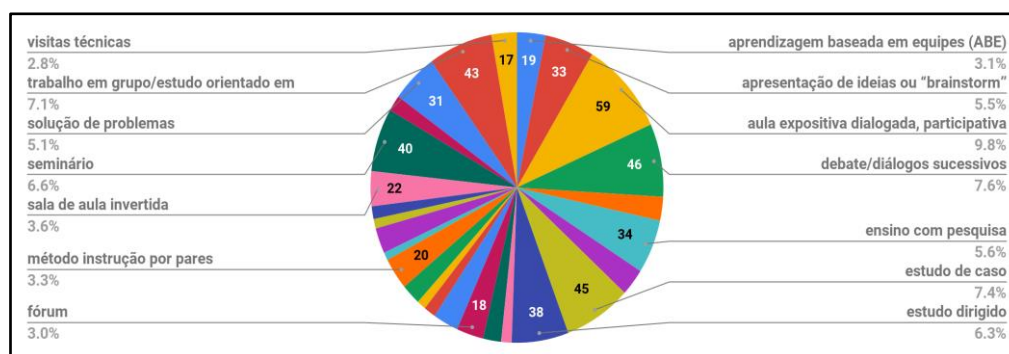
04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

respondendo o questionário no período disponibilizado. Com base nos dados levantados inicialmente, vale destacar que consideramos a participação docente pequena em relação ao número total de professores pertencentes as faculdades.

No questionário, foi indagado aos professores se faziam uso das metodologias ativas como estratégias de ensino. Porém, dos 68 participantes, apenas 66 responderam à pergunta mencionada, obtendo-se o seguinte resultado: 64 professores (97%) afirmaram que as utilizam como estratégias de ensino e apenas 2 (3%) responderam negativamente. Vale salientar que dois professores participantes não responderam nada neste campo do questionário.

Além disso, foi possível elencar quais as metodologias ativas mais utilizadas, obtendo-se o seguinte resultado: aulas expositivas dialogadas são as metodologias ativas mais empregadas pelos professores participantes, seguido por debate/diálogo sucessivo e estudo de caso. O Gráfico 1, a seguir, indica a utilização das demais metodologias ativas pelos professores.

Gráfico 1 - Indicação das metodologias ativas utilizadas pelos docentes



Fonte: Autores, 2019.

Também foi indagado aos professores quais eram as contribuições para aprendizagem e ensino oriundos da utilização dessas metodologias. Porém, por tratar-se de perguntas dissertativas, e em razão do cuidado necessário para analisar respostas dessa natureza, foram elaborados quadros com categorias e subcategorias para seu enquadramento e análise dos dados obtidos. Assim, foi possível destacar até o presente momento que a maior contribuição para a aprendizagem dos alunos ocorre devido à construção de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



conhecimentos pelos alunos, uma vez que esses associam a teoria aprendida com a prática profissional. Isso resulta em uma melhor compreensão dos conteúdos selecionados, bem como possibilita uma melhor análise, reflexão e crítica dos conteúdos aprendidos.

Além disso, o protagonismo dos alunos pode possibilitar uma melhor aprendizagem, uma vez que faz deles o centro do processo para obtenção do conhecimento, resultando em um maior envolvimento e maior habilidade para poder resolver problemas do dia a dia.

Vale destacar que em algumas respostas fornecidas foi apontado um fator limitante: a necessidade da participação da instituição na colaboração da aplicação dessas metodologias, oferecendo aos docentes e discentes salas de aula adequadas, quantidade razoável de alunos/turma e carga horária curricular compatível com o desempenho das funções necessárias para ensino e aprendizagem.

Já em relação ao ensino dos alunos, foi apontado pelos professores que a maior contribuição para o ensino ocorre devido ao maior envolvimento que o docente consegue criar com a vivência dessas metodologias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ratifica os estudos dos autores referenciados, no sentido de que as metodologias ativas possibilitam o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, desafiam o docente a entender e desencadear o processo de aprendizagem de diferenciadas formas, promovendo a personalização desse processo, de acordo com as características e necessidades do estudante, uma vez que cada um apreende de maneira própria, devendo ser protagonista de sua aprendizagem de modo crítico, criativo e reflexivo.

Assim, identificamos a relevância da atuação docente a partir das necessárias mudanças no seu papel e nas suas funções – será tutor, mediador, pesquisador –, bem como, o desenvolvimento da autonomia do aluno e seu protagonismo, ocupando o centro do processo educacional para que estabeleça relações com os demais colegas, o docente, e o



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



objeto de estudo.

Como a ênfase do processo de aprendizagem está no aluno e no grupo, também ocorrem mudanças na sala de aula e demais espaços educativos, uma vez que a adequação e organização desses espaços favorecem inovações das ações de ensino e aprendizagem. Os ambientes de ensino individualizado e diferenciado possibilitam a aprendizagem personalizada.

Consideramos como objeto de estudo questões que emergem da problematização da realidade, sua compreensão e posterior transformação, com base no aprender fazendo a partir da perspectiva de Dewey (1959, *apud* BACICH; MORAN 2018, p. xi), “que propôs uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz, orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades”.

Na mesma direção, identificamos as ideias de Freire (1996, *apud* BACICH; MORAN 2018) na perspectiva da educação crítica, participativa, criativa e inovadora, que dialoga com os problemas presentes na realidade. Essa educação promove uma aprendizagem transformadora, fruto da produção de novas ideias, novos conhecimentos e da metacognição.

Nas respostas dos docentes participantes da pesquisa, que fazem uso das diferentes metodologias ativas como método de ensino, identificamos até o momento, que consideram o ensinar como buscar ou criar situações as quais provocam o interesse do aluno para refletir sobre a realidade na qual atuará como futuro profissional, questionando e construindo conhecimentos, entendem que o ensinar não é apenas transmitir e transferir conhecimento.

As metodologias ativas, em suas diversas e variadas formas, fundamentam-se na pesquisa como princípio educativo, tendo como ponto de partida um problema a ser solucionado, demonstrando claramente a diferença entre informação disponível e conhecimento a ser construído pelo aluno, uma vez que essas informações transformam-se em conhecimentos efetivos quando se relacionam com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

aluno, ocorrendo a articulação de múltiplos saberes, promovendo a aprendizagem significativa.

A utilização dessas metodologias, como método de ensino, possibilita a inovação da educação, sua reinvenção por meio das principais características: o currículo, os conteúdos relevantes, os desafios a serem enfrentados, as aprendizagens a serem realizadas e o desenvolvimento de competências necessárias ao futuro profissional.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, L. P.; ANASTASIOU, L. G. C. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville, SC: Univille, 2007.

ARAUJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2017.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez**: uma reflexão teórico – epistemológica. Londrina: EDUEL, 2012.

CARLINI, A. L. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. *In*: SCARPATO, M. (Org). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. 2. ed. ver. e ampliada. São Paulo: Avercamp, 2013. p. 13-67.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./ dez. 2007. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_390_ametodologiadaproblematizacaocomoarcodemaguerez.pdf. Acesso em: 4 jul. 2019.

ENEMARK, S.; KJAERSDAM, K. A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. *In*: ARAUJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. *In*: HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do**



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



currículo por projetos de trabalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 61-84.

LIBÂNEO, J. C. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa:** unindo ensino e modos de investigação. São Paulo: USP / Pró - Reitoria de Graduação: 2009, p. 40. Disponível em:
http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/caderno_11_PAE.pdf. Acesso em: 3 mar. 2018.

MASETTO, M. T. **Docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença.** São Paulo: USP / Pró - Reitoria de Graduação: 2010, p. 36. (Cadernos de Pedagogia Universitária - 12). Disponível em:
http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_12_PAE.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas: 1999.

ROGERS, C. R. **Liberdade de aprender em nossa década.** 2. ed. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ZABALA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CONTEXTO E GUIA DE APLICAÇÃO DE CARGA HORÁRIA EAD EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PRESENCIAL

Mariana Regina Kaviski

Centro Universitário Internacional (UNINTER)
mariane.k@uninter.com

Antônio Siemsen Munhoz

Centro Universitário Internacional (UNINTER)
antonio.m@uninter.com

Resumo: A pesquisa foi desenvolvida com objetivo de analisar um contexto ideal para efetivação de iniciativas EaD em cursos de pedagogia presencial e inferir recomendações para sua aplicação com utilização de metodologias inovadoras. Esse é o foco e a abrangência do trabalho. A linha de raciocínio adotada pelos pesquisadores, emanada em sua experiência em todas as formas de oferta de EaD, destaca a importância da criação de protótipos apoiados na visão da aprendizagem por projetos que traz como destaque a orientação para inovar. As recomendações aqui colocadas buscam transferir esta experiência e servir como um guia de orientação que estabeleça uma das formas possíveis de avaliar o uso da modalidade EaD em até 40% da grade curricular de cursos de pedagogia presencial, no contexto sugerido. O processo foi desenvolvido com avaliação comparativa que permita confirmar hipóteses de vantagens, ou este documento registra a intenção para efetivação de um projeto de avaliação sobre a proposta.

Palavras-chave: Pedagogia. Carga horária EaD aplicada. Aprendizagem baseada em projetos. Metodologia ADDIE.

1 DETALHAMENTO DOS ASPECTOS LEGAIS

O projeto nasceu a partir da homologação da Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe a ampliação de até 40% do total da carga horária de EAD na grade de cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2018). A inserção e atual elevação dos percentuais de carga horária não presencial em cursos presenciais sempre foi uma manifesta intenção do MEC. Além de permitir que IES – Instituições de Ensino Superior inexperientes com essa forma de oferta adquirissem experiência, aprendendo dentro de seus próprios muros, viabilizou a intenção de eliminar uma dicotomia estabelecida entre dois diferentes tipos de oferta de atividades educacionais.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Dados do Censo EAD (ABED, 2017) demonstram o crescimento de cursos semipresenciais e constatam que em resultados anteriores, as instituições não viam mais a modalidade semipresencial somente de acordo com a definição da lei dos 20% na Portaria nº 1.134 (BRASIL, 2016), mas sim como cursos que incorporam tecnologias em suas práticas docentes (ensino híbrido, aprendizagem adaptativa, entre outras), entendendo esta como definição de semipresencial (ABED, 2017, p. 17). Conforme explicita Machado (2018),

A implantação do semipresencial ampliou-se com a publicação da Portaria nº 2.253/2001 (BRASIL, 2001), atualizada pela Portaria nº 4.059/04 (BRASIL, 2004), atualmente regulamentada pela Portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016). Esta legislação permite, no Brasil, que seja ofertado até 20% da carga horária total dos cursos de graduação utilizando-se a modalidade a distância. Assim, os cursos de graduação regularmente autorizados, ofertados na modalidade presencial, desde que atendido o disposto na legislação, podem incluir a parcialidade a distância (MACHADO, 2018).

A Portaria nº 1.428/18 implica sobre a inclusão da tecnologia que deverá estar presente no currículo e na prática pedagógica de professores e tutores:

A oferta das disciplinas [...] deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina. (BRASIL, 2018).

Essas definições corroboram para a análise do novo cenário a ser construído a partir da referida portaria de dezembro/2018, ampliando a oferta de carga horária EAD nos cursos de graduação presencial; e, para que as mudanças não gerem fortes impactos, mas sim propiciem inovação no currículo, toda uma proposta precisa ser pensada e trabalhada intensamente para obtenção de bons resultados. Diante disso, a constatação de que o semipresencial é uma metodologia inovadora e disruptiva, almeja-se realizar um projeto de implementação dos 40% da modalidade a distância em um curso presencial de licenciatura em Pedagogia de uma IES investigada.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 REQUISITOS INICIAIS

A proposta pressupõe, inicialmente, o cumprimento de uma série de requisitos presentes na Portaria nº. 1428/18 e na IES, e que envolva a utilização de vários fatores. Dentre esses fatores, o desenvolvimento de um projeto educacional que estabeleça os balizadores iniciais (teoria de aprendizagem em uso, metodologias inovadoras em educação, NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) estabelecidos com a flexibilidade necessária para trabalhar na perspectiva da aprendizagem adaptativa, aprendizagem significativa e outras estratégias didáticas e pedagógicas.

Segundo Xantiopoulos (2016, p. 13), assim “(...) é possível representar a adequação de teorias e metodologias às características dos sujeitos componentes do ambiente de aprendizagem, necessárias de forma a tornar mais eficaz a aprendizagem do aluno”. Outro fator importante, seriam os projetos instrucionais de curso definidos por Munhoz (2016), Filatro e Bileski (2017) entre outros pesquisadores, como uma proposta ideal para que se possa obter um gerenciamento de qualidade total no contexto da educação acadêmica com a criação de conteúdos adequados e atividades mais indicadas para efetivação da teoria na prática (*learning by doing* – aprender fazendo).

2.1 Visão do projeto 40% EaD

A IES precisará iniciar o desenvolvimento do trabalho com uso de um conjunto de atividades que colaboram para evolução dos estudos e que orientam para:

- a) Inserção de professores via atividades de endomarketing com a inclusão de todos os interessados em participar do projeto (em sala de aula ou atividades de pesquisa) agregando-os às decisões acadêmicas, o que segundo Mesquita (2016) representa uma necessidade e valorização do professor como intelectual transformador (Giroux in Filho 2012) e elemento agente de mudanças em sua ação e prática docente;
- b) Desenvolvimento de *brainstorming* em uma série de reuniões efetivadas para captação de ideias relacionadas com metodologias inovadoras que poderão ser utilizadas como ferramentas auxiliares, o que segundo Libâneo (2001) é parte



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



integrante das inquietações e buscas e estão esperando apenas uma oportunidade para serem efetivadas;

- c) Análise da grade curricular para escolha de quais disciplinas e atividades extracurriculares farão parte integrante do conjunto a ser ofertado como EaD nos cursos presenciais de pedagogia, escolhidas por aqueles que tem na sala de aula seu campo de trabalho;
- d) Início do desenvolvimento do projeto instrucional de curso, com a divisão inicial do que será desenvolvido de forma presencial, híbrida ou totalmente online. Disciplinas presenciais não serão afetadas pela proposta; disciplinas híbridas devem buscar uma aproximação com a conceituação da sala de aula invertida; as disciplinas online devem buscar uma forma diferenciada de comunicação tutorial (aproximação com o *coaching* educacional) e de avaliação do aluno sujeito a uma proposta de aprendizagem independente, aproximada da heutagogia.
- e) Estabelecer uma primeira aproximação de uma visão interdisciplinar do currículo, considerado por Fazenda (2008) como uma forma de quebrar a compartimentalização que impede que se tenha uma visão sistêmica do processo de ensino e aprendizagem. Neste momento, a **aprendizagem baseada em projeto** será adotada como o fio condutor da integração de diferentes saberes e conhecimentos, que concorrem para a construção do conhecimento de forma ampla e possibilita a intervenção do segmento social e familiar de futuros professores, como preconizam Siemens (2004) e Downes (2011) criadores do Conectivismo, considerada uma teoria de aprendizagem em construção, voltada de forma direta para uma nova geração digital.

2.2 Proposta metodológica

Baseado nos pressupostos iniciais que definiram os requisitos e as ideias a serem aplicadas, é possível estabelecer como hipótese a ser confirmada durante o desenvolvimento do projeto que: adotados esses cuidados iniciais, é possível a criação de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



um contexto de alta funcionalidade, usabilidade e capacidade adaptativa para uso e adequação da oferta de 40% da carga horária de cursos presenciais de pedagogia.

Esse pode ser considerado, também, como o questionamento norteador, trocando a visão e considerando que o desenvolvimento do projeto questiona: o que está sendo feito e o que pode ser melhorado nas propostas de oferta de momentos EaD em cursos presenciais, como forma de obter maior qualidade nos resultados obtidos?

Severino (2016) considera possível a adoção de qualquer das linhas como válidas, mas não inquestionáveis, como linhas que apoiam seu trabalho em uma das vertentes citadas. Esse trabalho está orientado para atingir objetivos e esclarecer dúvidas dos pesquisadores, com base em perguntas que direcionem o caráter investigativo da pesquisa, com utilização de uma proposta metodológica que será utilizada com as seguintes características:

- Quanto à sua natureza, ela pode ser considerada, segundo Andrade (2002), como um trabalho científico de alta aplicabilidade considerando o aspecto inovador da portaria que lhe deu origem;
- Quanto aos objetivos, de acordo com Vergara (2015), que coloca que o melhor enfoque é encarar o processo como uma proposta exploratória, descritiva e explicativa sobre dados coletados, intervencionista no sentido de sua orientação para mudança de situações pré-estabelecidas e aplicada, tendo em vista a implantação e avaliação dos resultados em duas turmas ou em uma única turma, dividida em dois grupos;
- A pesquisa, pode também, ser enxergada como um estudo de caso, ao atender considerações colocadas por Gil (2017) que assim classifica pesquisas que estão voltadas para o foco específico de mensurar a validade da aplicação, neste caso, referente ao uso de momentos EaD em cursos presenciais de pedagogia;
- Por fim, é possível considerar a pesquisa como participante, que segundo Brandão e Streck (2015) é a classificação de pesquisas que irão ocorrer com o estabelecimento de uma interação intensiva e extensiva entre os pesquisadores (atuando como professores) e os sujeitos da pesquisa (alunos de dois diferentes universos a serem



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



comparados). Este fato leva em conta a valorização da larga experiência profissional dos envolvidos, que permite levar o trabalho à uma prática intensiva da temática que está sendo analisada.

2.3 A aplicação

Encerrados os estudos iniciais, a etapa final está dividida em objetivos a serem alcançados. Dentre eles, podemos explicitar:

- a) efetivar uma análise preliminar do currículo do curso de pedagogia aplicado por uma instituição de ensino de comprovada qualidade e conceito de avaliação altamente favorável;
- b) estabelecer uma disciplina paralela, avaliada em pontos de inflexão e que “costura” um problema que estará ativo em todas as etapas, conforme prevê a interdisciplinaridade prevista na oferta da modalidade presencial;
- c) estabelecer, com uso de um projeto instrucional, atividades a serem desenvolvidas com uso da conceituação da metodologia da sala de aula invertida, reservando momentos presenciais para apresentação de resultados ou desenvolvimento de etapas práticas e os momentos EaD;
- d) escolher uma ou duas turmas, dividida em dois grupos de uma disciplina específica – com a ressalva que a proposta envolve todas as disciplinas do curso – sujeitas a um projeto desenvolvido de forma interdisciplinar. Estas turmas ou grupos serão utilizados para aplicação da modalidade presencial tradicional em uma delas e da aprendizagem híbrida na outra parte envolvida. Dessa forma, será possível efetivar um comparativo final;
- e) o processo encerra com a aplicação de questionários que serão sujeitos ao crivo crítico dos pesquisadores, com uma proposta de avaliação qualitativa apoiada em caráter subjetivo que irão utilizar as narrativas apresentadas pelos próprios estudantes.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto conta com aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da IES que serviu como base. Almejam-se resultados positivos para uma nova metodologia a ser aplicada nos cursos de pedagogia presencial, com a oferta de modalidade híbrida com aumento da carga horária de momentos EaD, descaracterizando a dicotomia hoje existente no confronto desnecessário entre duas diferentes formas de oferta.

A escolha de duas turmas paralelas ou subsequentes (para evitar afastamento que cause mudanças no contexto criado), tem como objetivo o comparativo final, apoiado na observação dos pesquisadores. Para cada uma destas turmas, o programa será desenvolvido de forma independente. Mas as disciplinas ou grupos estarão submetidos às mesmas atividades e utilizadas as mesmas métricas de avaliação.

O processo está totalmente apoiado na avaliação do grau de satisfação dos sujeitos da pesquisa. Ele será levantado via questionário apropriado com divulgação via artigo científico e o direcionamento dos resultados como proposta de doutoramento da pesquisadora envolvida. O resultado do trabalho é um produto completo, acabado e que, ainda que possa ser modificado em pontos específicos, poderá ser aplicado de forma indistinta.

4 REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação:** noções práticas. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante:** a partilha do saber. São Paulo: editora ideias e letras, 2015.

DOWNES, S. **Connectivism and connective knowledge:** essays on meaning and learning networks. Online [2011]. ISBN: 978-1-105-77846-9. Disponível em: https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

FALCADE, A.; KRASSMANN, A. L.; FREITAS, V.; KAUTZMANN, T.; JARDIM.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

R.; BERNARDI, G.; MEDINA, R. G. Design Instrucional: um comparativo de metodologias para definição de abordagem em mundo virtual. *In*: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016). XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2016). **Anais ...**, p. 80-89. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309761894_Design_Instrucional_um_comparativo_de_metodologias_para_definicao_de_abordagem_em_mundo_virtual. Acesso em: 15 mar. 2019.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** - Campus de Foz do Iguaçu, v. 10 nº 1 p. 93-103, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146/3191>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FILATRO, A.; BILESKI, S. M. C. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

FILHO, A. F. **Henry Giroux e os Professores como Intelectuais Transformadores**. Portal Educação. 2012. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/henry-giroux-e-os-professores-como-intelectuais-transformadores/14465>. Acesso em: 15 mar. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Curitiba: Editora Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MACHADO, N. S. **Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado**. 2018. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2018.

MUNHOZ, A. S. **Projeto Instrucional para Ambientes Virtuais**. São Paulo: CENGAGE, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: editora Cortez, 2016.

SIEMENS, G. **Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital**. Papagallis. 2004. Disponível em: http://wiki.papagallis.com.br/George_Siemens_e_o_conectivismo. Acesso em: 15 out. 2010.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

XANTHOPOYLOS, S. P. **Educar na era digital**. Educação adaptativa na EaD. Apresentação. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2016. Disponível em: http://abed.org.br/dnead2016/DNEAD_ABED_Stavros.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Nielce Meneguelo Lobo da Costa

Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN)

nielce.lobos@anhanguera.com

Maria Altina Silva Ramos

Universidade do Minho (UMINHO)

altina@ie.uminho.pt

Resumo: A pesquisa em andamento investiga a prática de docentes atuantes na formação inicial de professores, nos cursos de Licenciatura em Educação Básica e/ou Mestrado em Educação pré-escolar e Ensino no primeiro Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. A metodologia é qualitativa, com base na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) e na coleta de dados feita por entrevista semiestruturada com seis professores universitários experientes e tidos como inovadores. A análise interpretativa segue técnicas sugeridas pela TFD, sendo a categoria fundamental “inovação na formação inicial docente” e as categorias axiais: "sobre estratégias didáticas", "sobre recursos tecnológicos" e "sobre planejamento e gestão de aula". O artigo discute estratégias didáticas de dois dos entrevistados. Como resultados, identificamos em ambos características da prática do docente ligadas à realidade do exercício da docência e o uso de softwares e de jogos específicos para ensino de Matemática.

Palavras-chave: Prática docente. Inovação. Recursos Tecnológicos.

1 APRESENTAÇÃO

Docentes universitários atuantes na licenciatura em Educação Básica e no Mestrado na Educação pré-escolar e Ensino no primeiro Ciclo do Ensino Básico são os responsáveis, em Portugal, pela formação inicial de professores que atuarão nos anos iniciais da escolaridade, lecionando para crianças de 3 a 10 anos. Estes formarão os alunos nascidos no século XXI e, então, devem desenvolver estratégias didáticas coerentes com as necessidades e a aprendizagem das novas gerações. Entretanto, sabe-se que, quase sempre, muitos professores oferecerem aos seus alunos um espaço educativo marcado pela reprodução de métodos e estratégias didáticas que eles mesmos vivenciaram quando foram formados.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Borba & Penteado (2001) alertam para as dificuldades de os professores saírem da sua ‘zona de conforto’ na docência, que resulta em repetição de estratégias didáticas familiares a eles. O processo de inovar em sala de aula pode estar ligado às experiências inovadoras experimentadas pelo professor quando aluno nos cursos de formação inicial e/ou continuada.

Isso posto, ficam as indagações: *Como professores universitários têm oferecido espaços de aprendizagem para desenvolver em seus estudantes (os futuros professores) competências docentes para este século? Quais são as estratégias didáticas que têm sido experimentadas ao longo da formação inicial pelos futuros professores?*

Em suma, a problemática gira em torno de como se está preparando, no ensino superior, os futuros professores dos primeiros anos da escolaridade, de modo que esses experienciem estratégias didáticas diversificadas, incluindo as tecnologias digitais integradas às metodologias ativas de ensino, com a finalidade de comporem referenciais para docência.

Estratégias didáticas que envolvam o uso de metodologias de ensino nas quais o aluno tem um papel de protagonista podem ser uma forma importante para a inovação do ensino superior, impulsionando a aprendizagem dos estudantes. São exemplos de metodologias ativas: a aprendizagem baseada em projetos (*Project Based Learning*), a aprendizagem por resolução de problemas (*Problem Based Learning*), a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), os estudos de caso (*Case Studies*), jogos (*Gameificação*), aprendizagem em grupos etc. Entretanto, como alerta Beck (2018, s/n), “as metodologias ativas estão muito relacionadas com a postura do educador, da forma de avaliação e de como são valorizadas as experiências prévias dos participantes”, ou seja, cabe ao professor, por meio das estratégias didáticas em uso, fazer com que o aluno participe ativamente das aulas.

Neste artigo, como recorte de uma pesquisa maior, nos propomos a analisar estratégias didáticas de dois docentes, identificadas em entrevistas, conforme apresentado na próxima seção.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 A PESQUISA

A pesquisa utilizada como referência para este recorte é de cunho qualitativo, com base na Teoria Fundamentada nos Dados -TDF (*Grounded Theory*), a qual busca decifrar a realidade a partir das informações dela retiradas, sem a preocupação de testar teorias já estabelecidas ou de confirmar hipóteses (TAROZZI, 2011).

Os participantes foram seis docentes universitários atuantes na licenciatura em Educação Básica e/ou Mestrado na Educação pré-escolar e Ensino do primeiro Ciclo do Ensino Básico em uma universidade no norte de Portugal. O critério de inclusão foi o de serem professores universitários experientes na formação inicial de futuros professores, conhecidos como desenvolvedores de práticas inovadoras, sobretudo com tecnologia educativa, além de consentirem em participar voluntariamente da pesquisa.

Os dados foram coletados por entrevistas semiestruturadas feitas individualmente aos seis docentes. Entretanto, neste artigo, devido à limitação própria desse tipo de texto, apresentamos as análises de dados de parte de duas entrevistas. Nelas, procurou-se obter informações sobre as práticas didáticas dos docentes, quais as metodologias de ensino utilizam nas aulas e como inserem as tecnologias digitais ao ensinar. Para tanto, a entrevista foi elaborada em blocos, incluindo questões para levantar características: 1) do docente, identificando a formação inicial e a continuada; 2) da prática pedagógica, identificando traços de inovação por: atividades, projetos ou experiências em aula; 3) do uso pedagógico da tecnologia; 4) do embasamento teórico de suas práticas; e 5) do conhecimento teórico e prático acerca das metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

A análise interpretativa está em curso, por categorias emergentes, como sugerem Strauss e Corbin (1990 *Apud* GIBBS, 2009) para pesquisas com base na TFD. São três etapas para o tratamento dos dados: codificação aberta, codificação axial e codificação axial com a categoria fundamental, à qual as demais se conectam ou relacionam.

A categoria fundamental foi “inovação na formação inicial docente” e as categorias axiais emergentes foram: “sobre as estratégias didáticas”, “sobre recursos tecnológicos” e “sobre planejamento e gestão de aula”, todas elas conectadas à categoria fundamental.



3 DISCUSSÃO

Neste artigo, centramos a discussão em duas das entrevistas realizadas na pesquisa: a da professora Alícia e a do professor Fabiano, aqui referenciados por pseudônimos para garantir o anonimato.

Alícia cursou a licenciatura em Matemática na Faculdade de Ciências do Porto e relata que, nessa ocasião, havia poucas cadeiras de cunho educacional. Lembra-se de que cursou Didática da Matemática, cadeira de responsabilidade do departamento de Matemática que, na verdade, abordou álgebra, sem relação com a Didática propriamente dita. Já os departamentos de Educação e Psicologia asseguravam cadeiras de Pedagogia. Entretanto, relatou que, dessas, se recorda apenas que cursou Sociologia da Educação. Em suas palavras: “era de fato um modelo bastante diferente, muito focado na matemática pura”. Acrescentou que, no Estágio de docência, foi necessário apresentar um trabalho científico para o supervisor da faculdade, mas ele não tinha relação com a prática docente. A pesquisa foi sobre linhas cústicas, o que não tem qualquer aplicação ao ensino de Matemática na Educação Básica. Alícia cursou mestrado em Matemática Aplicada, novamente sem conexão com o ensino. Contudo, foi quando começou a lecionar Matemática no Ensino Superior que percebeu o que queria: ensinar. A partir daí, fez doutoramento em Matemática Elementar e Didática de Matemática. Sobre sua trajetória profissional, ela acrescenta: “meu caminho acabou por ter umas curvas no percurso até chegar ao ponto que eu acho que devia estar, faz agora em dezembro 22 anos que aqui estou (...), na licenciatura em Educação Básica e em vários mestrados em Ensino, desde o pré-escolar ao segundo ciclo, mas não na licenciatura em Matemática, essa é exclusivamente do Departamento de Matemática”.

Ressalvamos que a professora Alícia tem formação específica em Matemática, com conhecimentos aprofundados em Ensino de Matemática Elementar e Didática da Matemática, área de pesquisa de seu doutoramento. Sua prática é considerada como inovadora, com utilização de tecnologia digital. Entretanto, nos relatou que não foi preparada em Tecnologia Educativa e que participou somente de alguns workshops em



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



congressos da área de Educação Matemática que abordaram o uso de tecnologia para ensino. Ela compôs, por conta própria, suas estratégias de ensino, por meio de pesquisas e iniciativa de uso de softwares e demais recursos tecnológicos.

Fabiano cursou Licenciatura em Ensino da Matemática na universidade onde hoje atua. Logo após a conclusão do curso, efetivou-se como professor em escola de Ensino Secundário e nela lecionou durante dez anos. Nessa escola, acompanhou e orientou licenciandos em Matemática nos estágios supervisionados de docência. A partir dessa experiência com estagiários foi convidado a atuar como docente no curso de Licenciatura em Matemática na universidade. Fabiano deixou, então, o Ensino Secundário e foi lecionar como professor universitário na condição de assistente convidado. Cursou mestrado, pesquisando a "Supervisão Pedagógica em Ensino de Matemática", e doutorado, em Didática da Matemática. Hoje, é professor e pesquisador na mesma instituição onde iniciou lecionar no Ensino Superior e, também, onde cursou o mestrado e o doutorado.

Observamos que, como Alícia, o professor Fabiano tem formação específica em Matemática. Tem conhecimentos sobre atuação no Ensino Secundário e sólida formação em Didática. Atualmente, ministra a disciplina de "Complementos de Matemática e Ciências para a Infância". É docente conhecido na universidade por ensinar de forma inovadora e com utilização de tecnologia digital. Entretanto, nos informou que não teve qualquer formação (inicial ou continuada) para desenvolver capacidades nessa área. O que sabe foi por esforço próprio, aprendendo de modo autônomo a usar softwares, tais como GeoGebra, Sketchpad e Cabri, por tentativa e erro, decidindo ponto a ponto o que integrar à sua prática.

Nestes aspectos, há uma proximidade entre os dois docentes. Ambos tiveram como primeira formação a Licenciatura em Matemática e se dedicaram à Didática da Matemática no doutorado. As tecnologias digitais foram se incorporando paulatinamente à prática a partir de esforços próprios e tentativas do tipo ensaio e erro.



3.1 Inovação na formação inicial docente

Algumas questões da entrevista permitiram definir a categoria fundamental: “Inovação na formação inicial docente”. A partir dela, as categorias axiais “sobre as estratégias didáticas”, “sobre recursos tecnológicos” e “sobre planejamento e gestão de aula” auxiliaram a identificar a prática didática dos docentes universitários para formação de professores, as metodologias de ensino que utilizam e a integração de tecnologias digitais no Ensino Superior.

Ambos os professores (Alícia e Fabiano) relataram que as estratégias didáticas utilizadas dependem muito das particularidades da disciplina que estão lecionando.

Quanto às estratégias didáticas de ensino, a proposição de problemas e o uso de materiais manipulativos é considerada essencial, segundo Alícia. A tecnologia digital tem sido utilizada por ela para levar o aluno a explorar situações. Por exemplo: ao lecionar transformações geométricas, considera imprescindível usar o Geogebra e não apenas papel e lápis, pois no software é possível movimentar as figuras e investigar propriedades, e completa: “com o papel e lápis isso não funciona, pois não se pode mexer, já não dá para mudar, serve [o software] para eles explorarem as figuras, explorarem o conceito em uso”. Alícia ressalta que, ao ensinar matemática, “a parte expositiva em certas aulas [...] de fato é preciso expor a matéria e os alunos vão mais ou menos interagindo comigo”. Fica evidenciado, então, que há uma mescla de momentos com os alunos em ação, momentos de exposição de conteúdos pela docente e de sistematização de ideias.

A entrevista com Fabiano revelou que, para ele, assim como para Alícia, uma estratégia didática muito utilizada é a proposição de problemas. Ele utiliza os procedimentos do modelo de Polya para os alunos desenvolverem a capacidade de resolução de problemas. Além disso, explicou que utiliza muito as tarefas de investigação e que, para os alunos a desenvolverem, propõe explorações com softwares, jogos e simuladores.

Alícia ministra aulas práticas que acontecem em uma sala equipada com recursos diversos: organiza a sala em grupos, particularmente para resolver problemas, participar de jogos ou explorar softwares em um conjunto de atividades. Nesse caso, a interação é



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



entre ela e cada grupo, com sua particular tarefa.

Já Fabiano enfatizou que suas escolhas metodológicas são condicionadas pelos recursos tecnológicos que dispõe. Diferentemente de Alícia, relata que sua sala tem projetor multimídia, mas não computador à disposição. É preciso levar o próprio e, embora a universidade tenha internet em todo o campus, não há sala com computadores para os alunos das licenciaturas usarem.

Os dois professores se assemelham na escolha do uso de softwares, jogos e recursos tecnológicos para ensinar. Fabiano usa, ainda, sensores e planilhas excel, que não foram elencados por Alícia. Ela declarou que conhece o trabalho de Fabiano, mas que “não se arrisca com os sensores, como ele, usa mesmo os softwares Geogebra e Cabri”.

Fabiano ressaltou enfaticamente a dificuldade para agendar aulas nos laboratórios, pois estes são reservados para outros cursos da universidade, o que dificulta a integração de tecnologia à sua prática.

4 CONCLUSÕES

Foi possível identificar, nas entrevistas, um movimento de mudança capitaneado por docentes que procuram inovar suas práticas no Ensino Superior. As estratégias didáticas foram se desenvolvendo a partir da prática e do feedback dos alunos e estão estreitamente ligadas à realidade do exercício da docência de cada um deles.

As estratégias didáticas que privilegiam as interações entre os alunos têm sido utilizadas e incentivadas por esses docentes. Além disso, um ensino de cunho mais exploratório e investigativo parece ser praticado, apontando uma tendência: procurar levar os estudantes (futuros professores) do Ensino Superior a um protagonismo maior durante as aulas.

5 REFERÊNCIAS

BECK, C. **Metodologias Ativas**: conceito e aplicação. Andragogia Brasil. 2018.
Disponível em: <https://andragogia brasil.com.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 25



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



jun. 2019.

BORBA, M. D. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática.** [S.l.]: Autêntica, 2001.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p. (Coleção Pesquisa Qualitativa/coordenada por Uwe Flick).

TAROZZI, M. **O que é Grounded Theory:** Metodologia de pesquisa e teoria fundamentada nos dados. Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A FORMAÇÃO DO FUTURO PEDAGOGO PARA A AÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE.

Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
profreginacelia@gmail.com

Marcelo de Jesus Ferreira de Almeida

Universidade Paulista de São Paulo (UNIP)
marcelojfaga@hotmail.com

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão sobre a formação dos pedagogos para futura ação docente e a necessidade de adequar a carga horária à construção de um currículo comprometido com o atual contexto socioeconômico e político, visando ao preparo do futuro trabalhador para o mercado de trabalho com profissões que deixarão de existir e outras que serão criadas. A pesquisa é bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Analisaram-se obras de Masetto (2009), Feldmann (2009), Crespi e Nóbile (2018), Saviani (2009), Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), a LDB Lei 9.394/1996, o Parecer CNE/CP 5/2005, a Resolução CNE/CP 1/2006 e o CNE/CP 2/2015. A pesquisa demonstrou a necessidade de aprofundamento dessa discussão do currículo sob o olhar e perspectiva da prática pedagógica escolar e dos sujeitos em seus diferentes contextos.

Palavras-chave: Formação do pedagogo. Diretrizes curriculares. Trabalho docente. Professor.

1 INTRODUÇÃO

A proposta atual do curso de Pedagogia é possibilitar ao graduado atuar na educação formal e não formal. Para tanto, o currículo deve conter uma série de saberes diferenciados a fim de propiciar a atuação do futuro pedagogo em diferentes setores e realidades educacionais.

Na maioria das Instituições de Educação Superior, o curso é de três anos de duração e viabiliza que os graduados possam dar aulas na Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais até o 5.º ano – atuem na gestão escolar (diretor, coordenador pedagógico, supervisor de ensino e orientador educacional), e também possam atuar em empresas, hospitais, centros recreativos, consultorias, entre outros.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia determinam as características, a estrutura curricular que deve ter o curso em todo o País, a identidade que deve ter esse profissional, como deve ser seu fazer e agir pedagógico ou docente.

De todo o leque de formação do pedagogo, a análise proposta no presente artigo é a formação inicial para atuação docente no ensino formal.

Este artigo foi produzido a partir de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa.

Analisaram-se obras de Masetto (2009); Feldmann (2009); Crespi e Nóbile (2018); Martins e Nunes (2011); Saviani (2009); Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017); as legislações Lei de Diretrizes e Bases Lei 9.394/1996, Parecer CNE/CP 5/2005, Resolução CNE/CP 1/2006, CNE/CP 2/2015; e a proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica (2018).

Os estudos demonstraram a necessidade de avaliar a carga horária destinada aos cursos de formação inicial, formação pedagógica e segunda licenciatura e se a quantidade de carga horária estabelecida consegue trabalhar com os conteúdos mínimos necessários à prática docente, se disponibiliza tempo para o estudo, a análise, a reflexão da prática docente no âmbito escolar colocando futuros professores em contato com os professores formados, nos diversos ambientes escolares, com diferentes alunos e contextos que interferem no processo educativo.

Outra questão levantada é se os cursos de pedagogia preparam os graduados para atuar no ensino formal, visando ao desenvolvimento de alunos autônomos, criativos, preparando-os para enfrentar as demandas e mudanças do mercado de trabalho caracterizado pelas novas tecnologias.

1.1 A formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a escola e seu contexto na contemporaneidade

A formação do pedagogo para atuação docente se faz, inicialmente, nos cursos de Pedagogia e na fase continuada, quando professor formado, atuando no dia a dia em seu



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ambiente de trabalho.

Grande número de pedagogos é formado pelas Instituições de Ensino Superior privadas. O aumento da quantidade dessas Instituições se deu em virtude de todo o contexto político, social e econômico de nosso país após a LDB 9.394/1996 (CRESPI; NÓBILE, 2018).

O Parecer 05/2005 definiu as Diretrizes Curriculares do Curso, o campo de atuação do pedagogo e a ênfase do curso à docência e à identidade do educador.

A Resolução do CNE/CP 1/2006 organizou o curso de Pedagogia e indicou que o pedagogo tivesse um conhecimento teórico ligado à prática.

O leque de atuação do graduado (educação formal e educação não formal) fez com que os cursos de Pedagogia apresentassem em suas disciplinas grande número de conhecimentos das muitas áreas, prejudicando a formação do pedagogo como docente (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017).

Os autores esclarecem que as disciplinas relativas à formação do docente nos cursos de Pedagogia ocupam 38% das disciplinas da matriz curricular do curso em algumas Instituições. Salientam que esse número é insuficiente para tratar dos conhecimentos necessários à atuação docente e dos conhecimentos que os alunos dos anos iniciais e educação infantil têm direito no âmbito escolar de aprender.

A Resolução CNE/CP 2/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Apresenta como um dos princípios na formação dos docentes de Educação Formal a articulação entre a teoria e a prática docente, que se fundamenta em conhecimentos científicos e didáticos de como ensinar. Pretende, portanto, evitar a dissociação entre o ensino, a pesquisa, a extensão e as instituições de educação básica como espaços necessários à formação desses profissionais.

Em dezembro de 2018, o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação a Base Nacional Docente que propõe reforma educacional para a formação inicial e continuada



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de professores (pedagogos e demais licenciados).

O documento visa alterar algumas diretrizes dos cursos de licenciatura de modo a priorizar a prática de sala de aula e o conhecimento, do como ensinar e os conceitos a serem ensinados e as competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), Com fundamento em três eixos: conhecimento, prática e engajamento. Esses eixos devem nortear a formação dos professores em todo o País contando com um regime de colaboração com Estados e Municípios.

Conhecimento, porque o professor deve ter o domínio dos conteúdos a serem ministrados; a prática, para que o professor saiba criar e gerir os ambientes de aprendizagem; e o engajamento refere-se ao comprometimento do professor com a aprendizagem do aluno e a interação com a comunidade escolar.

Dentre as várias propostas temos a substituição do estágio obrigatório pela residência pedagógica, sendo sugerido ao futuro professor que, em pelo menos um dia da semana e durante todo o seu percurso formativo, participe de atividades em escolas. As Instituições Superiores que formam os futuros professores devem ser conveniadas às escolas a fim de proporcionar o acesso a todos os seus alunos. Para essa ação, os futuros professores devem ser acompanhados por um professor do curso de formação e um professor experiente da escola.

A formação dos professores precisa passar pela reflexão da prática, pelo estudo das práticas pedagógicas no ambiente escolar, do fazer pedagógico na realidade das escolas. Envolve o engajamento da teoria e da prática, a interdisciplinaridade dos conhecimentos, a construir conhecimentos e saberes nas práticas cotidianas de sala de aula (MASETTO, 2009).

Visando a formação do professor que atenda as exigências de novas funções e papéis na contemporaneidade, podemos refletir sobre a formação do professor com relação ao mundo do trabalho; de como essa formação pode ser competente no sentido de promover a aprendizagem a partir de situações concretas de salas de aula, com levantamento de diagnóstico, recursos possíveis, implementação de ações que intervenham na realidade



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



em que o professor atuará para transformá-la, desenvolvendo a aprendizagem de seus alunos. Ter o cotidiano escolar como fonte de aprendizagem para o futuro professor.

O grande desafio que se apresenta hoje é formar o professor com qualidade social, com compromisso político para transformação, entendendo a educação como um bem universal, um espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania (FELDMANN, 2009).

A formação do futuro pedagogo se constrói a partir de estudos e análises da prática docente, do como se faz, da prática educativa, de como acontece; do estudo e reflexão de todo o contexto social, político, econômico e cultural envolvidos no processo, promovidos pelas transformações do mundo do trabalho (FELDMANN, 2009).

Nesse contexto, a formação de professores é pensada e realizada em dois modelos: *o modelo positivista e o comunicativo-dialógico* (FELDMANN, 2009).

O modelo positivista pensa e explica a educação conforme algumas temáticas, como repetência, fracasso, sucesso escolar, avaliação por resultados. Não se preocupa em analisar os processos formativos, mas o final do processo educativo (FELDMANN, 2009). A preocupação em torno da escola resume-se em tratá-la como a responsável pela solução de alguns problemas de cunho econômico e social, como o desemprego, e não a escola como um espaço de construção e produção de conhecimento visando à emancipação do sujeito (FELDMANN, 2009).

O outro paradigma de formação de professores presente é o “comunicativo-dialógico”. O fundamento desse paradigma é a racionalidade comunicativa em que o ensino se constrói e reconstrói na identidade pessoal e profissional dos sujeitos que interagem nos diferentes ambientes de aprendizagem. Essa interação se faz pelo estudo, pesquisa, reflexão, diálogo e debates do fenômeno educativo. Para Feldmann (2009), esse novo paradigma vence a distância entre a teoria e a prática pelo diálogo constante.

Segundo os autores Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), as cargas horárias dos cursos de pedagogia são mínimas e não definem o campo pedagógico, não possuem a pesquisa como atividade ou característica, não estudam nem relacionam a teoria com a prática e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



acabam por não formar o docente nem o pedagogo para outras áreas de atuação que lhes são próprias.

A Resolução CNE/CP 2/2015 regulamentou para os cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura a carga de no mínimo variável de 800 a 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura. Estabeleceu para o estágio curricular supervisionado um total de 300 horas, e a relação entre teoria e prática deve ser garantida, fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Se os cursos de graduação apresentam fragilidades em sua carga horária, definição de objetivos e estudos teórico-práticos e atividades de pesquisa, conforme o apontado, o que se dirá dos cursos oferecidos com carga horária prevista de 800 a 1.200 horas.

Essa carga horária propiciaria condições e tempo para se trabalharem conhecimentos mínimos exigidos a fim de lidar com a realidade que se impõe nos diferentes contextos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma proposta comunicativa-dialógica que envolva o estudo, a pesquisa, o diálogo e as intervenções na prática escolar? Ela possibilita a formação de competências e habilidades que o mercado de trabalho exige?

Nossos estudantes têm mudado. A sociedade e o mercado de trabalho têm mudado e as novas tecnologias têm promovido e impactado essas mudanças. Há previsão de algumas profissões serem substituídas por robôs, principalmente aquelas de funções repetitivas.

As profissões que exigem criatividade, inteligência e resolução de problemas não serão substituídas porque as máquinas, inteligência artificial e a robotização, ainda não alcançaram esse nível. É o que nos explica Feldmann (2018).

Será que a escola está preparada para trabalhar com essas questões do mundo do trabalho que tanto afetam a vida das pessoas? Estimular o estudante a continuar aprendendo ao longo de sua vida, a ter criatividade em seu trabalho, a desenvolver sua inteligência e resolver problemas?



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 A ESCOLA COMO CONSTITUTIVA DO “SER PROFESSOR”

O professor se forma em seu ambiente profissional aprende no seu dia a dia nas relações com os outros sujeitos da escola.

É na escola que encontramos, em constante relacionamento, diferentes culturas, significados, valores, costumes. Tanto o futuro como o atual professor podem aprender com essa multiplicidade de saberes (FELDMANN, 2009).

Para se fazer e construir-se professor, não podemos deixar de estudar, analisar e aprender com as práticas escolares, com a multiplicidade e riqueza de seu trabalho vivenciado cotidianamente. Considerar os condicionantes que afetam as práticas escolares, implicando a preparação e formação dos alunos.

Feldmann (2009) esclarece que o trabalho docente, por se constituir de uma profissão de interações humanas, torna-se um espaço privilegiado para se compreenderem as transformações que ocorrem no mundo do trabalho. É um trabalho interativo porque envolve pessoas; é reflexivo porque pode contribuir para mudar ou melhorar a situação das pessoas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos demonstraram a necessidade de aprofundamento dessa discussão de conter no currículo de formação do futuro pedagogo maior espaço para estudo, análise e reflexão da prática pedagógica escolar e dos sujeitos em seus diferentes contextos.

Os documentos legais pesquisados garantem a necessidade de a formação do pedagogo ser de conhecimentos teóricos ligados à prática, mas não prevê como executar essa ação, deixando as Instituições de Ensino Superior, em sua maioria particulares, realizar tal ação conforme seus projetos pedagógicos.

A carga horária do curso continua desproporcional ao leque de formação que o profissional pedagogo possui depois de formado e, conseqüentemente, a formação



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



docente fica prejudicada perante as necessidades impostas pelo contexto em que a escola está, bem como os sujeitos que dela fazem parte e têm direito à educação.

Há a necessidade de repensar e analisar a carga horária destinada aos cursos de formação inicial, formação pedagógica e segunda licenciatura para a formação do futuro pedagogo com suas diferentes habilitações que a graduação possibilita.

É essencial que os cursos de formação dos futuros pedagogos garantam, pelo estudo e reflexão da prática, o preparo de profissionais que visem ao desenvolvimento de futuros cidadãos autônomos, criativos, que no futuro enfrentarão as demandas e mudanças do mercado de trabalho caracterizado pelas novas tecnologias.

4 AGRADECIMENTO

Agradecemos à Capes pela bolsa de doutoramento atribuída à primeira autora.

5 REFERÊNCIAS

ARANTES, A. P.; GEBRAN, R. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, ano 30, v. 6, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 14 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização**. Brasília, dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC**. Brasília, dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>. Acesso em: 13 ago. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, 20 dez. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/CNE. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, 13 dez. 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC/CNE. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 4 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, 1.º jul. 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior. Brasília: MEC/CNE. 2015

COSTA, F. L. O. O estado neoliberal e a promulgação da educação enquanto mercadoria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 413-426, nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/203/209>. Acesso em: 4 jul. 2019.

CRESPI, L.; NÓBILE, M. F. Trajetória histórica do curso de graduação em pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 319-335, maio/ago.2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/2309/707>. Acesso em: 4 jul. 2019.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

FELDMANN, P. Seu emprego vai para um robô. **Folha de S. Paulo**, 29 jul. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/07/era-dos-robos-esta-chegando-e-vai-eliminar-milhoes-de-empregos.shtml>. Acesso em: 4 jul. 2019.

MASETTO, M. T. Prefácio. *In*: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009. p. 9-18.

PERES, C.; CASTANHA, A. Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. **Educere et Educare** – Revista de Educação, Políticas Educacionais. Unioeste, v. 1, n. 1, p. 233-238, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/1039>. Acesso em: 4 jul. 2019.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.

Educação: Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



METODOLOGIAS ATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE GRUPO DE ESTUDOS

Tainan de Oliveira Sousa

Polo UAB Maracanaú (UAB/UECE)
tainan.oliveira@aluno.uece.br

Jaiane Ramos Barbosa

Universidade Federal do Ceará (UFC)
jaiane@virtual.ufc.br

Afonso Vieira Lino Filho

Universidade Estadual do Ceará (UECE)
afonsovier@yahoo.com.br

Alisandra Cavalcante Fernandes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
alisandra.cavalcante@ifce.edu.br

Resumo: Grupos de estudos são uma estratégia pela qual alunos e futuros professores compartilham seus conhecimentos e experiências acerca das normas essenciais para a escrita de trabalhos acadêmicos. Este trabalho objetivou relatar a influência de um grupo de estudos de metodologia científica, sob a ótica das metodologias ativas, bem como sua relevância no incentivo à produção e à escrita acadêmica, referenciando-se em autores como Demo (2014), Klein e Ahlert (2018). Como procedimento metodológico, foi aplicado um questionário de avaliação com os alunos participantes, no qual foi possível dimensionar suas percepções, limitações e sugestões. Os alunos avaliaram que o grupo de estudos é produtivo, pois auxilia na compreensão da escrita acadêmica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Tecnologia. Escola. Práticas inovadoras.

1 INTRODUÇÃO

A graduação é um período no qual os discentes vivenciam um ambiente acadêmico, composto por disciplinas específicas de seu curso, complementando-se com pesquisas e publicações científicas. As universidades, especialmente a pública, influenciam esse aspecto, pois o intuito dessas instituições é formar profissionais comprometidos com seu campo de atuação integrando ao universo da pesquisa e escrita científica.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Um grupo de estudos tem como característica reunir pessoas interessadas por um determinado assunto com a finalidade de promover investigações por meio de debates sobre a temática. É um estudo coletivo que se inicia a partir de uma ideia central. Como metodologia ativa, está relacionado ao fato de ser uma forma de aprendizagem dinâmica, fugindo dos padrões tradicionais, fazendo com que a participação de alunos e professores seja mais atuante e colaborativa.

Por meio disso, surge a importância dos grupos de estudos entre alunos e professores, mediante o estudo coletivo de temáticas, no qual o compartilhamento de ideias é fundamental para seu andamento. Demo (2015, p. 14) *apud* Alves (2018) pontua que é essencial fazer com que a pesquisa tenha um caráter didático, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, em que seja possível romper a ideia de que o fazer pesquisa é algo apenas restrito a grandes pesquisadores. Um dos enfoques é o estudo da metodologia científica, assunto crucial para a escrita de qualquer trabalho acadêmico. Segundo Demo (2014), Klein e Ahlert (2018), a pesquisa tem como vertente o saber científico e educativo, de modo que a formação científica deve ser compreendida como integrante do processo formativo.

O grupo de estudos tem como relevância oferecer conhecimento aos discentes sobre como é fundamental seguir as normas fixadas para a escrita de um trabalho acadêmico, no qual há discentes que estão em sua primeira graduação, sendo possível conhecer e se familiarizar com as normas preestabelecidas e fundamentais para a vida acadêmica. Portanto, o presente trabalho objetivou relatar a influência de um grupo de estudos de metodologia científica no Polo de Apoio Presencial na cidade de Maracanaú-CE, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob a perspectiva de uma metodologia ativa, bem como sua relevância no incentivo à produção e à escrita acadêmica.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O grupo de estudos como metodologia ativa

Metodologias ativas são estratégias que visam a dinamização do ensino no ambiente escolar. Os métodos aplicados para tal finalidade são mais dinâmicos e atrativos, pelos quais o aluno consegue compreender um assunto de maneira didática, tornando-se protagonista do aprendizado.

Segundo Berbel (2011, p. 29) *apud* Klein e Ahlert (2018, p. 29), as metodologias ativas:

[...] baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

As metodologias ativas têm como proposta desenvolver o potencial de aprendizagem dos alunos, por meio de soluções criativas que produzam autonomia na identificação e resolução de problemas e questionamentos. O termo “metodologia ativa” relaciona-se com a diversidade de métodos que renovam a postura de alunos e professores.

O grupo de estudos de metodologia científica possui objetivo semelhante ao das metodologias ativas, isto é, oferecer aos discentes métodos de aprendizagem que contribuam para a prática da pesquisa e escrita acadêmica, oferecendo subsídios que permitam que esses discentes possam pôr em prática o que aprenderam.

3 METODOLOGIA

Como procedimento metodológico da pesquisa, utilizou-se de estudo empírico, do tipo estudo de caso, com abordagem de natureza qualitativa, o que possibilita que os participantes digam o que pensam a respeito do que foi pesquisado, valorizando assim as opiniões. Segundo Minayo (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O lócus da pesquisa ocorreu no Polo de Apoio Presencial no Município de Maracanáu, no qual cinco alunos que participam do grupo de estudos do Polo responderam a um questionário com quatro perguntas.

A pesquisa foi realizada em um encontro do grupo de estudos no período de 2019.1, no dia 17 de junho, objetivando refletir sobre o que os alunos tinham a dizer sobre os encontros e avaliar se estes apresentam resultados significativos na formação acadêmica dos graduandos. Como Gil (2008), que reflete sobre a relevância do estudo para determinada sociedade, destacamos a importância do grupo de estudos como uma consequência social e acadêmica para o aluno, participar do grupo de estudos e interagir com o outro, escutar o outro e respeitar o outro.

4 ANÁLISE/DISCUSSÃO

No referido tópico, analisaremos as colocações dos alunos por meio das respostas apresentadas no questionário. A primeira pergunta visa conhecer a opinião do aluno ao participar do grupo de estudos, em que analisamos: 1. COMO FOI PARA VOCÊ PARTICIPAR DO GRUPO DE ESTUDOS NO POLO? Das cinco respostas, quatro afirmaram que a participação do grupo de estudos é um espaço de tirar dúvidas; experiência enriquecedora; várias ideias; esclarecedor, mesmo um aluno ter mencionado que ficou um pouco distante fisicamente, mas motivado à produção textual, corrobora o objetivo do grupo de estudos e aponta para sua importância acadêmica no Polo. Outro aluno asseverou que está se adaptando às linguagens técnicas; aqui se faz necessário os professores que estão organizando o grupo de estudos incluírem textos e produções acadêmicas de fácil compreensão.

No geral, os alunos avaliaram positivamente o grupo de estudos como um espaço de aprendizado, produção de escrita acadêmica oportunizando o desenvolvimento e o crescimento nas produções textuais e acadêmicas.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Na segunda pergunta do questionário, o objetivo foi identificar, do aluno participante, a principal dúvida com relação à construção do seu projeto de término de curso. Vejamos a segunda questão abordada com os alunos: 2. QUAL FOI SUA MAIOR DÚVIDA NA CONSTRUÇÃO DO SEU PROJETO E O QUE FOI ESTUDADO NO GRUPO DE ESTUDOS? As respostas dos alunos são relativas a suas maiores dúvidas. Um aluno demonstrou indecisão sobre a pergunta, mas logo afirmou que às vezes se torna fácil. Já outro aluno apresentou dúvidas sobre os tipos de pesquisa.

Analisando a terceira questão, perguntamos aos alunos o que eles achariam se o grupo de estudos também fosse realizado a distância. Essa ideia surgiu como proposta de “atingir” um maior número de alunos do Polo. Todos os alunos pesquisados salientaram que a ideia é muito boa e incentivaram a Coordenação do Polo a colocar em prática essa possibilidade no semestre 2019.2. Vejamos, então, o que disseram os alunos pesquisados: 3. COMO PROPOSTA PARA 2019.2 ESTAMOS PENSANDO EM REALIZAR ATIVIDADES A DISTÂNCIA, O QUE VOCÊ ACHA?

Um aluno mencionou que a proposta proporcionará uma interação melhor dos alunos que estão frequentando e oportunizará a participação de outros alunos que não podem comparecer no horário, em virtude do trabalho. Outro aluno sugeriu como ferramenta o *Google Classroom* para que todos participem e afirmou: “é com certeza um grande diferencial do Polo, além das reuniões quinzenais do grupo de estudo, teremos formação também em EAD, será com certeza um grande diferencial no Ceará, uma experiência inovadora utilizando as ferramentas tecnológicas”.

A última análise refere-se à coleta de sugestões para o próximo semestre. No tocante às sugestões para o próximo semestre, os alunos apresentaram suas principais dúvidas anteriormente destacadas neste trabalho; vejamos as respostas: 4. FAÇA SUGESTÕES PARA O PRÓXIMO GRUPO DE ESTUDOS EM 2019.2 NO POLO.

As sugestões dos alunos que fazem parte do grupo de estudos é a possibilidade de mais debates e estudos sobre os tipos de pesquisas; outro discente relatou desejar produzir pequenas publicações a cada encontro. Salientamos a importância desta última sugestão



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



para embasar nosso planejamento para o grupo de estudos a ser realizado no segundo semestre.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica tem como fundamentação promover o conhecimento e a experiência acadêmica. Como caminho para auxiliar a organização de escritas e citações, contamos com a metodologia científica que reúne as principais regras de formatação, conferindo um padrão específico para esses trabalhos. O grupo de estudos tem um importante papel, ajudando aos graduandos no aprendizado dessas normas e no incentivo à produção, experimentação com foco nas futuras etapas acadêmicas, sendo perceptível com a participação deles em eventos científicos e acadêmicos. Como metodologia ativa, essa experiência configura-se na construção de uma aprendizagem significativa e colaborativa, na qual os discentes podem aprender sobre o universo da metodologia científica por meio de debates com foco na troca de experiências, inovando o modelo de ensinar e aprender.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, M. R. **Grupos de pesquisa em ciências no ensino médio**: possibilidades para um fazer científico na escola. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/173575>. Acesso em: 23 jul. 2019.

DEMO, P. Educação científica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, n. 1, [s.p.], 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIN, N. A.; AHLERT, E. M. **Aprendizagem baseada em problemas como metodologia ativa na educação profissional**. 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2018/1/2018NiumarAndreKlein.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A “SALA DE AULA INVERTIDA” EM CONTEXTO EDUCATIVO: ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS TEXTOS PUBLICADOS NAS ATAS DA CONFERÊNCIA CHALLENGES E DO CONGRESSO TIC-EDUCA (2012-2018)

Teresa Ribeirinha

Centro de Investigação em Educação
da Universidade do Minho (Cied-UMinho)
teresaribeirinha@hotmail.com

Bento Silva

Centro de Investigação em Educação
da Universidade do Minho (Cied-UMinho)
bento@ie.uminho.pt

Resumo: Esta proposta de comunicação analisa a metodologia “sala de aula invertida” (SAI)/Flipped classroom (FC) com base nos resumos dos artigos apresentados nas conferências dos dois principais congressos em TIC na Educação realizados em Portugal, desde 2012 até 2018. Teve como objetivo traçar e compreender algumas das características desta metodologia por meio de estudos empíricos realizados em contexto educativo. No processo de seleção foram incluídos artigos cujo objeto de estudo era a metodologia SAI. Para os procedimentos metodológicos de análise foi usada a técnica análise de conteúdo com auxílio do programa NVivo. Os resultados da análise evidenciam o caráter transversal, flexível e inovador da “sala de aula invertida”, pois pode ser implementada em diferentes contextos educativos, com diferentes metodologias e tornar a educação um processo mais personalizado de acordo com as necessidades concretas dos alunos.

Palavras-chave: Flipped Classroom. Sala de Aula Invertida. Metodologias Ativas. Inovação Educativa.

1 INTRODUÇÃO

A “sala de aula” nas últimas décadas pouco evoluiu, mantém a mesma lógica estrutural e baseia-se no pressuposto: que todos os alunos aprendem ao mesmo ritmo o que o professor transmite (VALENTE, 2014). No entanto, as características dos alunos mudaram muito. Os alunos que hoje frequentam a escola nasceram na era da tecnologia, “não sobrevivem” sem a tecnologia e estão sempre conectados (PEREIRA; SILVA, 2008). De acordo com Sampaio (2018, p. 34), “A realidade é que os adolescentes não são



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



capazes de viver sem internet e é bom que pais e professores se convençam disso”.

Urge, assim, uma inovação das práticas pedagógicas para qual as tecnologias digitais podem ser fundamentais, nomeadamente na implementação das chamadas “metodologias ativas”. A *Flipped Classroom (FC)/Sala de Aula Invertida (SAI)* é uma dessas metodologias que associa o ensino presencial com recursos online disponibilizados pelo professor (VALENTE, 2014).

O trabalho que a seguir se apresenta constitui uma meta-análise de textos que usam a metodologia SAI com o objetivo de traçar e compreender algumas das características desta metodologia. Trabalharam-se os resumos dos textos que foram publicados nas Conferências *Challenges* e nos Congressos ticEDUCA, realizados nos Institutos de Educação das Universidades do Minho e de Lisboa, respectivamente, sendo considerados os eventos científicos mais relevantes que se realizam em Portugal sobre as TIC na Educação. Atendendo a que a SAI teve maior divulgação a partir de 2012, consideramos o período temporal 2012 a 2018 de publicação das atas desses eventos científicos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito FC designa um modelo educacional proposto por Bergmann e Sams em 2012. Este modelo inverte a lógica das atividades da aula tradicional, isto é, as que geralmente são realizadas na aula, como a exposição de um tema, passam a ser feitas em “casa” (online) por meio da exploração de um vídeo ou de outro recurso digital que o professor considere adequado, e aquilo que normalmente se designa por “trabalho de casa” passa a ser o trabalho da aula (BERGMANN; SAMS, 2012). Assim, a SAI apresenta-se como um modelo do ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015) que potencia a interação entre os estudantes e o professor e que promove a autonomia do aluno, tornando-o responsável pela sua aprendizagem.

O Flipped Classroom Field Guide (FLN,2014) aponta um conjunto de regras para inverter a sala de aula: os ambientes de aprendizagens, online e presencial, são altamente estruturados e planeados; os alunos são incentivados a participar nas atividades, online e



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



presencial, sendo a participação valorizada na avaliação formal e na sala de aula as atividades propostas envolvem aprendizagens ativas, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material estudado online. Torna-se perceptível que a aplicação deste modelo provoca várias mudanças estruturais, denominadas na literatura de “inversões” *do espaço, tempo, papéis e objetivos educacionais*.

A inversão mais evidente dá-se no *espaço físico* onde ocorre a exposição e aplicação do conteúdo a ser apreendido. A apresentação do novo conteúdo aos alunos dá-se online e a concretização e aplicação prática desses conteúdos faz-se na sala de aula. Outra inversão está relacionada com a gestão do *tempo* que passa a ser rentabilizado em atividades presenciais colaborativas que tornam significativas as aprendizagens realizadas online. A *inversão de papéis* decorre das duas inversões descritas anteriormente. A FC centra a aprendizagem no aluno e delega ao professor a gestão e orientação de todo o processo. Por último, as atividades de implementação geram também inversões na concretização dos *objetivos educacionais*. Tendo por base a revisão da taxonomia de Bloom sobre os objetivos de aprendizagem (KRATHWOHL, 2002), argumenta-se que a FC permite que o aluno desenvolva, por si, os dois níveis inferiores da taxonomia — *lembrar e entender* — libertando mais tempo para que o professor, em sala de aula, envolva os alunos em atividades que desenvolvam os níveis superiores (*aplicar, analisar, avaliar e criar*).

3 METODOLOGIA

Em termos metodológicos optou-se por um estudo de tipo meta-análise (COOPER, 2010) já que o objetivo foi proceder a uma síntese de resultados de investigação constantes nas atas dos eventos científicos Challenges e ticEDUCA, como já fizemos referência, recorrendo-se à técnica da análise de conteúdo. Assim, os dados que a seguir serão tratados foram recolhidos a partir dos resumos de textos que usam a metodologia SAI. Numa primeira fase, foram selecionados todos os artigos que incluíssem as palavras *Flipped Classroom e Sala de Aula Invertida* (ou léxicos derivados destas palavras), respeitando o *princípio da homogeneidade* (ESTEVEES, 2006), tendo sido apurados 18

artigos que representam 2% de todos os artigos publicados nas atas. No entanto, apenas 8 artigos centram a “SAI” como objeto de estudo (Quadro 1), e foram esses que constituíram o *corpus* de análise atendendo ao *princípio da representatividade* (idem, 2006), pois os restantes evidenciam a SAI como estratégia para implementar outras metodologias ativas, sendo que nos resumos esta é pouco evidenciada.

Quadro 1: Síntese dos artigos selecionados

Ano	Título	Autor(es)	Evento
2014	Flipped classroom: uma experiência com alunos de 8º ano na unidade de sólidos geométricos	Idalina Santos; Daniela Guimarães; Ana Carvalho	Tic Educa 2014
2015	Flipped classrrom – centar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas	Ricardo Carvalho; Maria Altina Ramos	Challenges 2015
2016	Montando uma revista eletrônica: uma experiência de flipped classroom para a prática de gêneros textuais	Cintia Fernanda; Regina Cassiola	Tic Educa 2016
2016	Flipped Classroom: aplicação em aulas teóricas de Biologia e Geologia	Ana Moreira; Teresa Bettencourt	Tic Educa 2016
2016	Estratégia para educação de nativos digitais: modelo de metodologia híbrida e ambiente virtual de aprendizagem conjugado a mídia social	André Garcia; Ricardo Silva; Estefano Veraszto; Sérgio Amaral	Tic Educa 2016
2017	Sala de aula invertida com uso de tecnologias digitais; um estudo sobre a percepção de alunos numa universidade pública do Maranhão	Renata Mendes	Challenges 2017
2017	Sala de aula invertida, ensino-aprendizagem na formação de professores	Priscila Mafra; Cleide Munõz	Challenges 2017
2018	Flipped classroom com cursos mooc técnico	Ana Santos; Alexandra Gomes; Ana Leonardo; Telma Batista	Tic Educa 2018

Fonte: Elaborado pelos autores

3.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo apresenta um conjunto de técnicas para a condensação das fontes, segundo regras explícitas, de modo a extrair delas uma compreensão que a simples leitura não permitiria formar (ESTEVEES, 2006). O uso adequado deste conjunto de técnicas depende de um planejamento prévio que, segundo Bardin (2011), ocorre em três etapas: pré-análise, exploração e tratamento dos resultados. A pré-análise consiste na seleção dos textos a analisar, regulada pelos princípios da homogeneidade, exaustividade e representatividade e pela formulação de questões de pesquisa. Na exploração, o investigador codifica os dados e agrega-os em categorias. E no tratamento dos dados –

inferência e interpretação – o investigador confronta os seus resultados com os quadros teóricos nos quais o tema se insere. Neste trabalho, seguimos os procedimentos descritos, tendo sido efetuada uma análise de conteúdo categorial. Usamos uma codificação mista, com categorias fechadas e categorias abertas (ESTEVES, 2006); os resumos dos artigos foram as unidades de contexto, ao todo oito, e as “unidades de análise” foram os extratos codificados desses resumos. Com base na análise dos resumos foi possível identificar quatro categorias diferentes. Uma fechada, “inversões”, subdividida em duas subcategorias – *espaços e papéis* – com base na literatura sobre SAI (BERGMANN; SAMS, 2012) e três categorias abertas (*Contextos, Resultados e Intervenção*), subdivididas em duas subcategorias cada, emergentes dos dados em análise. A Figura 1 apresenta estas quatro categorias e respectivas subcategorias e a descrição que se apresenta no Quadro 2 ajuda a clarificar o sentido. A categorização obedeceu ao *princípio da exclusão mútua* não havendo sobreposição dos conteúdos das diferentes categorias, imprimindo, assim, objetividade ao processo de categorização (ESTEVES, 2006). Para apoio no tratamento do conteúdo do *corpus* documental utilizamos o programa NVivo, por meio das operações de *project map* e *word frequency*.

Quadro 2: Categorias da análise de conteúdo

Categoria	Subcategorias	Descrição
A-Inversões	A1-Espaço	A apresentação de um conteúdo aos alunos surge em ambiente não escolar (“casa”), através do acesso “online” aos materiais didáticos, divulgados pelo professor e a concretização/aplicação prática desses conteúdos faz-se na sala de aula.
	A2-Papéis	A SAI centra o processo de aprendizagem no aluno e delega ao professor a gestão e orientação de todo o processo.
B-Contextos	B1- População	Considera a população alvo com a qual a metodologia foi implementada, (professores, estudantes) e/ou os níveis de ensino básico, secundário ou superior.
	B2- Disciplinas	Considera a tipologia da disciplina ou matéria lecionada na qual a metodologia foi implementada,
C-Resultados	C1-Aspectos positivos	Considera os fatores de importância que melhoram o processo de aprendizagem e que surgiram com a aplicação da metodologia.
	C2-Aspectos negativos	Considera as resistências que surgiram durante o processo de implementação da metodologia, ou os aspetos evidenciados que carecem de melhoria
D-Intervenção	D1-Recursos	Refere-se aos métodos, estratégias ou aplicativos que têm sido usados ou combinados com a metodologia SAI.
	D2-Objetivos educacionais	Considera os propósitos educacionais com que a metodologia é implementada.

Fonte: Elaborado pelos autores

4 RESULTADOS

Na Figura 1 está a grelha de categorização usada com as respectivas categorias e subcategorias. As “References” indicam o número total de unidades de registro codificadas e os “files” o número total de unidades de contexto usadas.

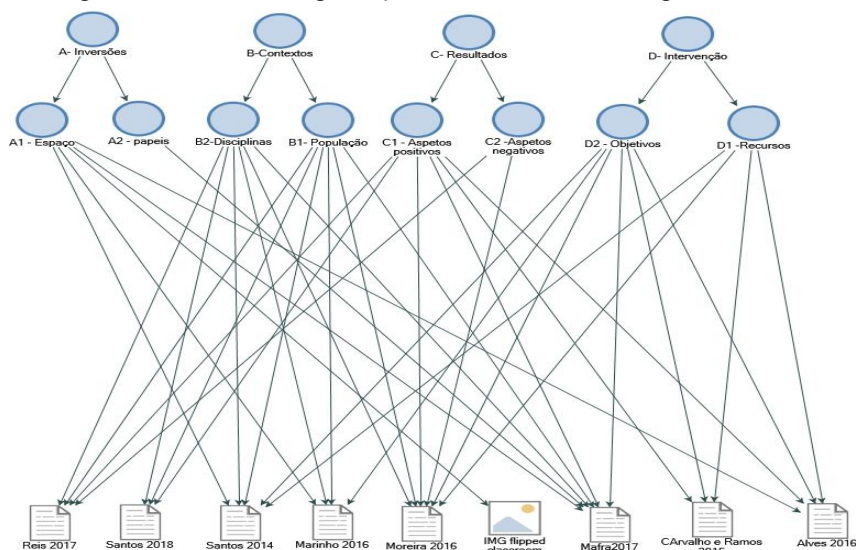
Figura 1: Grelha de categorização com as unidades de registro

Nodes		Files	References
A - Inversões		0	0
A2 - papeis		1	2
A1 - Espaço		5	8
B - Contextos		0	0
B1 - População		6	7
B2 - Disciplinas		6	8
C - Resultados		0	0
C2 - Aspectos negativos		2	3
C1 - Aspectos positivos		6	18
D - Intervenção		0	0
D1 - Recursos		4	10
D2 - Objetivos		6	14

Fonte: Elaborado pelos autores (Nvivo)

A Figura 2 mostra o mapa do estudo efetuado, associando as subcategorias às referidas unidades de contexto.

Figura 2: Grelha de categorização com as unidades de registro



Fonte: Elaborado pelos autores (Nvivo)



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



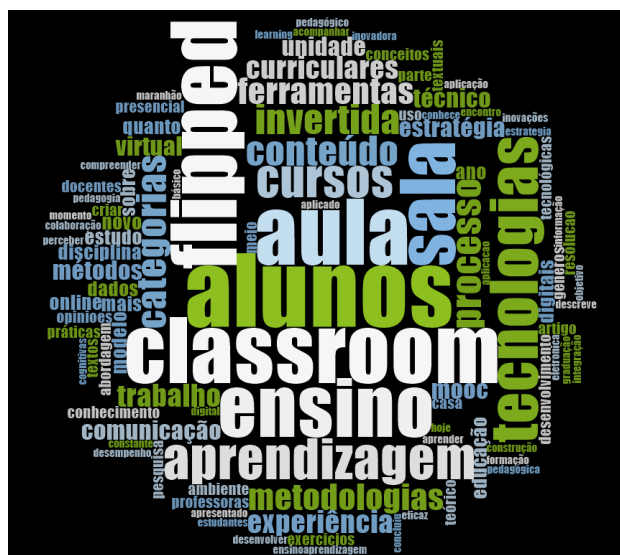
Verifica-se que a subcategoria *aspectos positivos (C1)* está presente em 75% dos artigos analisados, contendo 26% das unidades de registro codificadas, as subcategorias *população (B1)*, *disciplinas (B2)* e *objetivos educacionais (D2)*, apesar de serem também referidas em 75% dos artigos analisados, apresentam percentagens mais baixas de unidades de registro codificadas, respectivamente 10%, 11% e 20%. Relativamente à subcategoria *aspectos positivos* previa-se que fosse das mais referenciadas, pois a implementação da SAI é feita com base nas possíveis melhorias que provoca no processo de ensino aprendizagem. A análise está de acordo com a literatura, pois a SAI é um modelo de ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015) que combina características do ensino presencial com o ensino online para tirar partido das principais vantagens dos dois modelos de aprendizagens, proporcionando uma aprendizagem mais eficiente e personalizada.

Também não é de estranhar que as subcategorias *população* e *disciplinas* sejam das mais evidenciadas atendendo a que a partir de 2010 “o termo *FC* passou a ser um chavão” impulsionado por diversas publicações (VALENTE, 2014, p. 86). Várias escolas e universidades passaram a adotar este modelo, tendo-se tornado uma tendência crescente na educação, o que mostra que pode ser implementado em variados contextos educacionais, com diferentes tipos de disciplinas e níveis de ensino e conseqüentemente com uma grande variedade de *objetivos educacionais*.

A subcategoria *papéis* não foi tão evidenciada, possivelmente porque decorre em parte da inversão da subcategoria *espaço* (evidenciada em cinco unidades de contexto) e do tempo pedagógico. Ao tornar o aluno responsável pela sua aprendizagem por meio de propostas de atividades “invertidas no espaço e no tempo” este tem, necessariamente, um maior controle e participação, pois a FC centra o processo de aprendizagem no aluno e delega ao professor a gestão e orientação de todo o processo.

A nuvem de palavras da Figura 3 foi construída com as unidades de registro que surgem hierarquizadas de modo proporcional à sua incidência. Oferece, assim, a possibilidade de classificação hierárquica, quantitativa.

Figura 3: Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pelos autores (Nvivo)

Verificamos que há um maior destaque para as palavras *alunos*, *ensino*, *aprendizagem*, *flipped classroom* e *tecnologias*. Sendo a FC o objeto de estudo desta análise é natural que apareça com grande frequência. No entanto, a relação entre os termos anteriores também se faz notar, pois os *alunos* estão no centro dos processos de *ensino* e de *aprendizagem* com o uso das *tecnologias*. Como já referimos, esta metodologia propõe a inversão da lógica tradicional da sala de aula e integra as tecnologias digitais, de modo a possibilitar aos alunos aprendizagens dinâmicas e interativas (VALENTE, 2014). Os *aspectos positivos* da SAI, apesar de ter sido uma das categorias com mais unidades de registro (18), não aparecem em destaque na nuvem porque existe uma grande variedade desses aspectos positivos evidenciados nas diferentes unidades de contexto (como colaboração, inclusão, diferenciação, adequação, autonomia intelectual, ...), nenhum ganhando, de *per se*, densidade quantitativa para aparecer em destaque.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise dos textos apresentados nos dois principais eventos científicos realizados em Portugal sobre TIC na Educação (Challenges e ticEDUCA), no período de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2012 a 2018, que versaram o tema da *Flipped Classroom/Sala de Aula Invertida* como objeto de estudo, evidenciam os benefícios da implementação desta metodologia no processo educativo, revelam a diversidade de contextos educacionais com os quais pode ser utilizada e confirmam a centralidade dos *alunos* nos processos de *ensino* e de *aprendizagem* que o usam as *tecnologias*.

Deste modo, a metodologia de investigação utilizada revelou-se importante para inferir o caráter transversal, flexível e inovador da SAI, pois verificou-se que pode ser implementada em diferentes contextos educativos, com diferentes objetivos educacionais e tornou a aprendizagem um processo mais centrado nas necessidades concretas dos alunos.

6 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012.

COOPER, H. M. **Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step approach**. 4. ed. London: Sage Pub, 2010.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: Jorge Ávila de Lima; José Augusto Pacheco (Org.). **Fazer investigação**. Contributos para a elaboração de dissertação e teses. Porto: Porto Editora, 2006, p. 105-126.

FLIPPED LEARNING NETWORK. The four pillars of F-L-I-P. South Bend. **Flipped Learning**. 2014. Disponível em: <http://www.flippedlearning.org/domain/46>. Acesso em: 15 jun. 2019.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2015.

KRATHWOHL, D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 4, p. 212–218, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2. Acesso em: 15 jun. 2019.

PEREIRA, M. da G.; SILVA, B. D. A Tecnologia vista pelos jovens e família e sua



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



integração no currículo. *In*: Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares. **Anais ...** Universidade de Santa Catarina (Florianópolis / Brasil), 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10019>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SAMPAIO, D. **Do Telemóvel para o Mundo**: pais e adolescentes no tempo da internet. Alfragide: Caminho, 2018.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, 4, p. 79-97, 2014.



POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO – ASPECTOS, PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Vanessa Zinderski Guirado

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
vanguirado@gmail.com

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
mfrda@uol.com.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir as relações mercadológicas apontadas pelos documentos das agências internacionais multilaterais e refletidas nas políticas públicas educacionais brasileiras, particularmente, no Ensino Superior e na formação de professores, onde a educação passa a ser compreendida como um mercado em expansão, o que pode comprometer tanto a qualidade do ensino, quanto a autonomia universitária, uma vez que, ao compreender a questão educacional dentro de uma lógica empresarial, a educação deixa de ser uma instrumento de equidade e formação cidadã, para ser um produto destinado para um mercado consumidor, assim, subvertendo a função social da educação. Por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, as análises são preliminares e estão embasadas na leitura do referencial teórico-metodológico, conforme referências bibliográficas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas Públicas Educacionais. Mercantilização do Ensino. Profissão Docente.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os documentos das agências internacionais multilaterais, entre elas: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e Grupo Banco Mundial, a qualidade da educação oferecida por um país está diretamente relacionada ao desenvolvimento social, econômico e político dentro daquela sociedade. Ainda de acordo com tais agências, o professor desempenha um papel fundamental no processo de crescimento das nações, sendo indispensável que a sua formação profissional seja capaz de oferecer embasamento tanto para que o docente possa responder às questões



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



acadêmicas, quanto para as mudanças, as novas tecnologias e as mais variadas demandas que surgem na sociedade, alterando a dinâmica de suas instituições e as suas estruturas culturais, sociais, políticas e econômicas, conduzindo a reorganização das práticas e das atividades humanas, levando ao estabelecimento de normas adequadas para aquele local e momento histórico.

Nesse aspecto, segundo Mizukami (1986, 1996, 2005, 2010, 2013), Nóvoa (1997, 1999, 2007, 2009), Schön (1997), Marcelo García (1997, 2013) e Vaillant (2015), a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, influenciado tanto pelo meio, quanto pela trajetória pessoal e profissional do professor, considerando todos os conhecimentos adquiridos pelas trocas de experiências e pela ação reflexiva, que acabam constituindo o embasamento para a sua conduta e os seus posicionamentos ideológicos frente à sociedade.

Porém, conforme Saviani (2007, 2009, 2010, 2012), Saviani, Sanfelice e Lombardi (2005) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o processo educacional desenvolvido no Brasil sempre apresentou uma profunda fragmentação e ocorreu tardiamente, pois só houve uma preocupação mais pontual a partir da industrialização, sendo a educação alinhada às necessidades da também tardia indústria, ou seja, a evolução histórica da educação e das políticas públicas educacionais brasileiras foi marcada desde o seu início por objetivos que não zelavam para a qualidade do ensino, pois ele deveria apenas preparar o indivíduo para a inclusão no mercado de trabalho, não oferecendo recursos para o seu desenvolvimento enquanto um cidadão crítico-reflexivo. Os autores ressaltam que as ações educacionais brasileiras sempre foram determinadas pelas elites conservadoras assegurando que o ensino permanecesse com um caráter mínimo e direcionado para as exigências do mercado.

De acordo com Gatti (1997, 2010, 2013, 2014), Gatti, Barretto e André (2011) e Gatti et al. (2015), os cursos de formação de professores apresentam currículos genéricos e fragmentados, que contribuem para ampliar a dissociação entre teorias e práticas, assim, colaborando para reforçar a falta de diálogo entre o ensino superior e o ensino básico, o que compromete a formação dos futuros docentes.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Portanto, com base nos autores com quem dialogamos, concluímos que os processos educacionais brasileiros não foram desenvolvidos nem para oferecer equidade, ou para contribuir na formação de um cidadão crítico reflexivo, afinal, as ações educacionais seguiam as determinações de elites que visavam manter seus privilégios e preservar o seu poder político e econômico, conseqüentemente, é possível concluir que promover a educação e uma formação de professores qualificada não é apenas um ato político, mas também de persistência, resistência e enfrentamento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O interesse pelo tema abordado surgiu ainda durante o desenvolvimento da dissertação de Mestrado. Ao longo da pesquisa de campo, que ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, onde as relações de poder existentes no ambiente educacional ficaram muito nítidas, tanto pelas interferências políticas, econômicas, como também pelos documentos das agências internacionais multilaterais e as indicações explicitam que eram feitas quanto ao destino das Instituições de Ensino Superior (IES), que eram repercutidas nas políticas públicas educacionais, no aligeiramento dos cursos e na elaboração de currículos direcionados para atender as necessidades do mercado, fazendo com que a educação seja apartada de sua função social e de uma formação que contribua para o desenvolvimento cidadão e para a promoção de ações que consigam levar o indivíduo ao raciocínio crítico-reflexivo, visto que a educação passa a ser entendida como uma formação para o trabalho, gerando condições para dissociar o ensino, da pesquisa e da extensão. As inquietações que surgiram a partir da pesquisa de Mestrado deram origem à pesquisa de Doutorado, sendo que, por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, os resultados e discussões ora apresentados são parciais.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar quais são os impactos positivos e/ou negativos provocados pela lógica mercadológica nas IES, em sua autonomia e nas políticas públicas de formação de professores. Os objetivos específicos são: identificar e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



analisar as concepções de educação e de formação de professores que permeiam os documentos das agências internacionais multilaterais; reconhecer e investigar que influências que tais agências provocam nas concepções de cursos de formação de professores e nas políticas públicas educacionais.

Como referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas leituras relacionadas aos três eixos norteadores da pesquisa, sendo eles: políticas públicas educacionais brasileiras, formação de professores e mercantilização do ensino, onde foram contemplados os documentos do MEC, do CNE e das agências internacionais multilaterais, além da leitura de artigos, trabalhos científicos e livros referentes aos temas abordados, que foram essenciais para elucidar os conceitos trabalhados.

Além da interlocução com os autores já abordados na introdução do artigo, trabalhamos também com os conceitos de Santos, B. S. (2011), quando o autor aponta os resultados advindos dos direcionamentos postos nos documentos das agências internacionais multilaterais, que acabam gerando um confronto entre as finalidades da educação e as exigências impostas pelo mercado ao Ensino Superior, como se o seu propósito fosse unicamente direcionado para a prestação de serviço à disposição do capital, comprometendo a autonomia das instituições de ensino. Neste aspecto, segundo Cury (2014), temos que:

[...] há uma grande diminuição do papel central do Estado em relação à organização do ensino superior até porque o próprio Estado vem se redefinindo nesta relação com a educação superior, em especial, a estatal. A ênfase se desloca para a prestação de contas do financiamento repassado, para o estabelecimento de metas mensuráveis a serem alcançadas, para a montagem de avaliações de larga escala e para o resultado das avaliações, tudo seguido de relatórios e mais relatórios. Outro ponto de modificação é a ênfase em vista da busca de fontes de financiamento fora do orçamento estatal. Como decorrência de tais mudanças, a administração geral e específica das instituições superiores públicas perseguem o modelo de eficiência cujo padrão provém da administração gerencial como racionalização, terceirização, entre outros (CURY, 2014, p. 623-624).

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011) as políticas públicas educacionais e de formação de professores devem ser analisadas dentro de um contexto globalizado,



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



neoliberal, dominado por interesses externos à questão educacional e influenciado pelas diretrizes das agências internacionais multilaterais, que são grandes financiadoras das ações educacionais e dos rumos estabelecidos para a educação na atualidade.

Da mesma forma, Saviani (2005) aponta a existência de uma relação direta entre a questão educacional e o capitalismo, onde a educação é condicionada a atender às condições de operacionalidade do mercado, fazendo com que as questões econômicas passem a determinar o que deve ser o ensino, conseqüentemente, transformando-o em um produto, em bem de produção, passando a ter como objetivo a produtividade e exigindo lucratividade, ou seja, investimento o mínimo, com o máximo de retorno.

É em meio a este cenário que a presente pesquisa buscará identificar e analisar a lógica mercadológica cada vez mais presente na educação, bem como, as interferências provocadas nas IES, em sua autonomia e os reflexos existentes nas políticas públicas educacionais de formação de professores.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolverá o levantamento bibliográfico e documental; entrevistas semiestruturadas e análise do material coletado, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010). Porém, como a pesquisa está no início de seu desenvolvimento, as discussões ora apresentadas são parciais.

Para tanto, a pesquisa encontra-se dividida em duas etapas, sendo que na primeira está sendo realizada a pesquisa bibliográfica, considerando três eixos norteadores: (1) Políticas Públicas Educacionais, (2) Formação de Professores e (3) Mercantilização do Ensino, com a intenção de apontar os pressupostos teóricos, identificar as ideias chave e levantar as problemáticas acerca dos eixos norteadores, apontados no material analisado (leis, entre elas a LDB – Lei nº 9394/96, os PNEs 2001-2010 / 2014-2024 e os Pareceres do CNE, documentos das agências internacionais multilaterais, livros e artigos científicos).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Na segunda etapa será desenvolvida a pesquisa de campo, onde pretendemos realizar entrevistas semiestruturadas em IES, pois entendemos que este é um instrumento de coleta de dados que possibilita ao entrevistador acrescentar questões, assim facilitando o entendimento quanto a qualquer posicionamento que não tenha ficado muito bem explicado pelo entrevistado. Tanto os sujeitos da pesquisa, quanto as instituições, serão escolhidos apenas após a discussão e alinhamento da pesquisa com a orientadora.

Após a obtenção dos dados referentes à pesquisa de campo e embasada nos pressupostos teóricos, será realizada a hierarquização dos conceitos e a análise das informações obtidas para compreender quais são os impactos provocados pela mercantilização do ensino nas políticas públicas de formação de professores.

4 RESULTADOS

Reiteramos que a pesquisa está em desenvolvimento, portanto, as discussões apresentadas ao longo do artigo são parciais, sendo que elas estão embasadas na leitura dos documentos e autores anteriormente citados. Dito isto, temos que as questões apontadas acima repercutem na autonomia e na dinâmica de trabalho das IES; nos currículos dos cursos; no desenvolvimento das atividades dos professores e, principalmente, na compreensão do que é a educação e qual é a sua função, pois há uma subversão quanto à questão educacional, uma vez que ela é identificada dentro de uma lógica empresarial, destinada a formar profissionais ajustados às necessidades do mercado de trabalho, desconsiderando a função social de formar um cidadão, que será capaz de pensar e agir para a sociedade, de forma crítica e reflexiva.

5 CONCLUSÕES

Com base nos autores com quem dialogamos podemos afirmar que é urgente discutir e repensar os rumos que estão sendo traçados na educação brasileira, como também é imprescindível refletir sobre a ascensão mercadológica que invade o Ensino Superior,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



uma vez que tal lógica empresarial acaba repercutindo na autonomia universitária, na formação de professores e na qualidade dos cursos oferecidos, que por sua vez, acaba reverberando também nos demais níveis educacionais, criando um círculo vicioso, onde a educação deixa de cumprir a sua função social de formar um cidadão e, assim, promover a equidade, o desenvolvimento e o progresso de uma nação, para virar um mecanismo a serviço do capital.

E, neste aspecto, mesmo sendo um ambiente de disputa entre as relações de poder político, econômico e social, a educação tem a difícil tarefa de conscientizar a sociedade de que a maior tarefa que um país tem para com seus compatriotas é a formação do cidadão.

6 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D. C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

CURY, C. R. J. Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 603-629, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/05.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez/2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez/2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GATTI, B. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

GATTI, B. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. de A.; BARRETO, E. S. de S. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org). **Os Professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de Professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, p.1-17, dez./jul/2005. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 19 jul. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

MIZUKAMI, M. da G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. *In*: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

NÓVOA, A. (Org). **Os Professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro-SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 7 jun. 2019.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OECD. **Education at a Glance 2017: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Acesso em: 7 jun. 2019.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Os Professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

STEIN, E.; TOMMASI, M.; KOLDO, E.; LORA, E.; PAYNE, M. (Coords.). **A Política das Políticas Públicas**. Progresso Econômico e Social na América Latina: relatório 2006, Banco Interamericano de Desenvolvimento e David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação 1998. **Conferência Mundial sobre Educação Superior UNESCO**, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 7 maio 2019.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Tradução e revisão Laura A. Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação - rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2019.

VAILLANT, D. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. *In*: GATTI, B. A. et. al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.



CURRÍCULO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA ESCOLA BÁSICA: O PAPEL DA PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO

Zilda Kessel

Beacon School

zilda.kessel@beaconschool.com.br

Maria Eduarda de Lima Menezes

Beacon School

mariaeduarda.menezes@beaconschool.com.br

Resumo: O trabalho tem por objeto o processo da construção do currículo de Tecnologia Educacional de uma escola bilíngue da cidade de São Paulo. Para construí-lo, foram utilizados instrumentos de pesquisa que deram voz aos professores e alunos. Por meio deles, pudemos mapear as competências e as práticas dos alunos no uso de tecnologias digitais, as experiências exitosas e as demandas dos professores, assim como propostas para o uso das TDIC. O processo evidenciou a importância da pesquisa e da análise de dados para a construção de um currículo significativo e adequado a uma comunidade escolar, assim como a compreensão dos atores e dos processos educativos.

Palavras-chave: Currículo. Tecnologia Educacional. Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Comunicação e de Informação (TDIC) vêm provocando contínuas mudanças na sociedade contemporânea, nos modos de produzir, circular, consumir e armazenar informações; nos processos de construção de conhecimento e criação de conteúdo; nas formas de pensar, trabalhar e se relacionar. Por consequência, adentram o espaço e o tempo da escola, provocando desafios para o ensinar e aprender mediados por tecnologias. Isso envolve as mudanças relativas ao acesso, à produção e à partilha de informações de forma autônoma e colaborativa, o uso ético dos meios e espaços digitais.

Nessa perspectiva, fomos chamados a construir um currículo de Tecnologia Educacional (TE) em diálogo com a proposta curricular de uma escola baseada na investigação e na



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



educação bilíngue, certificada pelo *International Baccalaureate* (IB). Entendendo que o currículo não se resume à inserção de dispositivos digitais e no seu uso instrumental, buscamos compreender as condições e possibilidades da inserção e uso das TDIC no contexto específico da instituição, em diálogo com as propostas curriculares vigentes e o coletivo de professores e alunos que as utilizam.

Ao definir competências a serem desenvolvidas, vale ressaltar que elas se materializam num cenário específico: o contexto real em que os indivíduos atuam. É fundamental, portanto, articular as competências desejadas à visão de Educação que se tem. Isso permite formar professores capazes de implementar ações que integrem as TDIC, de modo intencional, visando a garantia da aprendizagem de seus alunos.

É importante ressaltar que estamos diante de uma comunidade de educadores e alunos imersos na cultura digital, usuários de tecnologia em seus cotidianos e, portanto, com percepções e experiências que devem ser consideradas para o projeto a ser construído. Porém, o uso instrumental não é suficiente para o uso pedagógico significativo:

[...] não resta apenas ao sujeito adquirir os conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber, e sobre as novas formas de ensinar e aprender. Exige também a apropriação e uso dos conhecimentos e saberes disponíveis não como uma forma artificial, específica e distante de comportamento intelectual e social, mas integrada e permanente, inerente à própria maneira de ser do sujeito (KENSKI, 1998, p. 67).

Os próximos tópicos apresentarão as fases para a construção do currículo de TE, a metodologia utilizada e as conclusões.

2 CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE TE

A escola, criada em 2010, iniciou com classes de Educação Infantil e foi incluindo uma nova série a cada ano, completando o Ensino Fundamental I em 2015.

O uso de tecnologias era esporádico e não havia currículo ou projeto de formação docente. Em 2015, foi criada a área de TE, e deu-se o início da construção de um currículo de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



tecnologia.

Em 2016, como parte do currículo IB, alunos do 5º ano realizam um projeto de pesquisa proposto pelo IB, cujo resultado é formalizado por meio de relatório de pesquisa, apresentação e ação na comunidade. Porém, as dificuldades com as TDIC, desta primeira turma de alunos que chegava ao 5º ano, ficou evidente: não sabiam produzir colaborativamente textos e apresentações, nomear e armazenar arquivos, usar ferramentas de pesquisa, entre outras competências. Foi notório o fato de os alunos terem acesso a todo o tipo de dispositivos digitais, mas não possuírem as competências necessárias para utilizá-los nas atividades pedagógicas.

Um segundo elemento que contribuiu para a demanda de uma proposta estruturada de competências no uso de tecnologias por professores e alunos da instituição diz respeito às ocorrências resultantes do mau uso das tecnologias no ambiente escolar. O desconhecimento sobre tipos de informação, direitos e deveres de cada usuário, uso irregular de senhas, acesso às redes de relacionamento, *sites* impróprios, exposição de informações pessoais, entre outros, passaram a demandar uma posição mais clara da equipe de educadores no que tange à abordagem de temas como exposição, privacidade, entre outros.

De acordo com a pesquisa TIC Kids Online Brasil (2017):

O crescimento do uso de dispositivos móveis também cria novos desafios aos pais, professores e educadores no que tange à mediação do uso da Internet por crianças e adolescentes para mitigação de riscos e potencialização das oportunidades on-line. Quanto maior a intensidade do uso, maiores serão as chances de exposição de crianças e adolescentes a riscos, como exposição à publicidade infantil, cyberbullying e conteúdo de natureza intolerante. (CETIC.br, 2017, p. 25).

É neste contexto que se deu início à construção do currículo de TE, considerando os saberes da comunidade escolar e tendo os seguintes objetivos:

- reunir experiências exitosas de uso de TDIC já implantadas na escola;
- conhecer demandas e expectativas dos educadores sobre o currículo de tecnologias;
- mapear conhecimentos e práticas dos alunos.



3 METODOLOGIA DE TRABALHO E PRIMEIROS RESULTADOS

O processo de pesquisa foi realizado a partir de 2017, com a participação da equipe pedagógica, tendo contado com a leitura crítica, aportes e sugestões de uma especialista. É importante salientar que educar pela pesquisa “tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja um pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 1998, p. 2). Assim, o processo se organizou em três etapas:

1. Pesquisa junto a professores e assistentes acerca das competências dos alunos no uso das TDIC;
2. Levantamento de experiências exitosas e propostas para o uso das TDIC;
3. Levantamento de competências e hábitos dos alunos no uso das TDIC.

Na etapa 1, utilizamos um questionário com o objetivo de levantar, junto aos educadores da EFI, quais competências os alunos já deveriam trazer das séries anteriores e quais deveriam ser trabalhadas na série em que lecionavam. A ideia deste primeiro questionário nasceu da recorrência das falas dos professores sobre competências que os alunos “já deveriam saber quando chegam ao meu ano”.

Reconhecemos que as competências sugeridas seriam um ponto de partida para a reflexão dos educadores e procuramos reunir elementos que dominavam ou já tinham sugerido que seus alunos deveriam dominar. Buscamos ainda *standards* e currículos de TE de países de língua inglesa e escolas que utilizam o currículo IB.

Havia, portanto, um conjunto de competências sugerido e a possibilidade de os professores sugerirem outras competências em questões abertas. A participação do questionário era livre e foi respondido por meio da ferramenta Google Forms, com 70% de adesão. Dessa forma, foi possível mapear as competências já dominadas, assim como aquelas que o coletivo de professores, conhecedores do universo de alunos, definiu como desejáveis para a inserção no currículo, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Trecho do processamento dos questionários acerca das competências necessárias aos alunos do EFI

COMPETÊNCIAS NO USO DE TECNOLOGIAS A SEREM ADQUIRIDAS AO LONGO DA ESCOLARIDADE	1º	2º	3º	4º	5º
Manusear equipamentos com cuidado					
Ligar, logar, deslogar e desligar equipamentos					
Conhecer as interfaces dos dispositivos (teclado, mouse, touch, etc)					
Identificar os elementos do teclado					
Fazer login no site da escola					
Encontrar as ferramentas necessárias ao trabalho escolar					
Criar e nomear adequadamente arquivos e pastas					
Abrir, fechar e guardar produções					
Conhecer o código de conduta da escola					
Formatar textos utilizando diferentes tamanhos, famílias, cores, etc;					
Definir margens e tabulação de textos					
Utilizar ferramentas de revisão e interação com os professores					
Utilizar ferramentas para sublinhar, iluminar, 'negritar', etc					
Inserir imagens, tabelas, cabeçalhos e rodapés					
Produzir, descarregar e armazenar imagens em espaços previamente orientados pelo professor					
Editar imagens próprias ou de terceiros					
Nomear adequadamente arquivos de imagens					
Inserir imagens em outros arquivos (textos, apresentações)					
Conhecer e respeitar as regras relativas ao direito de imagem de acordo com o código de conduta da escola					
Produzir apresentações: formatação, slide mestre					
Inserir links, imagens e vídeos em publicações e apresentações					
Fazer transição e animação de slides					
Criar, formatar e editar tabelas					
Criar, formatar e editar gráficos					
Criar, formatar e editar cartazes					
Gravar, descarregar e editar sons					
Gravar, descarregar e editar vídeos					
Sugestão					
Conhecer ferramentas de busca					
Utilizar filtros de pesquisa					
Conhecer sites de interesse (além do buscador Google)					
Analisar informações encontradas no que diz respeito a procedência, fidedignidade e qualidade					
Identificar autoria (de sites, imagens e textos)					
Citar fontes digitais utilizadas numa pesquisa					
Compreender as características dos diferentes espaços de publicação: sites, blogs, Facebook, Instagram etc.					
Utilizar linguagem adequada na interação em meios digitais					
Utilizar e-mail (enviar, receber, anexar)					
Utilizar ferramentas de colaboração GSuite (Google Drive)					
Utilizar ambiente virtual (Moodle): acessar, enviar e partilhar conteúdos					
Interagir em fóruns, chats, enviar tarefas no Moodle					
Publicar conteúdos em sites, blogs e redes sociais					
Ter noções de segurança o uso de redes					
Conhecer direitos e deveres em relação à privacidade pessoal, dos colegas e dos educadores					

Fonte: as autoras

Esta tabulação foi apresentada aos professores durante a etapa de planejamento de 2018,



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



para que ratificassem/retificassem as informações. O grupo considerou as competências indicadas como “um norte” para o seu trabalho, assim como uma ideia “do que esperar” que os alunos soubessem ao chegar nas séries em que lecionavam.

Na segunda etapa do trabalho, foram levantadas, junto aos educadores, por meio de entrevistas, as atividades que já realizavam com seus alunos e que consideravam exitosas, assim como propostas e atividades que gostariam de realizar, caso tivessem formação e apoio.

Destarte, emergiu as seguintes situações que não estavam explícitas nos questionários:

- pesquisa: necessidade de orientação para a pesquisa na *web*, com uso de bons buscadores, *sites* de interesse de temas específicos, repositórios, além de ferramentas de pesquisa e orientações acerca de filtros. Por entender que a pesquisa está presente ao longo da escolaridade, ela deve ir além do simples “use o Google para pesquisar” e estender ao longo dos alunos.
- programas e aplicativos para elaboração de produtos: demanda por programas que auxiliem a produção de vídeos, *e-books*, *sites*, *blogs*, entre outros, por meio dos quais tanto alunos como professores possam apresentar o produto de seus percursos de pesquisa.

Assim, mapeamos demandas e possibilidades como a implantação de um espaço *maker* e a integração das áreas de Artes e de Ciências, com vistas à construção curricular na perspectiva do STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Math*).

Ao término desta etapa, reunimos as informações levantadas em sete conjuntos organizados:

1. Alfabetização digital: basicamente as competências levantadas na primeira etapa;
2. Instrumentos/meios já utilizados pelo professor: reúne as ferramentas que os professores utilizam na produção de seus materiais e atividades destinadas aos alunos;

3. Instrumentos/meios já utilizados pelos alunos: reúne as ferramentas que os alunos utilizam em atividades propostas pelos professores;
4. Sugestões para professores e alunos: reúne as possibilidades de utilização de tecnologias digitais propostas pela equipe de TE a partir das entrevistas;
5. Ética e cidadania digital: reúne os conceitos e elementos a serem trabalhados para garantir o uso ético das TDIC;
6. Pesquisa e processamento de informações: reúne as competências necessárias à pesquisa, seleção de fontes relevantes e processamento de informações;
7. Atividades *maker*: reúne uma primeira sugestão sobre a implantação de um espaço *maker*, com atividades articuladas ao currículo.

A Figura 1 apresenta o primeiro processamento deste levantamento:

Figura 1: Levantamento das informações da etapa 2

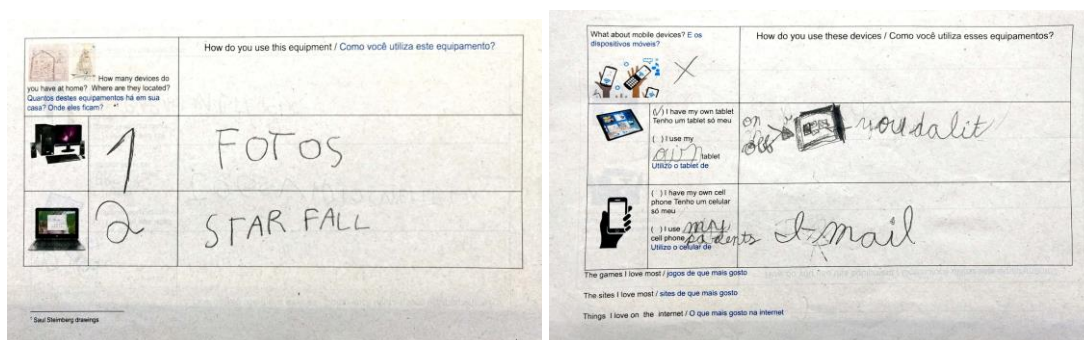


Fonte: arquivo das autoras

Na etapa 3, em 2018, demos início à implantação do currículo, em que a equipe de TE ganhou uma aula semanal na grade curricular do EFI, colocando em prática as informações e propostas levantadas e organizadas no ano anterior.

É ainda neste momento, em que demos a vez e a voz aos alunos. Para isso, os estudantes do EFI responderam a um questionário, em que indagávamos os dispositivos digitais de que dispunham, como os utilizavam e que conteúdos acessavam. Crianças de 1º e 2º ano, muitas das quais ainda sem escrever convencionalmente, desenharam usos e experiências:

Figuras 2 e 3: Questionário dos alunos 1º e 2º ano



The image shows two examples of student questionnaires. The left one is for a 1st grade student and the right one is for a 2nd grade student. Both questionnaires have two columns: 'How do you use this equipment / Como você utiliza este equipamento?' and 'How do you use these devices / Como você utiliza esses equipamentos?'. The left questionnaire has two rows of responses: '1 FOTOS' and '2 STAR FALL'. The right questionnaire has two rows of responses: '1 I have my own tablet / Tenho um tablet só meu' and '2 I use my cell phone / Tenho um celular só meu'. The right questionnaire also has a section for 'The games I love most / jogos de que mais gosto' and 'The sites I love most / sites de que mais gosto'.

Fonte: arquivo das autoras

A partir do 3º ano, os alunos responderam por meio do Google Forms. Vale ressaltar que nossos alunos estão imersos na cultura digital, o que estrutura os modos de receber informações, criar relações, aprender, pensar e se comunicar. De acordo com Almeida (2012, p. 09), “eles (os alunos) falam e escrevem por meio de símbolos próprios da cultura digital com o uso de múltiplas linguagens midiáticas, configurando novas identidades, que se encontram imersas em mundos simulados, criados no computador”.

Esta pesquisa nos deu a compreensão de seus conhecimentos e práticas cotidianas em relação ao uso das TDIC, fundamentais para iniciarmos as atividades centradas num primeiro esboço de proposta curricular, levando em consideração os seus conhecimentos.

Dentre a rica gama de informações levantadas, vale ressaltar que:

- utilizam dispositivos móveis, como *tablets* e celulares. Utilizam pouco ou nunca utilizam *desktops* e *laptops* em suas residências;
- utilizam os dispositivos móveis para jogar, assistir a vídeos e ouvir música. Raros são os usos para atividades de produção de conteúdo ou de atividades escolares;
- a partir do 3º ano, a maioria dos alunos já possui dispositivos próprios e consequentemente, aumenta o uso de redes sociais;
- entendem o Google como sinônimo de *site* de busca e desconhecem outras opções busca de informações;



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



- quando têm regras de utilização, definidas pelos pais, elas dizem respeito ao tempo de uso do dispositivo, e não ao conteúdo acessado; adultos pouco ou nunca acompanham a utilização.

Com este terceiro instrumento de pesquisa, nos foi possível enriquecer a compreensão do desafio que temos na construção curricular e orientar as primeiras atividades com os alunos.

Ficou clara sua condição de “receptores de informação” e a necessidade de implementar situações em que eles possam produzir e partilhar conteúdos de sua autoria. Também nos indicou a necessidade de apropriação de dispositivos com os quais têm pouca familiaridade.

A partir da análise e processamento dos dados coletados, articulados com as referências teóricas e informações advindas das propostas curriculares a que tivemos acesso, buscamos construir uma proposta curricular adequada à instituição, na perspectiva de um projeto que considerasse o uso efetivo e o potencial transformador das TDIC. Isso envolve ter o aluno como elemento ativo nos processos de ensino e aprendizagem, para que utilize ferramentas na representação de conceitos, na exploração de informações, na troca de ideias e na reflexão de sua construção de aprendizagem (COSTA et al, 2012).

A proposta inicialmente construída foi partilhada com o coletivo dos professores para análise e revisão, reconhecendo seu papel de coautores do projeto a ser implantado.

4 CONCLUSÕES

Os três processos de pesquisa desencadeados nos possibilitaram uma aproximação com o universo em que atuamos como equipe de TE.

Pudemos compreender as diferentes visões dos educadores acerca do papel e do lugar das tecnologias para o seu trabalho pessoal e para a sua atuação junto aos alunos: como pesquisam, constroem o conhecimento e utilizam as TDIC. Ao mesmo tempo em que as utilizam para ensinar, partilham concepções e usos com seus alunos. Esses elementos



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



precisam ser compreendidos e devem ser objeto de análise e reflexão, desencadeando processos de formação de professores a partir das práticas que realizam.

Por outro lado, tivemos a oportunidade de conhecer a apropriação dos alunos, as competências que trazem para a escola e, sobretudo, a necessidade de um trabalho sistemático que possibilite a eles um uso mais ativo e autoral das TDIC (ALMEIDA, 2014).

É nesse contexto que se dá a nossa atuação e é nele que se materializa o currículo em construção. Os processos de pesquisa que propusemos nos ajudam a articular o currículo que propomos à realidade em que atuamos e, assim, orientaram escolhas mais significativas e adequadas a nossa comunidade.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Prefácio. *In*: COSTA, F. A.; RODRIGUEZ, C.; CRUZ, E.; FRADÃO, S. (Coords.). **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador**. Lisboa: Santillana, 2012.

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

CETIC.br. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2017**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

COSTA, F. A.; RODRIGUEZ, C.; CRUZ, E.; FRADÃO, S. Como evoluíram conceitos e práticas. *In*: COSTA, F. A.; RODRIGUEZ, C.; CRUZ, E.; FRADÃO, S. (Coords.). **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador**. Lisboa: Santillana, 2012.

DEMO, P. **Questões para a teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, jul./ago. 1998.

EIXO TEMÁTICO 6: Currículo, formação de professores,
metodologias ativas e interdisciplinaridade

PÔSTER



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



QUEBRANDO MUROS, CONSTRUINDO PONTES

Ana Yulica Hoshi

Colégio Visconde de Porto Seguro (C.V.P.S.)
ayulica@portoseguro.org.br

Anna Carolina de Lima Franco Salvador

Colégio Visconde de Porto Seguro (C.V.P.S.)
afranco@portoseguro.org.br

Marrío Fioranelli Neto

Colégio Visconde de Porto Seguro (C.V.P.S.)
mneto@portoseguro.org.br

Palavras-chave: Alfabetização científica. Interdisciplinaridade. Protagonismo. Projeto. Metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

O tema abordado nesse artigo está relacionado a algumas competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, cultura digital, argumentação, responsabilidade e cidadania, que estão sendo desenvolvidas nas aulas dos 9º anos, no colégio em que atuamos como docentes.

A alfabetização científica (AC), proporciona a abordagem dos tópicos mencionados acima, pois promove a aprendizagem de forma significativa. Garfield (1988), pondera que o indivíduo cientificamente alfabetizado compreende a natureza e os limites das ciências, domina o conhecimento conceitual básico nas principais disciplinas e percebe as implicações sociais, culturais e éticas da ciência e da tecnologia. Fourez (2003), acredita que a perspectiva de alfabetização científica expressa-se em termos de finalidades humanistas (competência de situar-se em um universo técnico-científico e utilizar as ciências para decodificar o mundo), sociais (redução das desigualdades produzidas pela falta de entendimento dos termos tecno-científicos, expandindo o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



envolvimento nos debates atuais) e econômicas (participação no mundo industrializados e reforço no potencial tecnológico).

Esse caminho mais dinâmico traz à tona a discussão sobre o papel do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, evidenciando a sua posição mais central e menos secundária, no qual recebe os conteúdos que lhe são apresentados, como um mero espectador.

Nesse contexto as metodologias ativas, se tornam uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, pois os coloca no centro do processo de aprendizado, deixando assim, a posição de espectador. O método ativo busca a prática e dela parte para a teoria, ao contrário do método tradicional, que primeiro apresenta a teoria e dela parte para o aprendizado, (Abreu, 2009). Sendo assim, há uma “alteração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, há um desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado” (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014, p. 285).

Promover discussões em sala de aula, de forma que o aluno possa praticar o exercício de elaborar uma opinião sobre determinado assunto, ouvir outras opiniões, refletir sobre elas e argumentar de forma cortês é de suma importância. Segundo Jófili (2002), propicia um saudável conflito cognitivo no aluno e, além disso, provoca o desenvolvimento da atitude crítica, que ultrapassa os muros da escola, alcançando a atuação daquele aluno enquanto sujeito ativo da sociedade.

É neste contexto que o trabalho está sendo desenvolvido. Trata-se de um projeto anual, que tem como previsão de término o final do mês de outubro desse ano (2019). Deste modo, o artigo visa descrever um projeto em andamento e analisar como pode ser trabalhado pedagogicamente em grupo o protagonismo dos alunos, a partir de uma aprendizagem científica, que culmine em uma apresentação audiovisual, por meio de recurso tecnológico, para uma aula mais produtiva, mais crítica, que remeta melhor ao aluno reflexões sobre a temática escolhida como argumentação, no exercício responsável de sua cidadania.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 METODOLOGIA

Os grupos de alunos são compostos de aproximadamente seis alunos, que se organizaram de forma livre, por afinidade pessoal e/ou de trabalho. Desde março, os grupos se reúnem mensalmente, em três aulas que são predeterminadas para que ocorram de forma simultânea nas três turmas e os professores tutores de cada sala possam acompanhar de perto o projeto.

A base de todo registro dos grupos é o diário de bordo, um caderno pequeno de brochura disponibilizado a cada grupo, que tem como tarefa registrar o que foi desenvolvido em cada encontro. Após cada aula, os professores tutores recolhem os cadernos para avaliação, que tem por objetivo a atribuição de nota e a devolutiva aos grupos, com orientações para as próximas etapas. Assim, os primeiros registros foram a escolha do tema, a elaboração da questão norteadora e das hipóteses.

A escolha do tema e da questão norteadora se deram de forma livre. Como fruto dessa discussão surgiram temas diversos ligados às ciências naturais, humanas e linguagens, e em comum a necessidade de apontar a quebra de muros e a construção de pontes.

O segundo e o terceiro encontro dos grupos se deu a partir do recorte da questão norteadora e da elaboração das hipóteses.

No quarto encontro, os grupos trouxeram como tarefa de casa suas pesquisas bibliográficas que foram anexadas ao diário de bordo. Mediados pelos professores, definiram suas pesquisas que embasariam ou confrontariam suas hipóteses e deram início à elaboração da apresentação visual que servirá de suporte tanto do *banner* quanto do vídeo TED. Os grupos que escolheram a pesquisa de campo, tiveram o trabalho adicional de produzir os questionários e aplicá-los, para posterior análise. Em sala de aula, os alunos contaram com tabletes, computadores e seus celulares, para a pesquisa de informação e fontes bibliográficas.

No projetor das salas ficam expostos os tópicos de avaliação daquele dia, por exemplo, no terceiro encontro os alunos foram avaliados da seguinte forma (sempre como valor final 1,0): pesquisa individual - 0,1; confecção do resumo e colagem no diário de bordo -



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



0,3; questionário pronto ou avanço da pesquisa - 0,2; diário de bordo preenchido - 0,2; e participação individual - 0,2. Para facilitar a análise das duplas de professores tutores, as avaliações são feitas nos instantes finais de cada encontro, por meio do preenchimento de uma planilha eletrônica colaborativa.

3 CONCLUSÕES

A conclusão que se chega, analisando o desenvolvimento do projeto até aqui é que esse trabalho está se demonstrando extremamente viável e eficaz no processo de aprendizagem dos alunos. Destaca-se o fato de serem seis professores tutores diretamente envolvidos e engajados, articulados por e-mails, planilhas colaborativas e encontros presenciais e o suporte dos demais professores das turmas de 9º anos, da direção da escola, das coordenações de área e do suporte técnico escolar. A formação dessa equipe se mostrou fundamental até aqui para o sucesso do projeto, como o fator positivo das reuniões presenciais que ajudam os tutores a equalizarem e definirem o andamento das atividades.

A liberdade na escolha das questões norteadoras e das hipóteses gerou uma motivação significativa nos grupos, por estarem estudando aquilo que queriam e refletindo a respeito. Apesar de ser uma habilidade que sempre exige intervenções dos professores, o trabalho em grupo tem sido produtivo até aqui, porque os grupos tiveram espaço e tempo para sedimentar suas relações e se articular de forma peculiar e eficiente dentro da dinâmica de cada um deles.

Por fim, o trabalho em grupo, por meio de projetos, demonstrou ser um caminho interessante para a aprendizagem de habilidades pertinentes à formação dos alunos, como: pensamento científico, crítico e criativo; comunicação; cultura digital; argumentação; responsabilidade e cidadania, pois é possível articulá-las ao longo do desenvolvimento das etapas de forma complementar, para que o resultado final seja alcançado, já que são quase que inerentes à ideia de projetos. Observa-se também até aqui, que os objetivos para os alunos: autonomia, alfabetização científica, pensamento crítico, habilidades orais de apresentação – formato TED, estão sendo alcançados de forma satisfatória.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

4 REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. P. de. **Contexto Atual do Ensino Médio: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas.** 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação.** Summus Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.

GARFIELD, E. Science literacy. Part 1: What is science literacy and why is it important? *In*: GARFIELD, E. **Essays of an information scientist: science literacy, policy, evaluation, and other essays.** v. 11. Philadelphia: ISI Press, 1988. p. 251-257.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas.** v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.

SOUZA, C.S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A REVISÃO DE LITERATURA NAS BASES DE PESQUISA RCAAP E BDTD, EM CURRÍCULO E ESCOLA RIBEIRINHA

Domingas Luciene Feitosa Sousa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

domingas.uab@gmail.com

Palavras-chave: Currículo. Escola Ribeirinha. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A Revisão Sistematizada da Literatura é um meio que facilita a escolha do tema de pesquisa, além de ser mais um método de estudo, com um grau importante para se compreender as temáticas escolhidas para a investigação. Sendo assim, o objetivo foi pautado na necessidade de compreender a quantidade de pesquisas realizadas na área do Currículo e escola ribeirinha. Para isso, dentre as várias bases de pesquisa para o nosso trabalho, buscou-se as bases de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e do RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal). Com o intuito de localizar os trabalhos, inserimos os descritores: Currículo *and* escola ribeirinha. Também foram utilizados como critérios de inclusão os temas relacionados à educação em área ribeirinha. Em relação aos critérios de exclusão, decidimos considerar as temáticas que não contemplaram o Currículo *and* escola ribeirinha.

Nesse contexto, pode-se perceber que a dinâmica da pesquisa foi realizada de acordo com a concepção de Chizzotti (2017. p. 17), que afirma:

O investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A partir do exposto, percebe-se a necessidade de cada vez mais valorizar pesquisas na área da educação em escolas ribeirinhas, o que conseqüentemente irá despontar em qualidade da educação na área ribeirinha e novas descobertas.

2 METODOLOGIA

As bases de dados consultadas foram: RCAAP (Repositórios Científico de Acesso Aberto de Portugal) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). A seleção dessas bases de dados para a pesquisa ocorreu em função de indexarem estudos sobre Currículo, escola ribeirinha, além de serem confiáveis e reconhecidas cientificamente. A busca foi realizada, com o acesso ao sítio eletrônico das próprias bases, a partir dos seguintes descritores: Currículo *and* escola ribeirinha.

Durante as buscas, foram incluídas teses, dissertações na língua portuguesa que apresentassem estudos sobre o Currículo *and* escola ribeirinha. No caso do RCAAP, a busca compreendeu os anos de 2014 a 2018 e na BDTD, de 2007 a 2018. Na BDTD não foi utilizado o critério dos últimos cinco anos, considerando o quantitativo de trabalhos acadêmicos.

3 RESULTADOS

3.1 Estratégias de busca na Base RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal)

Ao acessar a base de dados do RCAAP, os resultados exibidos foram: 33 trabalhos, sendo 19 dissertações, oito teses, e três artigos. A partir da análise dos trabalhos, incluindo teses, dissertações e artigos, foram selecionados somente cinco estudos que estão ligados aos temas Currículo *and* escola ribeirinha.

Após a análise dos resultados, observa-se que dos cinco trabalhos, dois são teses, duas dissertações e um artigo. Sendo assim, segundo Chizzotti (2014, p. 20)



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de, usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada, explicitar ou compreender os dados encontrados e eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. A pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa.

Concordando com o autor, é necessário empregar mais esforços para pesquisar a temática de currículo nas escolas em áreas ribeirinhas, locais distantes dos centros urbanos, muitas vezes esquecidos pelo poder público. Onde as dificuldades, nos mais variados contextos, são gritantes, tais como: falta de professores, precariedade nos espaços das salas de aula e pouca infraestrutura.

Observa-se, diante do contexto das pesquisas realizadas nos anos de 2014, 2016 e 2017, um quantitativo razoável em relação às publicações que, mesmo assim, destacaram-se por contar com o maior número de publicações. Já nos anos de 2015 e 2018 não consta o registro de trabalhos apresentados.

De modo geral, considerando os resultados, entende-se que a pesquisa sobre currículo tende a ganhar projeção e intensidade na atualidade, pois a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) gerou mudanças políticas e seus impactos na ordem local e nacional.

3.2 Estratégias de busca na Base BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)

Na Base de dados da BDTD foram exibidos 30 resultados. Porém, dos trabalhos acadêmicos exibidos, somente 12 contemplaram a temática, sendo cinco teses e sete dissertações, que atendem à proposta da pesquisa, considerando os descritores Currículo *and* escola ribeirinha. As publicações, conforme recorte temporal, compreenderam os anos de 2008 a 2017. Após o levantamento na referida base, observa-se, também, que dos trabalhos disponíveis na BDTD, pelo menos cinco foram encontrados na Base RCAAP.

Após a leitura, percebeu-se que a maioria dos trabalhos selecionados apresentava em seus títulos ou textos palavras referentes ao tema Currículo. Porém, as abordagens tratavam de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



conceitos de Currículo sobre como ele é importante para as escolas, para os anos iniciais e como pode fornecer estratégias pedagógicas para o professor do ensino fundamental, entre outros temas.

No processo de seleção, alguns trabalhos foram excluídos por não contemplarem a temática, e os trabalhos selecionados a priori foram 12. Quanto aos excluídos, não podemos deixar de dizer o quanto foram importantes, pois serviram de alicerce para o entendimento dos estudos no campo de Currículo.

Nesse contexto, destacamos a preocupação em compreender que a ausência da pesquisa implica de certa forma, na negação de um ensino de qualidade. Podemos perceber essa assertiva como sendo verdadeira ao analisarmos o texto em que Demo (2001) afirma o seguinte:

Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante (p. 51-52).

Entende-se que por meio da pesquisa se tem possibilidade de descobrir um mundo diferente e o despertar para a leitura mais aprofundada, cabendo ao pesquisador adotar critérios na forma de gerenciar e orientar a pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES

A presente revisão buscou sistematizar o que as pesquisas atuais têm considerado, ao trabalharem com a temática do Currículo e escola ribeirinha. Os trabalhos analisados representam uma fonte importante de conhecimento para os pesquisadores da área, bem como para os profissionais da educação que trabalham em escolas ribeirinhas. Também revelam a perspectiva a partir da qual esse fenômeno vem sendo analisado nacionalmente pois, ao se considerar o número de publicações sobre a temática, constata-se a necessidade de incentivar, ainda mais, a pesquisa na área.

Quanto à relevância pessoal, proporcionou conhecer outras pesquisas da área de



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Currículo, escola ribeirinha, e compreender as metodologias utilizadas nas pesquisas, de modo que se alcançasse o objeto de estudo.

5 REFERÊNCIAS

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em <http://www.ibict.br/informacao-para-a-pesquisa/bdtd>. Acesso em: 1 jun. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12.ed.- São Paulo: Cortez, 2017.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 5.ed., São Paulo: Autores Associados, 2002.

RCAAP. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. Disponível em <https://www.rcaap.pt/>. Acesso em: 28 maio 2019.



**REFLEXÕES ACERCA DAS POTENCIALIDADES DO FILME DE
ANIMAÇÃO “A ERA DO GELO 5 – O BIG BANG” PARA O
ENSINO DE FÍSICA**

Elda dos Santos Lima Cabral

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
fisicaelda@gmail.com

Ivanderson Pereira da Silva

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ivanderson@gmail.com

Palavras-chave: Filme de animação. Cinema. Ensino de Física.

1 INTRODUÇÃO

Estudos no campo do Ensino de Física têm evidenciando que o cinema se constitui num recurso que pode favorecer significativas experiências pedagógicas. O estudo de Oliveira (2012) analisou uma cena do filme *Titanic*, dirigido por James Cameron, lançado em 1997. A cena analisada foi a que se sucede após o naufrágio e mostra os protagonistas boiando sob um destroço de madeira. A questão é que, enquanto a mocinha estava sobre a madeira acima da superfície da água congelante, o mocinho estava imerso na água. Segundo Oliveira (2012, p. 284) “uma imagem circulou pelas redes sociais [...] [e] mostra (de maneira um tanto apelativa) que haveria espaço para que o casal protagonista [...] ficasse sobre o fragmento de madeira e que, dessa forma, ambos poderiam ter sobrevivido ao naufrágio”. Ao analisar essa cena, Oliveira (2012), estimou as dimensões da peça de madeira, a massa específica da água do mar, o volume máximo do líquido deslocado, a massa dos sujeitos e determinou o empuxo máximo que poderia ser exercido sem que os dois sujeitos afundassem juntos.

Outras obras como Piassi (2013), Ribeiro (2014); Clebsch e Mors (2004); Cambra–Badii, Michel–Fariña e Lorenzo (2018) também exploraram cenas do cinema para problematizar



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



temas de ensino de Física. Dentre os filmes em que também se observam tais potencialidades didáticas, destacamos “*A Era do Gelo – o Big-Bang*”, produzido pela *Blue Sky Studios* e lançado em 2016. Nesse filme, o esquilo Scrat descobre uma nave espacial enterrada no gelo. Scrat viaja ao espaço sideral e acidentalmente lança um asteroide em direção à Terra. Enquanto isso, o grupo de mamíferos composto pelos mamutes Manny e Ellie, sua filha Amora e seu namorado Julian, o tigre dente-de-sabre Diego e sua esposa Shira, os irmãos gambás Crash e Eddie, a preguiça Cid e sua avó, buscam abrigo da chuva de meteoros que antecede a colisão do asteroide com a Terra.

Passado esse primeiro momento, o grupo encontra a doninha Buck, que lhes apresenta um plano para evitar o trágico fim de todos. A doninha encontra uma pedra da profecia e explica que quando o mundo completa 100 milhões de anos ele sofre uma limpeza cósmica através de asteroides caindo do céu. Buck acredita que eles podem escapar, pois alguns dinossauros sobreviveram aos eventos cataclísmicos do passado. Ao analisar as pedras que caem do céu, Buck percebe que elas são como ímãs umas para as outras. O plano então é colecionar tantas pedras quanto puderem e usar a repulsão magnética para desviar o curso do asteroide. Nesse sentido, emergiu o seguinte problema: Quais as potencialidades das cenas do filme “*A Era do Gelo 5 – O Big-Bang*” para a problematização de temas de Física em turmas de nível médio?

Trata-se de um estudo qualitativo, baseado no lastro teórico-metodológico da Análise Fílmica. Segundo Meyer e Soares (2005), analisar um filme exige uma observação recursiva, por meio da qual se deve captar, em profundidade, os aspectos que se deseja explicitar. O processo de análise de um filme ocorre necessariamente a partir do exame técnico da obra e resulta na compreensão minuciosa do filme (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2012). Assim foram destacadas e analisadas cenas do filme em tela. Os achados podem ser observados na próxima seção



2 POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DO FILME “A ERA DO GELO 5: O BIG BANG”

A partir da análise desse filme foi possível construir as seguintes categorias:

a) Propriedades Magnéticas dos Materiais; b) Forças Gravitacionais; c) Eletrostática.

2.1 Propriedades Magnéticas dos Materiais

Procurando respostas de como vão escapar do asteroide, Buck encontra um pequeno fragmento da pedra “Achei! Vejam mamíferos! Uma espiadinha no asteroide que vem aí. Uma rocha espacial direto do cosmo. Tem gosto de ferro, carbono e uma pitadinha de níquel” (A ERA DO GELO 5, 2017, 37’31”). Logo Crash e Eddie encontram mais pedras e ambas são atraídas umas pelas outras. Então a doninha percebe que elas são ímãs: “não percebeu o detalhe tigre? Elas são ímãs! E se essas rochas são magnéticas; (A ERA DO GELO 5, 2017, 38’).

Através desta cena é possível abordar as propriedades eletromagnéticas dos materiais. Inicialmente precisamos entender que o magnetismo das substâncias se manifesta com maior intensidade nos sólidos, devido à proximidade entre os átomos. O magnetismo é uma propriedade dos átomos que tem origem em sua estrutura atômica, (HALLIDAY, RESNICK, WALKER, 2012). As propriedades magnéticas dos materiais são o resultado da combinação de seus momentos dipolares. Nesse sentido, ao abordar essa cena em sala de aula, o professor pode propor experimentos com ímãs identificando os polos norte e sul magnéticos, pode parti-los em vários fragmentos para mostrar a conservação dos polos existentes neles.

2.2 Forças Gravitacionais

Noutra cena o bando entra numa floresta e se depara com um rio que está impedindo o avanço do grupo. Logo, Diego pergunta: “ei Buck tem alguma sugestão para contornar o rio?” (A ERA DO GELO 5, 2017, 40’). No mesmo instante Scrat, que ainda se encontra no espaço, tenta sugar sua noz que está fora da nave, mas ele acaba atraindo também a

Lua e logo em seguida a lança em direção a Terra. Nessa hora, na tentativa de fazer o rio abrir para os mamíferos atravessarem, Buck faz o seguinte pronunciamento: “Que meus mamíferos passem!” (A ERA DO GELO 5, 2017, 41’40”). Esse é o instante em que a Lua que o esquilo mandou em direção a Terra passa por cima do rio e isso faz com que as águas correntes se transformem num arco, deixando assim terra seca para os mamíferos passarem.

Através desse trecho do filme é possível abordar o tema da gravitação e forças de maré. Muitos pescadores sabem prever a maré em função da Lua e do Sol, sem necessariamente conhecer a relação física entre esses dois astros e a Terra. Essa cena pode favorecer debates em sala de aula acerca da possibilidade de o evento ocorrer na vida real. Pode ainda problematizar qual seria a distância mínima entre a Lua e a Terra para que o arco se formasse.

2.3 Eletrostática

Noutra cena o esquilo Scrat, na busca incansável por sua noz, tenta atrair o fruto para dentro na nave, mas ao invés disso lança uma tempestade elétrica em direção a Terra. Quando nuvem de partículas eletrizadas chega o local onde os mamíferos estão, Diego observa que algo estranho está no ar e comenta com o bando. Logo o bando percebe algo cintilando em seus pelos. Buck então diz aos mamíferos que eles entraram numa tempestade elétrica e adverte: “eu sugiro que se afastem das árvores” (A ERA DO GELO 5, 2017, 43’35”). Na caminhada, a doninha chuta uma pedra que, ao se chocar com outra, gera faíscas elétricas. Com isso Buck pede: “façam de tudo para não gerar fricção” (A ERA DO GELO 5, 2017). Mas os irmãos gambá levam na brincadeira e com seus corpos eletrizados fazem uma ponte apontando o dedo um para o outro causando uma tempestade de raios.

A partir desta cena é possível abordar variados temas de eletromagnetismo, e sobremaneira de eletrostática. Nesse sentido, é possível problematizar os diferentes tipos de eletrização, podendo consultar na série triboelétrica os vários tipos de materiais que tendem a ganhar ou perder mais elétrons.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos a partir desse estudo que o filme em tela pode contribuir para a abordagem didática de temas de Física no contexto da Educação Básica, sobretudo para a problematização de temas de Mecânica e Eletromagnetismo.

4 REFERÊNCIAS

A **ERA** do gelo: o big bang. Direção: Mike Thurmeier, Galen T. Chu. Produzido por *Blue Sky Studios*. EUA, 2016, DVD.

CAMBRA-BADII, I.; MICHEL-FARIÑA, J. J.; LORENZO, M. G. Contribuciones del cine y la psicología a la enseñanza de la física y otras ciencias naturales. El caso Copenhagen. **Revista de Enseñanza de la Física**, v. 30, n. 1, p. 9-24.

CLEBSCH, A. B.; MORS, P. M. Explorando recursos simples de informática e audiovisuais: uma experiência no ensino de fluídos. **Revista brasileira de ensino de física**, v. 26, n. 4, p. 323-333, 2004.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física**. v. 3. 9ª ed. Editora LTC, 2012.

MEYER, D.; SOARES, R. Modos de ver e de ser movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44

OLIVEIRA, L. D. Titanic, Jack, Rose e o Princípio de Arquimedes. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 29, n. 2, p. 283-288, 2012.

PIASSI, L. P. et al. Clássicos do cinema nas aulas de ciências - a Física em 2011: uma odisseia no espaço. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 3, p. 517-534, 2013.

RIBEIRO, J. L. P. Por que a percussão de uma mola produz o mesmo som de “pistolas laser” do filme Star Wars? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 2, p. 385-399, 2014.

SILVA, H. C. As imagens do espaço no filme Contato. **Ciência & Ensino**, Campinas, SP, n. 6, p. 5-10, 1999.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA SURDOS

Erick Henrique Silva Góes

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

erickgoes@uft.edu.br

George França dos Santos

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

george.f@uft.edu.br

Gustavo Macedo Rodrigues

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

gustavogpi25@gmail.com

Hellen Souza Luz

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

hellen.luz@gmail.com

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem. Libras. Desenho Universal. Tecnologia Assistiva. *Web Currículo*.

1 APRESENTAÇÃO

Desenvolver Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para surdos significa, da perspectiva do desenvolvimento e *design* de interfaces de software centrado no usuário com deficiência, um desafio interdisciplinar de natureza tecnológica, sociocultural, e formativa, uma vez que pressupõe a presença, no *designer* de interfaces de *software*, de “uma competência para realizar o envolvimento dos usuários nos projetos” (Cybis *et al*, 2015, p. 138), a fim de que estes possam ter suas necessidades de usabilidade e experiências educacionais de ensino e aprendizagem atendidas pelo produto final.

Neste sentido, Fazenda (2017, p. 30) destaca que “o desafio que a formação interdisciplinar [...] adquire é a de incrementar, nos próximos anos, sua capacidade de identificar os diferentes tipos de saberes em jogo no ato de ensinar, [...]”. Apontando para a direção de uma lógica de formação profissional na área de *design* de *software*



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



educacional que considere aspectos interdisciplinares de aprendizagem mediada por tecnologias assistivas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho, o termo tecnologias assistivas é compreendido como:

[..] software e hardware que as pessoas com deficiência usam para melhorar a interação com a web. Isso inclui leitores de tela que lêem páginas da Web em voz alta para pessoas que não conseguem ler o texto, ampliadores de tela para pessoas com alguns tipos de baixa visão e software de reconhecimento de voz e opções de seleção para pessoas que não podem usar teclado ou mouse. (W3C-WAI, 2017).

Enquanto que acessibilidade na web é compreendida como sites, ferramentas e tecnologias projetadas e desenvolvidas para que pessoas com deficiências possam perceber, entender, navegar e interagir com a web contribuindo para o seu desenvolvimento (W3C-WAI, 2005).

Outro conceito importante para o projeto de interfaces de AVA é o desenho universal que propõe “o desenvolvimento de produtos e ambientes usáveis por todas as pessoas, na maior extensão possível, sem a necessidade de adaptação ou desenho especializado” (W3C-WAI, 2005).

No contexto do *design* de interfaces de AVA educacionais, destaca-se o papel ativo dos usuários deficientes na concepção destas tecnologias e de seu uso em contextos de aprendizagem híbrida e metodologias ativas.

Segundo Moran (2018, p.4), estas metodologias ativas e seus modelos híbridos de aprendizagem associados são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida, dentro de cenários de múltiplos artefatos tecnológicos acessíveis”.

Neste contexto, os “artefatos tecnológicos” (Almeida e Silva, 2011, p. 3) “começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos” (*idem* p. 3). Aprendizizes imersos numa cultura denominada por Almeida e Silva (2011, p. 4) de “cultura de uso



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



das mídias”. Uma cultura digital que exige um novo tipo de currículo: *web* currículo, compreendido por Almeida, Silva (2011) como: “Integrar as TDIC com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 8).

3 METODOLOGIA

Descrever a metodologia de desenvolvimento de *software* utilizada.

- a) Execução dos Grupos Focais para escuta ativa e levantamento de dados;
- b) Levantamento de Requisitos da Interface do AVA;
- c) Programação do AVA acessível para surdos;
- e) Testes de Usabilidade e Acessibilidade *web*;
- f) Aplicação Prática do AVA em Aula Simulada;
- g) Coleta, análise e apresentação de dados;
- h) Avaliação e Validação dos Resultados.

3.1 Levantamento de Requisitos e Grupo Focal (GF)

Participaram do primeiro GF, 5 alunos surdos, 1 aluna ouvinte, o professor orientador e três professores do Curso letras libras, sendo um dele, o professor convidado para participar como intérprete do trabalho. O segundo GF contou com a participação de 6 alunos surdos, sendo que destes, apenas um participou do primeiro encontro e por este motivo uma das perguntas estava vinculada ao GF1. O terceiro GF contou com a participação dos 11 alunos participantes dos GF1 e GF2 e teve como objetivo a validação e complementação dos dados coletados. Após a coleta dos dados por meio dos grupos focais os requisitos foram elucidados a partir da análise temática-categorial das transcrições.

Quadro 1 - Objetivos e Perguntas-guias estabelecidas para os grupos focais.

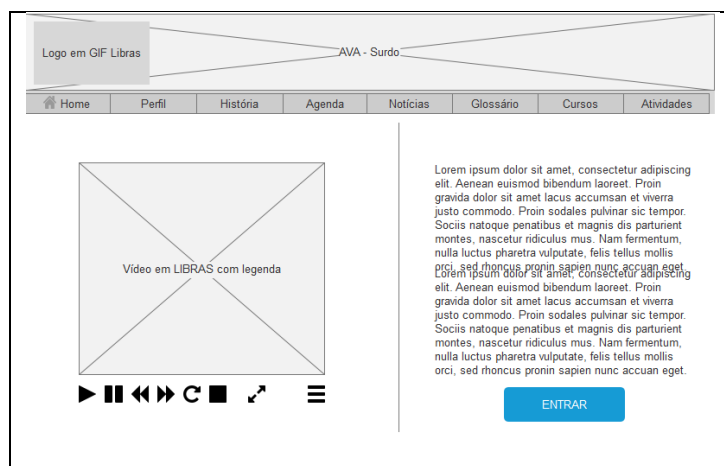
Grupo Focal	Objetivo	Perguntas-Guia
Grupo Focal A	Conhecer as principais barreiras do estudante surdo relacionadas às disciplinas do ensino médio e quais as principais tecnologias utilizadas por eles para sanar essas barreiras.	Quais as disciplinas vocês tiveram mais dificuldade no ensino médio? Por quê? Quais as tecnologias você mais usa? Quais são usadas para estudar?
Grupo Focal B	Identificar elementos que o AVA deve ter para auxiliar o surdo no seu processo de ensino e aprendizagem.	Imagine um ambiente ideal para estudos. Ele não precisa existir na realidade. Como ele deveria ser?
Grupo Focal C	Validar os dados coletados nos Grupos Focais anteriores.	Mais alguma tecnologia não listada é utilizada para o estudo? Quais características são positivas e quais são negativas nessas tecnologias?

Fonte: Produzido pelos autores 2019.

3.2 Requisitos Básicos da Interface do AVA Libras

Ao todo foram identificados 146 requisitos funcionais classificados entre requisitos de acessibilidade, conteúdo, mídias, enunciadores (tradutores automáticos), funcionalidades, inteligibilidade, interação, *layout*, linguagem e usabilidade. A partir destes requisitos foi construído um *wireframe* do site conforme Figura 1.

Figura 1: *Wireframe* (protótipo) da página home.html



Fonte: Produzido pelos autores 2019.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



3.3 Testes de Usabilidade de *Software*

Após a conclusão da primeira versão do AVA para surdos, serão realizados 02 (dois) ciclos de testes de usabilidade com os alunos surdos no campus da UFT em Porto Nacional, visando validar os requisitos levantados para a interface do AVA e alimentação de sinais em Libras pré-definidos pelos alunos surdos e professores.

4 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA SURDOS

O AVA para surdos será desenvolvido com base nos levantamentos de requisitos e em amostras de interfaces que foram definidas durante os grupos focais, a plataforma escolhida para o desenvolvimento foi a *Web* por facilitar o acesso por meio de computadores e celulares.

Entre as principais funcionalidades do AVA para surdos, destacam-se:

- Interface interativa acessível via *web*;
- Produção de traduções em Linguagem de Sinais (Libras) por meio de captura de vídeo;
- Glossário Visual Colaborativo *online* para consulta e inclusão de novos sinais em Libras;
- Indicador de novos sinais temporário;
- Sistema de gamificação das colaborações para o glossário visual e conteúdos.

5 CONCLUSÃO

Espera-se com a conclusão deste trabalho no futuro, que esta pesquisa sirva de base para que novas plataformas virtuais de aprendizagem adaptativas para o ensino e aprendizagem dos surdos possam ser desenvolvidas colaborativamente com os seus usuários. Tornando-se, ainda, um recurso educacional digital acessível *online* para



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



professores e estudantes surdos em todo o Brasil.

6 AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial aos professores e alunos do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Tocantins, campus Porto Nacional, ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que financia a pesquisa em desenvolvimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem para Surdos – AVA Surdos. E a equipe organizadora do VI Seminário Web Currículo – Educação e Humanismo.

7 REFERÊNCIAS

ACESSIBILIDADE para o WAI. **W3C**. Web Accessibility Initiative (WAI). Disponível em: <http://www.w3.org/WAI/intro/accessibility.php>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de *Web Currículo*. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em 14/09/201. Acesso em: 30 set. 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. XXII, 238 p. Il.

CYBIS, W.; BETIOL, A. H.; FAUST, R. **Ergonomia e Usabilidade**. Conhecimentos, Métodos e Aplicações. 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade escolar no Ensino Brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011. 173p.

GETTING Started with Web Accessibility: Web Accessibility initiative – W3C. **W3C**. Disponível em: <https://www.w3.org/standards/webdesign/accessibility>. Acesso em: 02 ago. 2019.

HOW People with Disabilities Use the Web. **W3C-WAI**. 2017. Disponível em: <https://www.w3.org/WAI/people-use-web/tools-techniques/>. Acesso em: 15 set. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá, 5ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

THE PRINCIPLES of Universal Design. **The Center for Universal Design**. Version 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University. Disponível em: http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

VARELLA, A. M.; FAZENDA, I. C. A. **Gestão Educacional e Interdisciplinaridade**: desafios e possibilidades. São Paulo: Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), 2017.

W3C Brasil. **Cartilha Acessibilidade na Web**. São Paulo, 2013. 48 p., il. color. Disponível em: <http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

WHAT is Web Accessibility. **W3C**. Disponível em: <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/#what>. Acesso em: 15 set. 2019.



**A CRIAÇÃO DE ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO: UMA
EXPERIÊNCIA PARA ELABORAÇÃO DE VIDEOAULAS EM
CURSOS EAD**

Kristina Desirée Azevedo Ferreira
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
kristina.d.a.f@gmail.com

Nathalia Savione Machado
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
nathcipead@gmail.com

Joseane de Lima Martins
Universidade Federal do Acre (UFAC)
joseanelimamartins@gmail.com

Laiane da Silva Ferreira
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
laiferreira12@gmail.com

Palavras-chave: Roteiro. Audiodescrição. Educação a Distância.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve início com os estudos realizados durante a disciplina de Delineamentos Científicos para Avaliação de Programas Educacionais de Intervenção, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). De tal forma, a discussão sobre a elaboração de roteiro de audiodescrição está em andamento, bem como, faz parte de estudo maior sobre audiodescrição na educação a distância que visa elaborar um programa de ensino para capacitar pedagogos. Por esse motivo, o objetivo geral deste trabalho é o de apresentar as etapas necessárias para criação de um roteiro audiodescrição para videoaulas EaD - Educação a Distância.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



2 ACESSO DE EDUCANDOS CEGOS A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O termo inclusão têm sido alvo de diversas esferas públicas e políticas. O acesso inclusivo de pessoas com deficiência tem sido cada vez mais debatido entre os teóricos. Para Lorenzi (2013) a Educação à Distância e os recursos tecnológicos permitem que cada vez mais que estudantes com deficiência tenham acesso à Educação. Da mesma forma, Franco e Silva (2010) constata a importância da disseminação de pesquisas e publicações sobre a audiodescrição. Assim nessa pesquisa nos propomos, a apresentar um breve estudo que está em andamento acerca do uso do roteiro de audiodescrição, como forma de inclusão do aluno cego na educação superior a distância.

Considerando a grande quantidade de pessoas com deficiência visual em nosso país, deve-se considerar a importância de nos atentarmos ao acesso que estes indivíduos têm a educação. Quando Dallabona (2011) descreve o acesso dos alunos com deficiência visual no ensino superior a distância, também constata em sua pesquisa a importância de se pensar em formas de inclusão através da educação a distância, frisando que este deve ser um espaço inclusivo. Para que isso ocorra, deve existir uma articulação de diferentes Tecnologias Assistivas e softwares educacionais com um pensar pedagógico.

É evidente que, devemos refletir sobre a constante mudança do paradigma tecnológico, para Santarosa (2010) a mutação tecnológica é, parte, geradora de inúmeras reflexões, bem como, possibilita a construção de soluções.

De tal forma, percebe-se que o uso das ferramentas tecnológicas contribuem positivamente para o aprendizado dos alunos com deficiência visual, permitindo que consigam ter acesso às mesmas informações que os demais colegas de turma.

3 CRIAÇÃO DO ROTEIRO

Para a criação de uma videoaula são necessárias etapas de produção, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1: Produção de vídeo



Fonte: Rodrigues (2007, p. 105-112)

Desse modo, no início da pesquisa, existiam reuniões para reflexão e análise com um produtor de áudio e vídeo, servidor de uma instituição Federal de ensino do Paraná que possui formação em cinema e vídeo pela Faculdade de Artes do Paraná. Contou-se também com a participação de um servidor cego da mesma instituição de ensino, que trabalha em uma Superintendência de Inclusão da universidade.

As fontes bibliográficas que auxiliaram na estruturação do roteiro de audiodescrição para a produção de áudio e vídeo EaD, foram de Nóbrega (2014) onde a autora realizou uma análise de dois roteiros de audiodescrição e de Rodrigues (2007) que explicita o quão importante é o roteiro, pois tudo começa a partir de um roteiro bem revisado e aprovado pela equipe que está responsável pela gestão do fluxo de produção audiovisual. Partindo dessas reflexões, iniciamos a estruturação quadro 1 de um roteiro de audiodescrição para EaD que está estruturado da seguinte forma: a primeira linha conta com as informações Tempo, Imagem e Áudio.

Quadro 1: Exemplo de roteiro para audiodescrição EaD

Tempo	Imagem	Áudio
00:00 - 00:02	Cena da escola no bosque	Há uma escola no bosque com inúmeras árvores coloridas
00:03 - 00:05	Cena da sala de aula	O porco-espinho entra e timidamente se apresenta aos colegas acenando. Os colegas porquinho, raposinha e esquilininho olham para ele.
00:06 - 00:08	Cena do porco-espinho na escola	Porco-espinho passa por entre as carteiras desajeitadamente empurrando as mesas. Raposinha acena para ele.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Nóbrega (2014) e Rodrigues (2007).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

Este roteiro contribui para que a edição seja facilitada para equipe de produção de áudio e vídeo, tendo em vista que as informações referentes à imagem e tempo permitem que o editor tenha compreensão de todo o processo. Frisa-se que na EaD utilizamos inúmeros “Objetos de Aprendizagem” - OAs, Carneiro e Silveira (2014) indagam que os OAs são materiais dos mais diversos formatos e propostas de uso. Podem ser textos, imagens, multimídias, apresentações de *slides* etc. Enfatizamos, que esses objetos também serão audiodescritos para os cursos oferecidos pela coordenadoria de educação a distância da Universidade. Para a elaboração dessa audiodescrição de cada um dos OAs, primeiramente ocorrerá a elaboração do roteiro apresentado na figura 2. Essas etapas de criação e aplicação dos roteiros, serão aplicadas futuramente tendo como enfoque a de criação de videoaulas áudio descritivas para EaD, bem como, audiodescrever todos os OAs pertencentes aos cursos.

4 REFERÊNCIAS

CARNEIRO, M. L. F.; SILVEIRA, M. S. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 235-260, 2014.

DALLABONA, K. G. Inclusão de Deficientes Visuais no Curso Superior na Educação a Distância. *In: XVII Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância. Anais ...*. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/66.pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.

FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. *In: MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. (Orgs.). Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

LORENSI, V. M. **Educação a Distância e Tecnologias Acessíveis**: Delineando Contornos para a Inclusão Educacional. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7912_4518.pdf. Acesso em: 3 maio 2019.

NÓBREGA, J. B. **Comparação entre dois tipos de roteiro de audiodescrição**: um estudo descritivo-exploratório. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



RODRIGUES, C. **O cinema e a produção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTAROSA, L. C. **Tecnologias Digitais Acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda, 2010.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SIGNIFICADOS EXISTENTES NESTA PROPOSTA

Peterson Amaro da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
peteronamaro@hotmail.com

Neide de Aquino Noffs

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
nnoffs@terra.com.br

Palavras-chave: Planejamento Participativo. Educação Física Escolar. Gestão Democrática. Currículo. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho com características de estudo documental, por meio de uma abordagem qualitativa, tem por objetivo analisar trabalhos que abordam em seu título o Planejamento Participativo (PP) nas aulas de Educação Física Escolar (EFE), publicados nos anais de seminários, congressos e pesquisas no google acadêmico.

Nesta perspectiva surgiu o interesse em analisar trabalhos apresentados em seminários e congressos sobre o PP, gerando a problemática desta pesquisa, a fim de compreender quais significados encontram-se existentes nesta proposta pedagógica. Tendo o como cenário para o seu desenvolvimento uma escola com características democráticas.

Com isso, a pesquisa que vem sendo desenvolvida, em como problemática evidenciar quais significados encontram-se existentes no Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física Escolar, para contribuir na reflexão dos profissionais da Educação, a importância de um ambiente educacional com a participação de diferentes pessoas.

Sendo assim, abordaremos a importância da construção curricular com diferentes autores/atores, perpassando por um Projeto Político Pedagógico desenvolvido por meio



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de uma gestão democrática com a participação das pessoas que estão no contexto escolar, possibilitando a criação e análise de um planejamento participativo.

2 QUADRO TEÓRICO

A pesquisa que vem sendo desenvolvida, está organizada, com a concepção de evidenciar aspectos existentes no Currículo escolar embasados em Gimeno Sacristán (2000), Arroyo (2013) quando expõe o Currículo como território em disputa, Moreira; Silva (1995), quando ambos expõem que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada ao conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (p. 7-8).

A fim, de refletir sobre as diversas concepções e problematizações existentes no Currículo, para a construção social do mesmo com a participação em sua formulação e implementação com as diferentes pessoas que fazem parte do contexto educacional escolar. Para isso, encontra-se existente a importância em abordar as questões históricas de cada contexto histórico social que a área da Educação Física perpassou e quais foram às influências destes diferentes contextos, para a formulação de diferentes concepções e abordagens.

Com argumentos que vêm de “fora para dentro”, Castellani Filho (1993) afirma que as mudanças ocorridas na Educação Física foram resultado de dois motivos distintos, porém não excludentes. O primeiro deles diz respeito ao modelo educacional que, no que tange à formação de homens com consciência do tempo que vivem, deixava muito a desejar, precisando, portanto, ser modificado para sincronizar-se aos novos tempos. (DARIDO, 2017. p. 3).

Darido (2017) desenvolveu obras que contribuiriam significativamente para analisarmos as diferentes sobre as abordagens existentes no campo da EFE, com isso, o propósito é suscitar reflexões sobre quais contribuições cada abordagem possibilita para um Planejamento de caráter participativo, assim como Correia (1996) abordou em sua prática docente.

Tendo como eixo central a democracia dentro do ambiente escolar para o



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



desenvolvimento do Planejamento Participativo, na abordagem de uma gestão democrática e o projeto político pedagógico, a fim de refletir, sobre as dificuldades de se construir uma gestão de caráter democrático no contexto escolar, e utilizando em seu referencial teórico, autores como Paro (2016), Saul; Saul (2013), Noffs (2013) para contribuir na análise crítica desta concepção que vem sendo discutida há algum tempo.

Com isso, o ambiente democrático no contexto escolar, torna-se de grande valia para a construção de um planejamento participativo, e utilizando como referenciais, Vianna (1986), Gandin (2013), Gemerasca; Gandin (2002) podemos analisar a concepção macro dimensional desta proposta pedagógica, assim como sua origem e as características existentes nesta concepção. Em outras palavras o planejamento participativo:

[...] se constitui num processo político, num contínuo processo coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que constituem [...] (CORNELLY, 1977, p. 37 apud VIANNA, 1986, p. 23).

Com isso, ao refletirmos e possibilitarmos outras concepções para a construção de uma Educação escolar, pautada no respeito entre os seres humanos, por meio do diálogo e ambientes democráticos que transcendam a instituição escolar.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada encontra-se pautada em uma pesquisa documental, que está sendo desenvolvido por meio de pesquisas nos anais do Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física (SEMEF), Seminário de Educação Física Escolar, Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e pesquisas desenvolvidas no Google Acadêmico tendo como recorte histórico, os trabalhos apresentados e publicados nos anais destes eventos no período entre os anos de 2006 até o mês de Julho de 2019. Ao qual, terá a abordagem qualitativa para o desenvolvimento das análises dos trabalhos que obtém o PP e a EFE em seus títulos.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que o projeto, possa vir a contribuir na reflexão para além da prática docente em busca de uma escola democrática, sendo respeitados os diferentes tipos de conhecimentos das pessoas que fazem parte do contexto escolar no planejamento das ações educacionais escolares, como também possibilite contribuições para o meio acadêmico, com isso, evidenciar as possibilidades existentes no PP.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O presente trabalho encontra-se em fase de revisão bibliográfica e produção textual para posteriormente ser submetido ao exame de qualificação.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. **Revista paulista de educação física**, supl. n. 2, p. 43-48, 1996.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e com outras instituições, grupos e movimentos dos campos, cultural, social, político, religioso e governamental**. 22ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GEMERASCA, M. P.; GANDIN, D. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz**. 6ªed. São Paulo: Loyola, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ªed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



NOFFS, N. A. et al. **A ação dos professores: da formação à atuação profissional.** São Paulo: Artgraph, 2013.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 2016.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador.** São Paulo: EPU, 1986.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM

Vanessa Zinderski Guirado

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
vanguirado@gmail.com

Fernando Santos da Silva

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
fercmo@hotmail.com

Paulo Leonel Gomes Vergolino

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
paulo@cultarte.com.br

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Interdisciplinaridade. Profissão Docente.

1 INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a questão educacional brasileira, em especial, a formação de professores, nas propostas apresentadas nos documentos do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e das orientações das agências internacionais multilaterais, que influenciam as políticas educacionais brasileiras, é possível identificar que as fragilidades aparecem na própria concepção de educação, visto que ela não é compreendida como um processo contínuo, sendo estabelecidas uma série de etapas, ciclos e níveis de fracionamento, como se o conhecimento fosse uma junção de partes desconexas, que vão sendo colocadas lado a lado para formar um todo.

Segundo Gatti (2013), ao examinar os cursos de licenciatura, seus projetos pedagógicos e estruturas curriculares, além do aligeiramento e generalizações, as disciplinas dedicadas às questões educacionais e à formação profissional do docente, ficam relegadas entre 10% e 15% do conteúdo trabalhado, reforçando a fragmentação e fortalecendo a dissociação entre teoria e prática.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Compreendemos ser necessária uma mudança cultural quanto ao entendimento e desenvolvimento das ações educacionais. Logo, é urgente que seja realizada uma reflexão com relação ao formato dos cursos, afinal, continuamos educando nossos professores da mesma forma que eles eram ensinados há décadas, desconsiderando as mudanças sofridas pela sociedade e ignorando o uso das novas tecnologias.

A intenção da pesquisa é promover uma reflexão acerca da inclusão, nos cursos de formação de professores, da interdisciplinaridade para além da grade curricular, pois ao propor uma educação interdisciplinar, há uma modificação na lógica que estabelece a subdivisão das disciplinas, dos ciclos e demais fragmentações. Nesse sentido, contribuiríamos para uma educação direcionada a autonomia do indivíduo, por meio de ações que buscam desenvolver um raciocínio crítico-reflexivo.

2 A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES

Sem a pretensão de esgotar a amplitude das áreas de conhecimento, formação de professores e interdisciplinaridade, a base teórica que será apresentada aborda alguns teóricos que darão sustentação a essa discussão: Fazenda (2008), Gatti e Barreto (2009), Gatti (1997, 2013) e Mizukami (1986, 1996, 2005, 2010).

Segundo Fazenda (2008), trabalhar com a interdisciplinaridade é desenvolver a busca do conhecimento, onde o professor por meio de ações educacionais, com intencionalidade, pode proporcionar aos seus discentes o desenvolvimento de atividades capazes de incentivá-los no caminho da descoberta e da ousadia investigativa, pois para a autora é “na interdisciplinaridade escolar, que as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam a favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (2008, p. 21).

Enquanto um agente de mudança, a educação precisa pensar uma formação do professor capaz de oferecer o desenvolvimento crítico-reflexivo, para que o docente consiga responder as múltiplas demandas existentes na diversidade dos complexos cenários educativos da atualidade, capacitando-o para realizar ações educacionais com a



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



intencionalidade de levar também seus discentes à reflexão e ao raciocínio articulado, afinal,

O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade. O homem é desafiado constantemente pela realidade e a cada um desses desafios deve responder de uma maneira original. Não há receitas ou modelos de respostas, mas tantas respostas quantos forem os desafios, sendo igualmente possível encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio. A resposta que o homem dá a cada desafio não só modifica a realidade em que está inserido, como também modifica a si próprio, cada vez mais e de maneira sempre diferente [...] A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. (MIZUKAMI, 1986, p. 90 e 91).

Compreendemos que a formação do cidadão crítico-reflexivo deve buscar a dúvida, para que a resposta possa ser construída por meio da observação, investigação, experiência, pelas trocas, possibilitando compreender que o erro também é um estágio do aprendizado, pois, todos os conhecimentos adquiridos ao longo de nossas vidas e sistematicamente na escola, nos ensinam os processos lógicos de raciocínio.

Nesse aspecto, a educação interdisciplinar é exploração, criação, revelação, libertação, aceitação, mas antes de tudo é perspectiva, posto que ela pode proporcionar múltiplas possibilidades tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade.

3 METODOLOGIA E DISCUSSÕES

A escolha da metodologia está baseada numa revisão bibliográfica de teóricos que pesquisam as áreas de formação de professores e interdisciplinaridade. Por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, as discussões serão apresentadas em espaços posteriores buscando elucidar os conceitos trabalhados, para seguir com a hierarquização das ideias e a escrita do trabalho. Entendemos que não refletir de forma interdisciplinar é seguir reproduzindo partes desconexas de um todo, afinal,

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (FAZENDA, 2008, p. 17).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Pensar a educação e a formação docente numa perspectiva interdisciplinar é possibilitar ações educacionais que promovam a capacidade de análise e de raciocínio crítico-reflexivo, cumprindo a função social da educação de formar o indivíduo para cidadania e equidade, afinal, ao trabalhar com a intencionalidade de mostrar as relações entre as áreas de conhecimento, o que está sendo trabalhado é a capacidade de análise e reflexão, o que exige a aplicação e incentivo de abordagens investigativas e empíricas ao longo de todo o percurso acadêmico.

4 CONCLUSÕES

Por mais que a interdisciplinaridade esteja presente e possa ser identificada facilmente dentro das áreas de conhecimento, ainda não conseguimos fazer com que ela seja trabalhada de forma adequada. Ao não compreender a educação como uma ação contínua, mas sim como etapas, isso contribui para que o conhecimento seja fragmentado, o que acaba levando a dissociações quanto as teorias e práticas, já que os discentes são conduzidos na vida acadêmica a reproduzir fragmentações.

Portanto, não é apenas a maneira como formamos nossos professores que deve ser repensada, mas toda uma lógica educacional, que pense o conhecimento de uma maneira integrada, possibilitando aos discentes a oportunidade de aprender e desenvolver um raciocínio que seja capaz de fazer conexões e interconexões, assim, rompendo com práticas fragmentadas e de reprodução.

Oferecer um ensino interdisciplinar é promover condições para um raciocínio autônomo, que favoreça análises crítico-reflexivas, que só são factíveis quando somos incentivados a pensar além daquilo que já está apresentado como certo. Afinal, ser interdisciplinar é percorrer caminhos que muitas vezes não são lógicos, mas que podem revelar muitas descobertas e novas possibilidades de aprendizagens, de soluções para problemas, de experiências e alternativas para a inovação.



5 REFERÊNCIAS

FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. *In:* MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de Professores:** Tendências Atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 1, n. 1, dez./jul, 2005, p. 1-17. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 19 maio 2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. *In:* MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EDUFSCar, 2010.

EIXO TEMÁTICO 6: Currículo, formação de professores,
metodologias ativas e interdisciplinaridade

SEMINÁRIO DE PESQUISA



ENTRELAÇAMENTOS HUMANO-AFETIVOS EM PROCESSOS INTERATIVOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Blanca Martín Salvago

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
blanca@ucdb.br

Maria Cristina Lima Paniago

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
cristina@ucdb.br

Resumo: Esta pesquisa se fundamenta na teoria da Distância Transacional de Moore (2002); e Paulo Freire (2016a; 2016b) para abordar o resgate da dimensão humano-afetiva e a importância do diálogo e da amorosidade, como condição para uma prática pedagógica emancipatória. O objetivo deste trabalho é analisar os entrelaçamentos humano-afetivos em processos interativos, em cursos de graduação a distância, em uma instituição de ensino superior (IES) particular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Um estudo de caso com professores que atuam na mediação pedagógica em cursos a distância. As concepções dos professores foram recolhidas por meio de um questionário e entrevistas. A análise parcial dos dados evidencia que os professores valorizam como muito positiva a experiência com as aulas ao vivo. Porém, destacam como uma dificuldade a falta de participação dos alunos, sobretudo nos fóruns.

Palavras-chave: Distância Transacional. Humanização da educação. Interatividade.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática surgiu por uma inquietação pessoal e profissional, por considerar que a função do professor vai além do exercício técnico. Tão importante como escolher a tecnologia adequada a cada atividade, é cuidar da dimensão humano-afetiva que deve estar presente nas diversas interações, com a finalidade de não cair numa relação mecânica, sem vida. Que, em lugar de minimizar a distância, acabaria distanciando ainda mais, gerando sensação de isolamento e abandono.

Com esta pesquisa pretende-se conhecer como superar a distância transacional nos cursos de graduação a distância. Para responder a esse problema, os objetivos propostos são: analisar elementos que evidenciem a complexidade da Educação a Distância; analisar quais as concepções que os professores dos cursos de graduação a distância têm a respeito



da distância física e transacional; analisar a interatividade na prática pedagógica dos professores dos cursos de graduação a distância; e analisar os diferentes tipos de comunicação no processo de interação pedagógica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação como ato comunicativo

As estruturas e mecanismos de dominação são múltiplos. Mas, um jeito privilegiado de dominar é impedir que o outro se expresse, relegá-lo ao silêncio. Pois, silenciar é uma maneira de invisibilizar os sujeitos. Por isso, para Freire, não há possibilidade de diálogo “entre os que querem a **pronuncia** do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito” (FREIRE, 1987, p. 79, grifos do autor). Mas, não basta dar a palavra para que haja realmente diálogo e comunicação. Para Freire, só se pode falar de diálogo em uma relação horizontal.

O diálogo e a comunicação são uma exigência existencial. Mas, segundo Paulo Freire (1987), a palavra verdadeira é práxis que está relacionada com a reflexão e com o desejo de transformar a realidade. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 67). Privilegiando a ação, sem reflexão, a palavra é oca, cai no ativismo, assim como “[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá” (Ibidem, p. 78).

Na teoria de Paulo Freire, vemos a preocupação com a humanização da educação e, especificamente, com a humanização da relação professor – aluno. Freire propõe uma educação dialógica para superar a educação bancária: “[...] Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Não há docência sem discência [...]” (FREIRE, 2016a, p. 25).



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Portanto, a educação implica em uma busca de maior completude e supõe um ato de confiança e de esperança, implica um reconhecimento da potencialidade do aluno: acreditar que ele pode superar a postura tradicional de mero receptor e assumir um papel ativo e que pode contribuir de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem. “A educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 2016b, p. 34).

2.2 Educação a Distância

Na EAD, existe uma separação no espaço. Pois, o aprendizado não fica restrito às paredes de uma instituição física de ensino. Além disso, há uma separação temporal.

Segundo Moore, com a separação física e temporal na Educação a Distância, surge uma distância psicológica que tem que ser superada para evitar possíveis ruídos na comunicação. Esta distância psicológica é o que Moore denomina distância transacional (MOORE, 2002). A distância física e/ou temporal entre alunos e professores é um fato na Educação a Distância. Mas, o mais relevante é verificar se essa distância influencia ou não, quais são as implicações no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não se trata meramente de uma questão geográfica, mas pedagógica (MOORE y KEARSLEY, 2007).

Conforme Moore e Kearsley (2007, p. 129), as pessoas são mais cautelosas no contexto da comunicação virtual, e isso acontece de maneira especial na comunicação assíncrona. “Por essa razão, seja qual for a tecnologia de comunicação usada, a participação poderá não ocorrer, a não ser que seja bem planejada [...]” e que os professores sejam capacitados para motivar e facilitar a participação, utilizando a mediação da tecnologia.

Diante disso, é pertinente o questionamento a respeito da possibilidade de que realmente haja laços afetivos entre os participantes nessa modalidade. Segundo Leffa (2001 *apud* RIBEIRO, 2012, p.794), a linguagem escrita no contexto da internet pode parecer fria e sem sentimento, mas “pode [...] tornar-se extremamente carregada de sentimentos e emoções. É preciso considerar que essa linguagem escrita pode dar conta da transmissão



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



de sentimentos e emoções”.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso, uma pesquisa qualitativa. A coleta de dados se deu em dois momentos. Inicialmente, foi enviado um questionário a todos os professores que atuam diretamente na mediação pedagógica nos cursos de graduação a distância. Em seguida, a fase da coleta de dados consistiu em entrevistas semi-estruturadas, com dez dos quatorze professores que responderam ao questionário.

4 DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

É fundamental a reflexão a respeito de qual tipo de comunicação queremos estabelecer com os alunos, sendo conscientes de que o tipo de comunicação leva a práticas educativas diferenciadas, com diversas possibilidades de maior ou menor aproximação aos alunos. A sensação de distância (distância transacional) pode variar dependendo da atitude dos envolvidos, das estratégias de comunicação que se adotam e das interfaces utilizadas.

Não existem receitas que sirvam para todos. Há professores que se sentem mais familiarizados com a comunicação virtual e suas ferramentas e não parecem ter grandes dificuldades para superar a distância geográfica fazendo uso das interfaces do ambiente virtual.

Há interfaces que podemos pensar a priori que têm mais potencial para gerar participação, empatia e proximidade. Como, por exemplo, o fórum. Mas, não bastam as ferramentas. Uma variável muito importante é o uso que se faz das mesmas, as características dos sujeitos envolvidos (professores e alunos) e se os mesmos estão ou não motivados para a participação.

No que todos parecem concordar é em que as aulas ao vivo são importantes para possibilitar a aproximação, por gerar sinergia e ter a imagem e a voz do professor mais presentes, experiência que é mais parecida às aulas presenciais. Além do mais, permite



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



que os alunos possam intervir ao longo da aula, fazendo comentários e com a possibilidade de sanar as dúvidas no momento, sem espera.

Podemos observar também que não basta que professores e alunos sejam bons comunicadores no ensino presencial para obter bons resultados na modalidade a distância. Novos contextos supõem novos desafios: outras maneiras de se comunicar, diferentes estratégias de motivação, novas interfaces de comunicação, etc. As relações são virtuais, mas as pessoas e suas emoções são reais. A comunicação de um professor na educação a distância pode ter características diferentes da comunicação presencial. Pois, no ensino presencial, a comunicação é fundamentalmente oral e conta com a presença física. Na Educação a Distância, a comunicação oral virtual requer a utilização de uma mediação tecnológica, situação que faz com que a capacitação para a comunicação virtual e audiovisual seja muito importante.

Para o aluno também não é fácil ter espontaneidade e se comunicar participando no ambiente virtual. O silêncio virtual é algo que pode gerar mal-estar. Vários professores se expressaram nesse sentido. Para que haja comunicação, tem que haver intenção comunicativa de ambos os lados: professor e aluno. Mas, por outro lado, é importante reconhecer que o silêncio nem sempre é negativo.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A pesquisa apresentada ainda está em andamento. Os dados foram coletados por meio do questionário e entrevistas. Os dados foram categorizados e estamos e a análise dos dados foi iniciada, portanto o que se apresenta aqui é o começo da análise.

6 REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Agosto 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em: 1 abr. 2019.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

RIBEIRO, S. R. de O. Linguagem e Afetividade em EAD: interdisciplinares. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Fonologia**, Vol. XVI, Nº 04 Anais do XVI CNLF, 2012.



**AÇÕES DEMOCRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR SOB A PERSPECTIVA DE DOCENTES EGRESSOS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAL-MG.**

Bruna Lorena Zifirino Lima Barbosa

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
bzifirino@gmail.com

Helena Maria dos Santos Felício

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
hsfelicio@gmail.com

Resumo: Este projeto tem por objetivo analisar as ações democráticas no desenvolvimento curricular, sob a perspectiva de docentes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, pautando-se nos estudos da teoria crítica e na relação dialética, com o intuito de perceber as articulações tanto do fazer docente diante de práticas democráticas, como também problematizar questões que dizem respeito à formação docente. Para isto, esta pesquisa volta-se a um estudo de caráter qualitativo, onde buscar-se-á traçar um estudo estruturado na pesquisa bibliográfica. Como forma de diálogo com o contexto dos professores, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, objetivando identificar elementos da educação democrática no processo de formação inicial dos professores; bem como compreender a percepção desses sujeitos a respeito da educação democrática e a identificação que eles fazem dos elementos da educação democrática no processo de desenvolvimento curricular.

Palavras-chave: Educação Democrática. Desenvolvimento do Currículo. Formação de Professores. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto tem por objetivo analisar as ações democráticas no desenvolvimento curricular, sob a perspectiva de docentes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, com o intuito de perceber as articulações tanto do fazer docente diante de práticas democráticas, quanto problematizar questões que dizem respeito à formação.

Sendo assim, esse estudo, como parte de uma pesquisa maior que visa analisar e correlacionar à formação de professores e o trabalho docente de egressos tanto do



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



contexto brasileiro, como no contexto português, coordenados pela professora Helena Maria dos Santos Felício (UNIFAL-MG) e pelo professor Carlos Manuel Ribeiro da Silva (UMINHO-PT), busca traçar uma especificidade em nosso contexto local, com enfoque na realidade da UNIFAL-MG e no entendimento desses docentes egressos em relação às ações democráticas atreladas a sua prática pedagógica.

2 QUADRO TEÓRICO

As práticas democráticas perpassam por todas as orientações legais do fazer docente, expressas na Lei de Diretrizes de Bases - LDB, artigos 14 e 27, de modo que o currículo é o instrumento de trabalho do professor, de forma mais específica os conteúdos escolares. Para além disso, as práticas democráticas estão expressas tanto na gestão escolar, quanto no planejamento do professor. Estendendo-se nas minuciosidades da escola. Colares (2000, p. 14) afirma que nesse tipo de concepção há um envolvimento de todos, ultrapassando os interesses particularizados e buscando um bem comum. Não é um dado, é construção coletiva.

Nesse sentido, Paro (2000. p. 24) apresenta reflexões sobre a carência de pesquisa e de possibilidades possíveis para a escola, de como pensar e fazer uma ação docente voltada a esse princípio, visto que este norteia duas vertentes da educação escolar e da ação docente. Primeiro, em uma dimensão “individual”, que segundo Paro (2000. p. 24) “diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos”. E uma segunda dimensão mais ampla, a “social”, que por sua vez, “liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do "viver bem" de todos. Ou seja, para a realização da liberdade enquanto construção social”.

A priori em pesquisa realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no banco Scientific Electronic Library Online (SCIELO)



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e no Portal de Periódicos da CAPES-MEC, com a temática “Educação democrática”, ano de 2015-2019, foram encontrados, respectivamente, em pesquisa por título, trinta e seis arquivos; No outro, encontrou-se cento e onze estudos. Desses, nenhum documento corresponde a pesquisa em questão. Já no Portal de Periódicos da CAPES, em busca realizada por título, de 2015-2019, revisado por pares, com a mesma temática, foram localizados mil, cento e setenta e cinco arquivos. Desses, apenas dezenove correspondem à temática, sendo que cinco desses resultados correspondem a pesquisas publicadas em Espanhol.

De igual forma que a categoria “democrática” se faz presente em dispositivos legais, verificou-se que esse princípio associa-se como um dos aspectos que pode assegurar a qualidade na educação, pois o mesmo proporciona não só um espaço de direito e deveres do educando, mas também um espaço do educando enquanto cidadão de uma dada sociedade.

A educação democrática, assim como a própria democracia, é um processo de construção, munido de lutas e intenção, conforme afirma Apple (1997, p. 20). Dentro desse contexto, o professor é um dos principais agentes para a concretização desse tipo de modelo de ensino na sala de aula. Pois, é por meio da pontual e intencional ação do docente que podem ser criados os meios necessários para tornar concretas as condições de ensino que se caracterizam como democráticas.

No contexto escolar, as práticas democráticas são altamente desequilibradas, pois conforme afirma Saviani (2012, p. 78), a condição da escola é de um espaço que fomenta a desigualdade e por essa razão as ações democráticas, muitas vezes, são instauradas como prática “pseudodemocráticas”.

Notoriamente, a ação democrática - tanto em um contexto mais amplo: o escolar; quanto em um contexto mais pontual: a ação docente- necessariamente, enfrenta um desafio muito significativo, que é a própria realidade conflituosa em que se encontram as escolas, sobretudo, as escolas públicas.

Sendo assim, norteadas pela perspectiva da pedagogia crítica que, segundo McLaren



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



(1977, p. 191) - examina as questões educacionais em seus contextos políticos, culturais e econômicos, reconhecendo os problemas existentes, levando em consideração a relação dialética que existem entre estes e o fazer escolar - espera-se contribuir no fomento do conhecimento científico no campo das ciências humanas, voltadas ao desenvolvimento do currículo construído pelos docentes, assim como contribuir de forma pontual na orientação da prática pedagógica dos egressos e na difusão desse conhecimento para o curso de Pedagogia.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa volta-se a um estudo de caráter qualitativo, de natureza básica, orientada pelos princípios do referencial metodológico construtivo-interpretativo. Objetivando identificar elementos da educação democrática, no processo de formação inicial dos professores; bem como compreender a percepção desses sujeitos a respeito da educação democrática e a identificação que eles fazem dos elementos da educação democrática no processo de desenvolvimento curricular. A construção do conhecimento procurará correlacionar um alinhamento teórico e de diálogo com e entre os sujeitos. Por meio dele, procurar-se-á individualizar as informações que são obtidas durante o decorrer da pesquisa aliadas ao estudo teórico científico. O diálogo das informações para esta pesquisa, conforme orientam Rossato e Martínez (2017, p. 344), terão como base, a priori, os instrumentos apoiados em indutores escritos.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Por meio desta pesquisa, busca-se demarcar as ações democráticas dentro do contexto da formação e da prática docente dos egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG, tendo em vista que esta instituição é a realidade em que estamos inseridas. Por isso, espera-se, através dessa pesquisa, contribuir tanto nas ações que se voltam à formação de pedagogos, quanto para as práticas de docentes egressos em seu exercício profissional,

aproximando a pesquisa de uma realidade possível de repensar essas questões.

Para além da inclinação desse estudo em defesa de ações mais democráticas no ambiente escolar, e na possível contribuição para a construção do conhecimento científico tanto para a formação, quanto para os egressos da UNIFAL-MG em suas práticas, o estudo busca problematizar e analisar as relações desses dois campos, teoria e prática que, por vezes, se distanciam em decorrência da atual realidade escolar, contribuindo para a nossa realidade local, assim como no fomento da pesquisa sobre a formação de professores na instituição de ensino em questão.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

As atividades aqui propostas constituem-se em um conjunto de ações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa, Quadro 1, sendo passível de alterações ao longo do percurso.

Quadro 1: Ações de desenvolvimento da pesquisa

Atividades	MÊS/ANO				
	2019		2020		2021
	Abril a Março	Abril a Outubro	Novembro / Dezembro	Janeiro / Abril	
Disciplinas do programa; projeto de pesquisa e estruturação da dissertação.					
Diálogo (Coleta de informações) e tratamentos dos dados					
Exame de Qualificação e Revisão para a apresentação da dissertação.					
Finalização					

Fonte: autora (2019)



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

6 REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013. cap. 3, p. 71-196.

APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas Democráticas**. Revisão técnica de Regina Leite Garcia; I tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997. 159 p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

COLARES, M. L. I. S. **Concepções de gestão educacional**: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará. 2000. 103p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253445>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução: Lucia Pellancia Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 13, núm. 1, 2000, p. 23-38. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ROSSATO, M.; MARTÍNEZ, A. M. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. 6º International Symposium on Qualitative Research, v. 1: **Atas – Investigação Qualitativa em Educação**, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1352>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42, ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 93 p.



A COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA PARA A PERCEPÇÃO DE SURDOCEGOS: FORMAÇÃO DE GUIAS-INTÉRPRETES E AS NARRATIVAS DE SUAS EXPERIÊNCIAS.

Elaine Gomes Vilela

Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)
nanevilela@hotmail.com.

Adriana Barroso de Azevedo

Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)
adriana.azevedo@metodista.br

Resumo: Este projeto apresenta como proposta a promoção de conhecimento sobre a comunicação háptica e a importância dela na promoção da qualidade de vida de surdocegos na percepção de informações visuais. Abordaremos a formação continuada de profissionais guias-intérpretes resgatando esse processo político e histórico. Assim, pretende-se trazer conhecimento e vislumbrar inúmeras possibilidades de interação e percepção de informações para surdocegos. Portanto, o objetivo deste trabalho de pesquisa é compartilhar experiências de guias-intérpretes e surdocegos, quando refletem sobre a utilização da comunicação háptica com a plena percepção de informações em diversos ambientes e contextos. A escolha da metodologia baseia-se no percurso investigativo da pesquisa qualitativa, na modalidade da pesquisa narrativa (auto)biográfica, a partir das ideias de Clandinin e Connelly (2015), com o desenvolvimento de uma pesquisa-ação no aspecto formativo como definido por Josso (2004, 2006).

Palavras-chave: Formação. Guias-intérpretes. Surdocegos. Comunicação háptica.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto, com o título A comunicação social háptica para a percepção de surdocegos: formação de guias-intérpretes e as narrativas de suas experiências, tem a intenção de promover o conhecimento sobre a comunicação háptica e a importância dela para a promoção da qualidade de vida de surdocegos de posse de informações visuais e auditivas. Por meio desta pesquisa, abordaremos a formação continuada de profissionais guias-intérpretes e, para tanto, pretende-se trazer conhecimento e vislumbrar inúmeras possibilidades de interação e percepção de informações para surdocegos por meio da comunicação social háptica.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O surdocego necessita de inteireza de informações, sendo imprescindível desenvolver estratégias de comunicação que contemplem seus sentidos remanescentes. Dessa forma, torna-se necessária e emergente a busca por conceitos, formas de comunicação e estratégias para guia-interpretação para acesso em todos os espaços frequentados pelos surdocegos.

Nessa perspectiva, procura-se problematizar o uso da comunicação háptica tomando por referência experiências anteriores em outros países nos quais a comunicação háptica já foi difundida e é utilizada, visando essa expansão no Brasil e o resgate da formação de guias-intérpretes existentes e a necessidade de formação específica para o uso dessa comunicação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa tem a finalidade de contribuir para a inclusão social e a melhoria no atendimento de surdocegos em diversas esferas e espaços sociais. Para tanto, é necessário o uso da comunicação, pela qual é possível estabelecer o processo de inclusão e participação ativa do surdocego. Nesse cenário, a presença do guia-intérprete é fundamental para o uso da mediação das informações visuais e auditivas.

No entanto, o surdocego precisa participar de todos os processos que dizem respeito a ele. De acordo com o lema nacional das pessoas com deficiência, explanado por Sasaki (2007), que diz “nada pra nós sem nós”, é evidenciada a importância da participação ativa sobre os assuntos relacionados às pessoas com deficiência, nesse caso, o surdocego.

Nessa perspectiva, far-se-á presente a participação dos surdocegos na pesquisa desenvolvida em benefício deles, a partir de suas necessidades comunicativas em contraponto da atuação do guia-intérprete.

2.1 O profissional guia-intérprete: mediador na comunicação

A proposta, além de promover a inclusão de surdocegos em espaços sociais, é capacitar



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



os profissionais guias-intérpretes para o atendimento mediante a posse de técnicas e recursos de comunicação.

A profissão de intérprete de Libras foi reconhecida pela Lei Federal n.º 12.319, de 1.º de setembro de 2010, porém, a princípio, não relata o papel do guia-intérprete. Portanto, um Projeto de Lei foi criado para ratificar essa carência:

Art. 18. Os órgãos e entidades integrantes do Poder Público implementarão e participarão da formação continuada de profissionais intérpretes de escrita em Braille, de Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, aludidos no art. 1.º da Lei n.º 12.319, de 1.º de setembro de 2010, e de guias-intérpretes, para viabilizar a comunicação dirigida a pessoas com deficiência visual ou auditiva (BRASIL, 2014, p. 5).

Este texto registra a atuação do profissional guia-intérprete e a comunicação de surdocegos. O profissional guia-intérprete, além da função de “intérprete” de uma língua-alvo para uma língua fonte, possui as atribuições de “guia”, fazendo o trabalho de orientação e mobilidade. Dessa forma, Carillo (2008, p. 70) destaca:

O guia-intérprete é um profissional capacitado para realizar o trabalho de interpretação, descrição visual e funções de guia. Para exercer essas atividades é preciso ter conhecimento e domínio nos diferentes sistemas de comunicação e nas diversas técnicas de locomoção, bem como ter habilidades para realizar as adaptações necessárias a cada surdocego em cada situação em particular.

Diante do exposto, é necessário profissionalismo por parte do guia-intérprete no exercício do trabalho, elemento essencial para o bom andamento dos processos de interpretação.

Dentro das particularidades de cada surdocego, vale ressaltar que o guia-intérprete deve possuir a destreza em diversas formas de comunicação para que, a partir daí, possa realizar um trabalho com qualidade e competência.

Partindo do pressuposto da carência de informações visuais, abordo a utilização da comunicação social háptica como forma de complemento à comunicação que o surdocego já utiliza.

2.2 A comunicação háptica como complemento

A comunicação sociotátil ou comunicação háptica surgiu pela primeira vez no ano de



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

1991 na 10.^a Conferência Mundial DBI em Orebo, Suécia. Segundo Lahtinen (1999), a abordagem da comunicação sociotátil torna a interação mais completa para o surdocego nos espaços que ele frequenta. Análises aprofundadas foram feitas por Lahtinen para sua tese de Licenciatura (2003), publicadas em DBI Review, Palmer e Lahtinen, 2005) e apresentadas na 6.^a Conferência Europeia DBI na Eslováquia, em 2005.

A utilização da comunicação social háptica em forma de desenho e descrição de expressões faciais auxilia a preservação da memória visual de surdocegos, que eram surdos e perderam a visão. “As haptices e os haptemas fazem referência à combinação das mensagens táteis, palavras e elementos gramaticais” (WATANABE, 2017, p. 127).

3 METODOLOGIA

A escolha da metodologia baseia-se no percurso investigativo da pesquisa qualitativa, na modalidade da pesquisa narrativa (auto)biográfica, a partir das ideias de Clandinin e Connelly (2015).

Em consonância com a experiência dos participantes, proponho o desenvolvimento de uma pesquisa-ação na medida em que busco a formação complementar de guias-intérpretes para a utilização da comunicação háptica, bem como a produção de material com a finalidade de fortalecer e propagar a comunicação háptica, além de promover uma fonte de estudos e pesquisas.

4 RESULTADOS ESPERADOS

O intuito é promover o conhecimento da comunicação háptica utilizando como ferramenta o curso de formação complementar de guias-intérpretes, com a produção de material didático para fortalecer e propagar a comunicação háptica.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



5 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

O cronograma mostra quais serão as macroatividades e suas respectivas durações:

- Durante o ano de 2019: dedicação às disciplinas necessárias para completar os créditos e ajustes de projeto. Elaboração de material para aplicação de curso de formação para guias-intérpretes prevista para início de 2020.
- Ano de 2020: captura de narrativas de guias-intérpretes e surdocegos durante o período de curso. Início da elaboração da tese.

6 AGRADECIMENTOS

Agradecemos em especial ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes), que torna possível a realização da pesquisa, devolvendo à sociedade contribuições significativas, em especial às pessoas surdocegas e seus pares.

7 REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; VILHALVA, S. **Língua de Sinais**: processo de aprendizagem como segunda língua. Rio de Janeiro, 2010.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?** Os surdos e a produção linguística. Belo Horizonte: Ed Profetizando Vida, 2000.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de tecnologia assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 29 jul. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.076, de 06 de fevereiro de 2014**. Altera os arts. 17 a 19 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para determinar as medidas que especifica. 2014.

CARILLO, E. F. P. **Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a**



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade.

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP, 2008

CAT. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007.** Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2015.

CORMEDI, M. A. **Alicerces de significados e sentidos:** aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. Orientadora Elcie F. Salzano Masini, 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FELIPE, T. A. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

JOSSO, M.-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “história de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.11-23, jul.-dez. 1999.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre; Salvador: EDIPUCRS; Eduneb, 2006.

JOSSO, M.-C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LAHTINEN, R. **Development of the Holistic Social-Haptic Confirmation System.** A case study of the yes & no-feedback signals and how they become more commonly and frequently used in a family with an acquired deafblind person. Licenciante Thesis. Department of Teacher Education. University of Helsinki, 2003.

LAHTINEN, R.; PALMER, R. **Body Story.** Creating Musical Images through Touch (CMIT). Tampere: Cityoffset, 2005.

PALMER, R.; LAHTINEN, R. Communication with usher people. **Deafblind Education**, Jul./Dec. 1994

PIZZIO, A. L. *et al.* **Língua Brasileira de Sinais III.** Florianópolis: UFSC, 2009.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



SARTORETTO, M. L. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: MEC-SEE, 2010.

SASSAKI, R. K. Deficiência intelectual e inclusão. **Revista Reação**, ano X, n. 54, jan./fev 2007, p. 8-11, e n. 55, mar./abr. 2007, p. 8-10.

SCARDUA, A. C. Sentidos de posição. **Redação Mente e Cérebro**, 27 jan. 2016. Disponível em: <https://www.psicologiasdobrasil.com.br/sentidos-de-posicao/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

WATANABE, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CONTRIBUTOS E IMPLICAÇÕES DAS ESCOLAS MILITARES PÚBLICAS NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA A MELHORIA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rita de Cássia Medeiros Borges

Instituto Federal de Educação do Amapá (IFAP)
rita.borges@ifap.edu.br

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho (UMinho)
carlos@ie.uminho.pt

Resumo: Este estudo visa investigar os impactos da transformação e criação da Escola Militar Pública no currículo e na formação continuada dos professores para a melhoria da qualidade da Educação Básica, advindos de inquietações que o atual cenário educacional apresenta – qual a influência das Escolas Militares nas dinâmicas da Educação Básica? Logo, o objetivo é perceber e identificar os eventuais contributos e implicações dessa transformação/criação para a Educação Básica no Brasil, em particular no Estado do Amapá. A investigação pretende fundamentar-se em ideias de autores como Ghedin (2006), Gimeno Sacristán (2000), Pacheco (2009), Imbernón (1994), Nóvoa (1995), Roldão (2018), Goodson (1997), entre outros. Buscando trazer como suporte teórico para responder questões da investigação. Optou-se pela pesquisa qualitativa, através de estudo de caso e pesquisa etnográfica por meio da observação participante. Ainda não há resultado, pois a pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados e análise.

Palavras-chave: Educação Básica. Escola Militar. Currículo. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as críticas e discussões que envolvem o meio educacional, quase sempre relacionadas com os resultados e desempenhos apresentados no que se refere à área da aprendizagem das crianças e jovens. Os meios de comunicação social retratam, ao seu público, os aspectos frágeis da educação. Repetidamente, com visões maniqueístas, demasiado simples e baseadas no senso comum. Muitos têm algo a dizer sobre a educação, mas pouco se debruçam a compreendê-la ou até mesmo a propor intervenções ou sugestões verdadeiramente inovadoras e transformadoras.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O ambiente escolar tem sofrido os impactos das constantes transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, advindas de inúmeras mudanças políticas, econômicas, científicas, entre outras. Isso contribuiu para o surgimento de novos modelos sociais que, de certa maneira, influenciam e determinam o modo de ser e de fazer da escola. Sendo assim, a escola necessita adequar-se a esse novo paradigma social, de modo a enfrentar os desafios de uma educação formadora e transformadora. Nóvoa (1995) destaca a importância de a escola buscar espaços de formação e adequação de seus conteúdos, para que possa preparar seus profissionais para o enfrentamento dessas mudanças.

Ademais, as escolas públicas têm se esforçado na luta pela oferta de um ensino de qualidade, voltado para a formação do sujeito como um todo e para a construção social de seus alunos, de modo a atenderem as demandas da sociedade. As escolas mais afastadas dos centros urbanos, dos meios sociais e culturais privilegiados, promotores de ambientes empreendedores e de bem estar, parecem mais vulneráveis aos problemas de defasagem de ensino e aprendizagem, bem como a desempenhos inferiores, estando, inclusive, sujeitas a práticas de indisciplina e algum grau de violência escolar.

Logo, algumas questões colocam-se de modo a causar algumas inquietações e reflexões buscando compreender alguns aspectos quanto à formação de professores no Estado do Amapá, a implementação e organização curricular e quanto aos impactos da transformação da Escola Militar na qualidade da educação.

As políticas públicas têm apontado para a transformação/criação de Escolas Militares, na tentativa de amenizar ou solucionar alguns problemas. Em vista disso, o objetivo da investigação busca compreender como está organizada a Escola Militar no Estado do Amapá; Qual o papel do professor no desenvolvimento do currículo; Onde e em quais fundamentos teóricos está pautada a formação de professores; e, como o Estado do Amapá se apropriou e internalizou o modelo da Escola Militar; visando a promoção do sucesso educativo para todos.

Sendo assim, pretende-se utilizar a pesquisa etnográfica e observação participante, bem como a realização de grupos focais, entre outros métodos de coleta de dados para o



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



confronto das ideias de autores diversos que debateram e debatem sobre as temáticas aqui levantadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Intenciona-se percorrer os caminhos da educação nos seguintes aspectos:

- a) **O conceito de currículo** e suas dimensões quanto a sua organização escolar, ao desenvolvimento e os enfoques das reformas curriculares da Educação Básica. O currículo também é considerado determinante da formação do indivíduo e da sociedade e onde este se insere. Pacheco (2009, p. 11) assevera que “currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização”. Nesta temática, será realizado levantamento de campo, traçando um paralelo com teorias também de Roldão (2010), Morgado (2016), Moreira (2009), Pacheco (2009), Goodson (1997), além de outros que dialogam e que possam dialogar e contribuir na sustentação teórica da temática.
- b) **Formação de professores** – A interpretação da estrutura e dos pressupostos teóricos onde estão pautados a formação continuada de professores da Educação Básica das Escolas Militares no Estado do Amapá e como elas ocorrem. Atualmente, no Brasil, há uma discussão recorrente por parte dos órgãos governamentais no que diz respeito à formação de professores e sua relação com a qualidade do ensino no país, o que evidencia o crescente número de cursos de formação continuada ofertados pelos órgãos públicos, sobretudo, na Educação Básica. Para isso, iremos contar com as contribuições teóricas de Nóvoa (1995), Sacristán (2000), Imbernón (2010), Ghedin (2006), entre outros autores.
- c) **Melhoria da Qualidade da Educação Básica**. Por meio dos indicadores que apresentam o quadro de melhoria ou não da Educação Básica, conforme dados provenientes das avaliações aplicadas pelos órgãos reguladores da Educação Básica – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anízio Teixeira (INEP), do Ministério



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

da Educação e Cultura (MEC), e em textos extraídos de Teses, Dissertações e Artigos de revistas e jornais científicos que tratam dos aspectos relevantes e nos forneçam dados com indicadores para a mudança na qualidade da educação.

3 METODOLOGIA

Em atendimento ao objetivo da investigação, prioriza-se a pesquisa qualitativa, pois é a que melhor responde os fatos nas ciências sociais (BAUER & GASKELL, 2004).

Propõe-se, portanto, a pesquisa bibliográfica e documental, no sentido de levantar os materiais que revelem como está organizada, estruturada e regimentada a Escola Militar. Recorrer-se-á a teorias extraídas de livros, artigos, revistas e jornais científicos, e de dissertações e teses, ou seja, materiais que já sofreram um tratamento analítico antes de sua publicação (GIL, 2008, p. 71), que possam responder a investigação sobre o currículo, a formação de professores, e adoção de políticas públicas voltadas para a melhoria na qualidade de ensino da Educação Básica no Estado do Amapá. Dessa forma, pretende-se perceber toda a dinâmica e organização estipulada para a Escola Pública Militar.

Em atendimento aos objetivos, propõe-se o trabalho recorrendo à pesquisa etnográfica, com observação participante (ANGROSINO, 2009), de grupos focais de discussão. Por meio de roteiros elaborados, serão discutidos os temas propostos em profundidade, por gestores, professores e alunos, e aplicados questionários para o acompanhamento da realidade dos processos de concretização e transformação da escola pública em Escola Militar.

4 RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Espera-se, com esse estudo, identificar quais as contribuições e implicações da transformação da Escola Pública em Escola Pública Militar, levantando questões pertinentes ao currículo, formação dos professores e a melhoria da educação. Acredita-se



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



que as mudanças na organização e gestão da escola militar, na formação do professor e na organização curricular, bem como as orientações disciplinares aos alunos, contando com a presença frequente dos pais na escola, exigências desse novo modelo escolar, possam ser os indicadores da melhoria da qualidade da educação.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Há o levantamento já efetuado do cenário educacional do Estado do Amapá, através dos índices de desempenho da qualidade de ensino apresentados pelo INEP. A pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados oriunda da observação participante e aplicação dos questionários, entrevistas, com o levantamento teórico e documental que irão compor os dados para análise. Realizou-se a leitura de grande parte de textos relativos às diretrizes das Escolas Militares Públicas e ao enquadramento teórico e metodológico.

6 REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Coleção Pesquisa qualitativa coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 3ª Ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

BRASIL, INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**. Consulta-ideb. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/consulta-ideb>. Acesso em 13 jul. 2019.

GHEDIN, E. A formação docente, a reforma no ensino e o papel do professor. *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004, p. 397-417.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed., Porto Alegre, Artmed, 2000.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Educa. Lisboa. 1997.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



IMBERNÓN, F. **La Formación del Profesorado**. Barcelona, Paidós, 2010.

MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez Editora. São Paulo. 2009.

MORGADO, J. C. O papel do professor no desenvolvimento do currículo: conformidade ou mudança? *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Orgs.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UTFPR Editora (E-Book). 2016, pp. 46-61

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**, 2ª Ed., Porto/Portugal, Porto Editora, 1995.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.383-400, maio/ago. 2009.

ROLDÃO, M. C. A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 230-241, jan./dez. 2010



FORMAÇÃO DOCENTE E TDIC: EM CENA OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
sayormcruz@gmail.com

Eucídio Pimenta Arruda

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
eucidio@gmail.com

Ronei Ximens Martins

Universidade Federal de Lavras (UFLA)
profrxmartins@gmail.com

Resumo: A crescente presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) frente aos processos de ensino e aprendizagem traz a necessidade de se efetivar, de forma articulada e constante, um amplo processo da formação docente em todos os níveis e áreas de ensino. A presente pesquisa tem como objetivo analisar se as disciplinas que contemplam conteúdos voltados para TDIC, em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, tiveram repercussão na concepção e prática docente de seus egressos. Utilizando estratégias de uma pesquisa qualitativa, tendo como recursos metodológicos a análise documental e o uso de questionários e entrevistas, espera-se contribuir com a busca por caminhos de formação docente que permitam o uso eficiente e crítico das TDIC e que se adequem aos contextos culturais contemporâneos.

Palavras-chave: Formação Docente. TDIC. Pós-graduação.

1 O PLANO DA PEÇA: INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação inicial de professores, considerando a necessidade de se apropriar criticamente das potencialidades pedagógicas que podem trazer, indo além do domínio instrumental. Entretanto, os avanços teóricos não têm repercutido de maneira eficiente nos programas de formação e nas práticas pedagógicas, como sintetiza o quadro a seguir:

Quadro 1: Ciclo lacunar de formação docente para o uso de tecnologias



Fonte: Elaboração própria

Nesta pesquisa, propomos uma reflexão sobre a formação docente e as TDIC no cenário da pós-graduação. Nesse sentido, cabe-nos questionar: há presença das TDIC nos currículos dos programas de pós-graduação que preparam os docentes universitários? Que concepções teóricas embasam as discussões? Que impactos a presença dessa temática pode provocar na atuação docente? Que caminhos de formação docente se adequam aos contextos culturais contemporâneos?

Visando responder a essas questões, o objetivo será analisar se as disciplinas que contemplam conteúdos voltados para TDIC, em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, tiveram repercussão na concepção e prática docente de seus egressos.

Assim, espera-se contribuir com as reflexões que procuram compreender por que os discursos de inovação não têm alcançado, efetivamente, os processos de formação de professores, na busca pela melhoria da qualidade da educação.

Nos tópicos que se seguem, compartilharemos o referencial teórico e o percurso metodológico, com alguns caminhos já trilhados, em busca de resultados que possam corroborar com propostas de formação docente que visem o uso eficiente e crítico das TDIC.



2 REFERENCIAL TEÓRICO: O PLANO DA PEÇA

O arcabouço teórico desta pesquisa foi construído partindo de uma perspectiva teórico-crítica, visando não recair no endeuamento das tecnologias, mas tentando desobscurecer as reais contribuições que as tecnologias podem trazer ao salto qualitativo almejado à educação e, em especial, à formação de professores.

Buscamos aprofundar nas questões conceituais sobre tecnologia, principalmente no que se refere à compreensão de suas relações com a educação e suas implicações na formação docente, culminando, dessa forma, na seguinte proposta:

Cap. 1 – Tecnologias e formação docente: revisitando conceitos

Com base nas ideias de Vieira Pinto (2005a, 2005b), Castells (2003), Levy (1993), Vargas (1994) e Mill (2018), buscamos aprofundar nas questões conceituais sobre tecnologia e suas relações com a educação, rompendo com concepções dualistas.

Cap. 2 – As TDIC e a formação docente: processos, cenários e desafios

Refletimos sobre a implementação de programas governamentais para inserção de TDIC nas escolas por meio de uma análise histórica. Além disso, contrapomos as propostas dos programas com suas implementações práticas, por meio de trajetória pessoal enquanto docente da educação básica, encarregada de executar os projetos.

Cap. 3 – Uso de TDIC no ensino superior: concepções, possibilidades e tendências

Este tópico contempla o estado da arte relacionado à temática “formação docente para o uso de tecnologias digitais na pós-graduação”, realizado por meio do Portal de Periódicos da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), delimitando um recorte temporal de 2015 a 2018. Reflete sobre os marcos teóricos que concernem a pós-graduação e as perspectivas de formação e docência que ancoram a investigação.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: O CENÁRIO E OS BASTIDORES

Reconhecendo a subjetividade que caracteriza nosso objeto de pesquisa – os programas de pós-graduação stricto-senso em Educação –, lançaremos mão das estratégias de uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2003) tendo como recursos metodológicos a análise documental (GOMES, 2007) e o uso de questionários e entrevistas.

Inicialmente, trabalhamos com uma pesquisa documental a partir dos dados disponíveis na Plataforma Sucupira. Foram mapeados 177 programas na área de Educação que se organizam em 253 cursos de pós-graduação, considerando mestrados e doutorados acadêmicos e mestrados profissionais.

Em seguida, visando delimitar o campo amostral do estudo, de setembro a novembro de 2018 visitamos cada um dos sites oficiais dos 177 programas em busca das matrizes curriculares. Para selecionar disciplinas com ocorrência de TDIC, buscamos nos títulos e ementas das disciplinas informadas nas matrizes as palavras-chave *Tecnologia, TDIC, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Cibercultura, Mídias Digitais, Inovações Pedagógicas e Aprendizagem Híbrida*. Foram selecionados, então, 78 programas, aos quais foram enviados os convites para participação na pesquisa.

O termo de consentimento/autorização será enviado aos coordenadores dos programas que aderirem a pesquisa, por meio do qual pretende-se estabelecer uma relação de colaboração, tendo em vista a obtenção de informações fidedignas e o contato com os egressos.

Num primeiro momento, serão enviados questionários, disponibilizados online, a todos os egressos dos últimos 3 anos. Num segundo momento, serão selecionados os programas/egressos para aprofundamento da investigação, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Para a análise dos dados, nos aprestaremos do framework TPCAK (MISHA E KOELLER, 2006) e dos fundamentos da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009), buscando garantir diretrizes explícitas, porém flexíveis, coerente com as especificidades e subjetividades envolvidas em nosso campo amostral. Os resultados dos questionários e das entrevistas serão tratados de forma agregada



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



e os respondentes não serão identificados, privilegiando o sigilo das informações.

4 1º ATO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa documental, realizada entre os meses de setembro a novembro de 2018, permitiu levantar o número de disciplinas com ocorrência de TDIC ofertadas em cada programa, classificando-as em obrigatórias, eletivas ou optativas, bem como ementa e bibliografia utilizada, quando encontradas.

Dos 177 programas mapeados, 78 apresentaram uma ou mais disciplinas com ocorrência de TDIC; 56 não apresentaram nenhuma disciplina e em 11 não foi possível localizar a proposta curricular ou está disponibilizada de forma generalista, não informando os nomes específicos e ementas das disciplinas.

Muitas dificuldades foram encontradas para a realização deste mapeamento, entre elas: a forma como são disponibilizadas as informações, a desatualização dos sites, a ausência da matriz curricular ou de informações importantes que deveriam ser de domínio público.

Encontramos 206 disciplinas com evidências de discussão sobre tecnologias em diferentes dimensões e abordagens. Dessas, 71.3% apresentam informações incompletas. Entretanto, constatamos que a maioria das disciplinas são eletivas ou optativas, o que nos permite inferir que atingem um número pequeno de discentes.

Este cenário reitera a importância de buscar a voz dos egressos desses programas, para averiguar as implicações das discussões sobre tecnologias nas práticas docentes. Essa etapa da pesquisa encontra-se em andamento, e tem se apresentado como um desafio ainda maior do que a busca documental, considerando a taxa de retorno extremamente baixa em relação as comunicações enviadas aos programas e aos egressos.

O percurso realizado na procura do estado da arte diretamente relacionado aos nossos objetivos de pesquisa nos colocou diante de um campo restrito, pois as produções acadêmicas, voltadas à integração das TDIC que irão fazer parte da formação dos professores que atuarão na educação básica, passam a largo de problematizarem a forma



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



como estão inseridas nos currículos de pós-graduações *stricto-sensu* e suas repercussões nas concepções e práticas dos egressos. Ou seja, reitera o ciclo lacunar na formação docente para o uso de tecnologias e nos instiga a caminhar nessa investigação.

5 REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. São Paulo: Artmed, 2009.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, mai./2003. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 79-108.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

MILL, D. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias**. São Paulo: Papirus, 2018.

MISHA, J.; KOEHLER, P. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher know ledge. **Teachers College Record**, Michigan State University, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun./2006. Disponível em: http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

SATRAUSS, J.; CORBIN, A. **Pesquisa qualitativa**: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VARGAS, M. **História da técnica e da tecnologia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1994.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia vol 1**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia vol 2**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005b.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS FLEXÍVEIS DO CURRÍCULO: APLICAÇÃO DA METODOLOGIA “SALA DE AULA INVERTIDA” NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Teresa Ribeirinha

Centro de Investigação em Educação
da Universidade do Minho (Cied-UMinho)
teresaribeirinha@hotmail.com

Bento Silva

Centro de Investigação em Educação
da Universidade do Minho (Cied-UMinho)
bento@ie.uminho.pt

Resumo: Os temas da flexibilização curricular (FC) e da diferenciação pedagógica (DP) constituem os atuais desafios da escola pública portuguesa. Os normativos implementados preconizam práticas interdisciplinares promotoras de aprendizagens globais que combinem competências e aptidões transversais. Este projeto integra-se nesse desiderato, pois tem como objetivo analisar o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na criação de práticas escolares flexíveis, inclusivas e colaborativas, usando a metodologia “sala de aula invertida” e seguindo os princípios da FC e da PD. A pesquisa insere-se num quadro epistemológico de natureza qualitativa, optando-se por um estudo do tipo holístico de caso único. Os resultados obtidos permitirão construir novos conhecimentos sobre a integração efetiva das TIC em práticas pedagógicas e contribuir para a definição de uma proposta de inovação pedagógica capaz de responder às exigências atuais da flexibilidade curricular e ao perfil dos alunos.

Palavras-chave: Flexibilidade curricular. Pedagogia diferenciada. Tecnologias de Informação e Comunicação. Sala de aula invertida. *Flipped classroom*.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de investigação, em curso do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho, tem o objetivo de analisar o potencial das TIC na criação de práticas escolares flexíveis, usando a metodologia sala de aula invertida (SAI) e seguindo os princípios da flexibilidade curricular (FC) e da pedagogia diferenciada (PD).

Nas escolas portuguesas, desde 2018 está em curso o Projeto de Autonomia e



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



Flexibilidade Curricular (PAFC)¹. O PAFC define os princípios orientadores de práticas integradas de gestão flexível do currículo e prevê que um ensino de qualidade passe por um currículo centrado no aluno, flexível e promotor do trabalho colaborativo. Assim, é legítimo questionar sobre que práticas pedagógicas terão de ser implementadas para responder eficazmente ao PAFC.

Entendemos que a implementação de “metodologias ativas”, como a sala de aula invertida (SAI), poderá dar forma a essa inovação pedagógica, pois baseia-se no trabalho ativo do aluno, respeitando seu ritmo, tal como preconiza o PAFC. Assim, cruzando o potencial pedagógico das TIC, SAI e PAFC, nasce este projeto com a seguinte questão de investigação:

“Como podem as TIC, através da metodologia SAI, contribuir para a criação de práticas escolares flexíveis, inclusivas e colaborativas, segundo os princípios da FC e da PD?”

Os objetivos são:

- Testar e estudar a influência das TIC na criação de cenários inovadores de aprendizagem;
- Avaliar o impacto das estratégias implementadas, através desses cenários, na inclusão dos alunos, na diferenciação das aprendizagens e no trabalho colaborativo.

2 QUADRO TEÓRICO

Face a um quadro crescente de evolução tecnológica, o relatório europeu *Education and Training Monitor* (EU, 2018) e o Plano Estratégico de Educação e Formação 2020 (EU, 2009) defendem abordagens concordantes com a era tecnológica, promotoras de inovação e de competências de literacia digital. Os estudantes de hoje, pela convivência tecnológica, desenvolveram competências e estilos de aprendizagem que os diferenciam de outras gerações. Eles não só usam a tecnologia de forma distinta, como também

¹ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>. Acesso em: 24 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



realizam suas atividades diárias de forma diferente em virtude da tecnologia (PRENSKY, 2004). Esses jovens “não sobrevivem” sem a tecnologia, nomeadamente o telemóvel (PEREIRA; SILVA, 2008), “e é bom que pais e professores se convençam disso” (SAMPAIO, 2018, p. 34).

Essa realidade traz para a educação uma urgente mudança de paradigma que passa por uma integração efetiva das tecnologias, com enriquecimento dos ambientes de aprendizagem (CORREIA DE FREITAS; HORTA; GONÇALVES, 2015) e que coloquem o aluno como “protagonista” do processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia intelectual e a literacia tecnológica (PAPERT, 2008).

Nas escolas portuguesas, desde 2018, está em curso uma política de renovação que pretende romper com a conceção de um currículo prescrito e igual para todos (SANTOS; LEITE, 2018) para promover a contextualização local do currículo, adequando-o às especificidades das escolas. O PAFC, suportado pelo Despacho n.º 5.908/2017², é orientado pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MARTINS *et al.*, 2017) e centrado em *Aprendizagens Essenciais*³.

Sua implementação conduz a alterações no modo de pensar a escola: o aluno deverá ser o construtor de seu conhecimento mediante a apropriação de suas aprendizagens (RODRIGUES, 2018), que resultam do “emagrecimento” do currículo e do aprofundamento de aprendizagens estruturantes (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018), que deverão otimizar o tempo pedagógico. Essa otimização poderá fazer-se a partir das “metodologias ativas” (RODRIGUES, 2018), como a SAI, que propõe a inversão da lógica tradicional da sala de aula e integra as tecnologias digitais, de modo a possibilitar aprendizagens personalizadas, tal como prevê o PAFC.

Essa metodologia de ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015) prevê que os alunos

² Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

³ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em: 24 jun. 2019.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



acedam ao conteúdo antes da aula e os primeiros minutos na aula sejam para o esclarecimento de dúvidas, antes da aplicação prática dos conceitos (BERGMANN; SAMS, 2012). Assim, o professor, ao adotar as TIC e o ensino assíncrono, que caracterizam a SAI, poderá criar cenários educativos inovadores que atendem à heterogeneidade dos alunos e seus ritmos, e poderá otimizar o tempo pedagógico e permitindo desenvolver as competências do Perfil do Aluno.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa surge da necessidade de descrição e compreensão do processo, pelo qual as TIC permitem práticas escolares flexíveis e diferenciadas, logo, insere-se num quadro epistemológico de natureza qualitativa que “privilegia, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Identificamos como “ambiente natural” a sala de aula e a investigadora o “instrumento principal”, tendo o plano de pesquisa uma estrutura flexível, desenhada a partir da dialética entre os dados empíricos emergentes da pesquisa e os quadros teóricos que formam o pensamento da investigadora e lhe permitem analisar e interpretar, de modo indutivo, esses dados e reconfigurar o plano de pesquisa (CRESWELL, 2010).

Atendendo aos objetivos da pesquisa, optou-se por um estudo do tipo holístico de caso único em que todos os participantes da turma (professora e alunos) são a unidade de análise para obtenção dos dados. A professora convidada foi escolhida pelas suas características profissionais e os alunos da turma deverão ter um dispositivo, com acesso à internet.

As técnicas de recolha serão a análise documental, as observações participantes em sala de aula, as entrevistas à professora e os questionários aos alunos. Essas evidências permitirão desenvolver linhas de convergência de investigação que validam e verificam o estudo (YIN, 2015).



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O projeto a implementar está organizado em dois estudos complementares: o primeiro vai desenhar sua implementação prática e contará com um *blogue* onde serão disponibilizadas as aulas digitais; o segundo avaliará o impacto da metodologia SAI, nas vertentes “aula digital” e “aula presencial”. A análise de dados será essencialmente análise de conteúdo com a ajuda do programa de análise de dados qualitativos NVIVO. Estando esta pesquisa assente na cooperação que a investigadora pretende estabelecer com os sujeitos, há certos princípios éticos que devem pautar seu comportamento, nomeadamente “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75).

4 RESULTADOS ESPERADOS

No âmbito desta pesquisa já efetuamos um estudo sobre a SAI com base nos artigos apresentados nas conferências dos dois principais congressos em TIC na Educação realizados em Portugal, desde 2012 até 2018. Dos 19 artigos selecionados, 42% têm como objeto de estudo a SAI e 58% evidenciam-na como estratégia para implementar outras metodologias. Os resultados evidenciam o caráter transversal, flexível e inovador da SAI, pois pode ser implementada em diferentes contextos educativos, com metodologias distintas e tornar a educação num processo mais personalizado.

Na continuidade da pesquisa, espera-se que os resultados permitam construir novos conhecimentos sobre a integração efetiva das TDIC em práticas pedagógicas e conceber uma proposta de inovação pedagógica capaz de responder às exigências da flexibilidade curricular e atender ao perfil dos alunos.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Neste momento, preparamos a entrada no campo empírico com elaboração e validação dos instrumentos de pesquisa.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

6 REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach every student in every class every day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CORREIA DE FREITAS, J.; HORTA, M. J.; GONÇALVES, A. L. Da formação de professores em TIC ao uso das TIC pelos alunos: contributos para um modelo de formação. *In*: IX Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2015, Braga: Centro de Competência TIC na Educação da Universidade do Minho. **Atas ...** . 2015, p. 1310-1326.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EUROPEAN UNION (EU). **Education and Training Monitor 2018**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. doi:10.2766/28521 NC-AJ-18-001-EN-N. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis_0.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

EUROPEAN UNION (EU). Informações oriundas das instituições e dos órgãos da União Europeia. Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (“EF 2020”). **Jornal Oficial da União Europeia**, de 28 maio 2009. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN). Acesso em: 10 jun. 2019.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: using disruptive innovation to improve schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2015.

MARTINS, G. D’O. (Coord.) *et al.* **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Educação, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Edição revisada Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, M. da G.; SILVA, B. A tecnologia vista pelos jovens e família e sua



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

integração no currículo. *In*: IV Colóquio Sobre Questões Curriculares. Universidade de Santa Catarina (Florianópolis/Brasil). **Anais ...** . 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10019>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PRENSKY, M. **The emerging online life of the digital native**: what they do differently because of technology, and how they do it. New York: games2train 2004. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

RODRIGUES, S. V. Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas aprendizagens essenciais. **Noesis** – Notícias da Educação, Boletim da DGE #26, jun. 2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/boletim_dge_n26_junho2018.html. Acesso em: 25 ago. 2019.

ROLDÃO, M. do C.; ALMEIDA, S. de. **Gestão curricular para a autonomia da escola e dos professores**. Ministério de Educação – Direção Geral da Educação, 2018. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

SAMPAIO, D. **Do telemóvel para o mundo**: pais e adolescentes no tempo da internet. Alfragide: Caminho, 2018.

SANTOS, A. C. dos; LEITE, C. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 836-856, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-leite.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

RESUMOS

Relatos de prática
pedagógica em ação de ensino
e aprendizagem



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A TDIC INTEGRADA AO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS AUTORES: UM RELATO DE PRÁTICA COM ALUNOS DE 8º ANO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adelliane Latorre Galhardo
Colégio Madre Cabrini
adelliane@hotmail.com

Resumo: Este trabalho teve como objetivo principal a construção da autoria em aulas de Língua Portuguesa com alunos de 8º ano de uma escola particular de São Paulo, usando TDIC integrada ao currículo. O projeto contou, inicialmente, com a criação de paródias (escritas) a partir do poema “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade, e, na sequência, com a produção de vídeo-animação dessas paródias e com a elaboração de um *site* que pudesse ser o espaço de visualização dos trabalhos. A metodologia empregada foi o trabalho em formato de grupos, oficinas por habilidades e utilização de recursos de vídeo (edição), aplicativo (*stopmotion*) e criação de *site*, usando o *Wix.com*. O trabalho teve duração média de 4 meses, intercalando com aulas específicas da disciplina. Além de atingir a proposta inicial de produzir trabalho autoral em Língua Portuguesa explorando recursos digitais, os alunos desenvolveram habilidades socioemocionais nas oficinas de grupos e o protagonismo na busca de soluções coerentes para os problemas que surgiam durante o processo.

Palavras-chave: TDIC. Autoria em Língua Portuguesa. Protagonismo. Trabalho em grupo



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ROBÓTICA EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NAS TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Adriana Alves Aleixo

Unidade de Tecnologia Educacional da Prefeitura de Recife, PE
aleixo.adri@gmail.com

Simone Pacheco Ramos

Escola Municipal Alto do Refúgio Ivan Neves, Recife, PE
simonepacheco@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo aborda uma pesquisa realizada em uma Escola Municipal da cidade de Recife com duas turmas de Correção de Fluxo do Ensino Fundamental I. Um dos focos desta pesquisa visa investigar as contribuições da Robótica Educativa no processo de aprendizagem dessa clientela. A partir de uma abordagem qualitativa, com uso de entrevistas e observações das aulas, considera-se que as atividades elaboradas e aplicadas durante a execução do projeto "O Recife visto pelos olhos da tecnologia" oportunizaram, aos estudantes, ampliação de interações e construção de conhecimentos além dos muros da sala de aula, como também proporcionaram um significativo potencial de aprendizagem, descaracterizando o mito de baixo rendimento escolar e desmotivação atribuídos aos estudantes desse programa.

Palavras-chave: Correção de fluxo. Robótica educativa. Ensino e aprendizagem.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



CANDIDATO CONDUTA LIMPA: O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NO CHÃO DA ESCOLA

Adriana Helena Pires de Oliveira

E.M. Manoel Alexandre de Lima – Pirai/RJ
adrianapiress79@gmail.com

Aline Ferreira S. Araújo

E.M. Manoel Alexandre de Lima – Pirai/RJ
aline.feital@bol.com.br

Leandro Renan da Silva Miller

E.M. Manoel Alexandre de Lima – Pirai/RJ
lmiler@gmail.com

Resumo: Este projeto simulou as eleições presidenciais em uma escola pública de Pirai/RJ. Teve como objetivos desenvolver a cidadania por meio da ótica comportamental e funcional, compreender a cidadania como participação social e política, levar os alunos a compreenderem seus direitos e obrigações, entender características fundamentais das eleições, construir a identidade nacional. Para a candidatura, todos alunos tiveram a oportunidade de inscrição, mas foram submetidos à investigação de conduta, visto que o aluno deveria ter ficha limpa na escola, não ter recebido ocorrência, suspensão ou ter sido o responsável chamado ao colégio por motivo de má conduta, ter sido cordial e solícito com todas pessoas da escola e zelado pelo ambiente escolar, em uma alusão à Lei da ficha limpa. Foram utilizados como recursos tecnológicos: celulares, computadores, projetores, caixa de som, microfones, lego EV3 educacional e materiais recicláveis. Como resultado, observamos o envolvimento da comunidade escolar visando o bem-estar comum.

Palavras-chave: Cidadania. Alunos. Política.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



IDENTIDADE SOCIAL: CULTURA E DIVERSIDADE

Alessandra Martins Parreira

Colégio Notre Dame Rainha dos Apóstolos

alepampy@gmail.com

Resumo: O trabalho versa sobre a prática do projeto Identidade Social no contexto bilíngue, associando à linguagem e ao protagonismo da própria aprendizagem. Para aplicação do projeto, foram selecionados quatro grupos de alunos, divididos entre Educação Infantil e EFI. As crianças simularam viajar para um país nativo da Língua Inglesa: a Inglaterra. Por meio da Geografia, localizaram o percurso no mapa, entre o país de origem e o país de destino, trabalhando, também, Matemática. Outros conhecimentos foram os de História, habilidades artísticas e jogo corporal. A Língua Estrangeira foi a fonte de comunicação dentro do contexto apresentado. É certo que alunos da EI e EFI apresentam níveis de conhecimento de numeração em escalas diferentes, então, os conteúdos se adequaram à linguagem apropriada. Para tornar o trabalho significativo, foi importante relacioná-los à vivência das crianças, como no quesito meio de transporte, passaporte, preparação para viagem. Assim, aconteceram desde entrevistas com familiares e pessoas da comunidade até *tours* virtuais, passando pelas brincadeiras com jogo de simulação.

Palavras-chaves: Viagem. Inglaterra. Educação bilíngue



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



GESTÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APONTAMENTOS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Alexsandra dos Santos Oliveira
Universidade Federal Fluminense (UFF)
alexsandradso@id.uff.br

Resumo: Seguindo os apontamentos de Forghieri (2004), as experiências vividas na vida profissional nos permitem adotar um estilo autobiográfico para descrever um fenômeno. O objetivo deste trabalho passa por descrever uma prática pedagógica vinculada às compreensões de currículo, gestão escolar e da formação de professores na implementação das relações étnico-raciais em escolas que ofertam a EJA. Metodologicamente, buscou-se inspirações no método fenomenológico de pesquisa em educação, segundo Forghieri (2004), para problematizar uma realidade a partir da análise de documentos que configuram o planejamento da escola. A dinâmica da formação passou pelas reflexões teóricas e práticas do jogo africano mancala. Os resultados, de acordo com Oliveira (2016), indicam a aproximação entre a formação continuada de professores e os fundamentos da gestão escolar. Mas, algumas reflexões permanecem: o que mudou enquanto indicadores das práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais nas escolas em 15 anos de existência da Lei?

Palavras-chave: Gestão escolar. Currículo. Formação de professores. Relações étnico-raciais. EJA.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



FORMAÇÃO PARA TODOS: PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA BÁSICA

Aline Cristina Gomes

Beacon School

aline.gomes@beaconschool.com.br

Lais Chammas de Carvalho

Beacon School

lais.carvalho@beaconschool.com.br

Zilda Kessel

Beacon School

zilda.kessel@beaconschool.com.br

Resumo: Este relato tem por foco a formação dos profissionais não docentes de uma escola privada de ensino básico para a apropriação das tecnologias digitais. Partiu do pressuposto da necessidade do domínio de um conjunto comum de ferramentas de trabalho, assim como da compreensão de que a apropriação do uso dessas tecnologias é um direito de todo o cidadão numa sociedade fortemente marcada pelas mediações tecnológicas. A experiência envolveu a definição dos conteúdos de aprendizagem, o levantamento de conhecimentos prévios e a formação de grupos que considerassem uma certa homogeneidade nos conhecimentos e experiências prévias dos participantes. No processo, foi possível perceber as diferentes condições de apropriação das tecnologias digitais pelos diferentes grupos e os celulares como dispositivos de maior utilização, sobretudo por integrantes de menor escolaridade e maior dificuldade de acesso à aprendizagem formal. Foi possível também compreender os desenhos mais adequados à formação dos diferentes grupos.

Palavras-chave: Inclusão digital. Formação continuada. tecnologia educacional.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO

Amanda Marques Ribeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
amandamribeiro2@gmail.com

Diane Mota Mello Freire

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
dianemmfreire@gmail.com

Jenyffer Adrielly de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Rebeca Iacomini de Campos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Resumo: O relato aborda o desenvolvimento da prática como componente curricular, que é uma matéria do curso de licenciatura em Pedagogia e tem como objetivo o aprofundamento na profissão de docente. A elaboração do trabalho segue o estudo da educação não-formal no Memorial da Resistência de São Paulo, uma instituição que preserva a memória, a repressão e resistência política no Brasil. Os objetivos foram identificar propostas educacionais e a analisar a gestão do memorial, com foco na exposição “Ser essa terra: São Paulo, cidade indígena”, relacionando com o uso das TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação). Para a realização da etnografia, foi feito estudo de textos e artigos referentes à gestão escolar e estudo do site do memorial. Observou-se a importância da educação não-formal para um ensino holístico, dando oportunidade de enriquecimento cultural e de olhar para questões de opressão e resistência.

Palavras-chave: Prática como componente curricular. Instituição não-formal. TDIC. Etnografia.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO

Amanda Sousa Batista do Nascimento
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
amandasousabatista1987@gmail.com

Crislaine Barros Rubira
Prefeitura de Santo André/SP
crislainerubira@yahoo.com.br

Siclay Pereira
Prefeitura de Santo André/SP
siclay.sbc@gmail.com

Resumo: O CPFP Maria Lacerda de Moura possui alunos da EJA, em alfabetização e pós alfabetização. O grupo é formado por jovens, adultos e idosos, grande parte com deficiências. Frequentam essa escola há alguns anos e a consideram um espaço de convívio social e aprendizagem. Os alunos relatam que pouco saem de casa ou frequentam outros espaços públicos. Assim, a escola se torna um local onde encontram os colegas, socializam e validam seus conhecimentos. Apresentam grande disposição para aprender, mesmo encontrando dificuldades. Propomos este projeto com o objetivo de olhar para os seus saberes de forma a validá-los, socializá-los e ampliá-los por diversos meios, entre eles o uso de recursos midiáticos e TIC aplicadas à educação, que são ainda um tabu na educação de jovens e adultos. Esses diferentes saberes, carregados de uma grande diversidade cultural, proporcionam um caminho para o conhecimento formal: juntos, ganham mais significados, elevando a autoestima e a disposição dos educandos para enfrentarem desafios. Essas possibilidades didáticas foram possíveis pelo trabalho desenvolvido na perspectiva do currículo integrado.

Palavras-chave: Multiletramento. EJA. Currículo integrado.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



IDENTIDADES E MEMÓRIA NA CULTURA DIGITAL

Ana Claudia Fernandes Gomes
Universidade Guarulhos (UNG)
Universidade de São Paulo (USP)
anaclaufg@gmail.com

Resumo: Os alunos ingressantes em 2019 na graduação em Comunicação Social da Universidade Guarulhos participaram do projeto de pesquisa sobre identidades e memória na cultura digital, a partir da compreensão teórica dos conceitos e da observação participante em seus núcleos familiares. Com base nos pressupostos antropológicos, construíram árvores genealógicas e narrativas sobre as histórias de vida de suas famílias. Perceberam, por fim, a importância do conhecimento das identidades construídas historicamente para a manutenção da memória e para o fortalecimento das interações sociais na configuração da cultura digital.

Palavras-chave: Identidade. Memória. Família. Cultura digital. Comunicação social.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PROJETOS INTERDISCIPLINARES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITACOATIARA/AM

Anderson Lincoln Vital da Silva

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
andersonvital@ufam.edu.br

Rosa Eulália Vital da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)
rosaeulaliav@gmail.com

Resumo: A escola, como espaço institucionalizado de formação, deve apresentar meios para que possa concretizar os objetivos e finalidades da educação e da educação ambiental previstos na legislação vigente em nosso país. Este trabalho se trata de uma ação de extensão que teve como público alvo professores e alunos do ensino fundamental II de uma escola localizada no município de Itacoatiara/AM, tendo como objetivo fomentar a formação continuada dos professores por meio de oficinas pedagógicas, com foco na legislação e educação ambiental. A metodologia adotada se constituiu pelas oficinas pedagógicas, no âmbito de formação dos professores, e, aos alunos, oficinas vinculadas à temática da educação ambiental. Ao final, a intensão fomentada durante a formação continuada resultou na construção de três projetos interdisciplinares na escola e sua aplicabilidade, bem como na sensibilização da comunidade educativa para educação ambiental envolvendo alunos do 6º e 7º anos.

Palavras-chave: Educação ambiental. Projetos interdisciplinares. Oficinas pedagógicas.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O USO DAS MÚLTIPLAS MÍDIAS NA FORMAÇÃO DE FORMADORES EM UMA DISCIPLINA DO MESTRADO PROFISSIONAL

Andrea Gabriela do Prado Amorim

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
agabrielaamorim@gmail.com

Resumo: O objetivo deste estudo foi investigar como a tecnologia vem sendo compreendida e utilizada durante as práticas pedagógicas propostas pela professora e pelos tutores nas aulas de uma disciplina em um curso de mestrado profissional. Durante as formações para/nas diferentes mídias, pautamo-nos pela discussão sobre como o uso das mídias permitem a integração de diferentes linguagens, rompendo com o formato da aula expositiva. As mídias tecnológicas foram utilizadas como instrumentos que exigiram o uso de diferentes práticas de leitura e escrita. Este estudo se realizou por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que tem como base a transformação intencional de contextos mediante o desenvolvimento de todos os participantes envolvidos, pressupondo um processo de transformação e envolvimento coletivo na busca por soluções compartilhadas e colaborativas para realizar o desejo de criar uma realidade escolar que efetivamente promova melhores condições para todos os envolvidos.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas pedagógicas. Múltiplas mídias.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA O RESGATE DE MEMÓRIA DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE E OS RECURSOS DIGITAIS

Andressa Stephanie Fernandes Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
andressastephanie2000@gmail.com

Diane Mota Mello Freire

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
dianefreire@ifsp.edu.br

Flavia Preto de Godoy Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
flavia.godoy@ifsp.edu.br

Resumo: Diferentemente de outras profissões, o discente do curso de Pedagogia já teve (e continua tendo) vivências com seu futuro ambiente profissional: o universo da escola. Seu processo de escolarização não deve ser descartado ou relegado à condição de superado, ele se faz e se fará presente no processo formativo enquanto docente e em sua atuação após a conclusão do curso. Nesse sentido, durante o primeiro semestre do curso de Pedagogia, no IFSP/Campus Jacareí, desenvolveu-se a prática como componente curricular em seu primeiro eixo: conhecendo a profissão docente. Os alunos foram estimulados a revisitar suas memórias, seu passado, sua história como discentes, buscando ressignificar a profissão docente, fazendo o encadeamento entre os saberes adquiridos existentes e a história da vida do discente. Todos os alunos tiveram acesso ao conteúdo dos demais, por meio de recursos tecnológicos, construindo, dessa forma, o conhecimento de maneira conjunta.

Palavras-chave: Formação de professores. Memórias. Recursos digitais. Interdisciplinaridade.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A VOZ DO GRÊMIO NA WEB RÁDIO ESCOLAR

Arisnaldo Adriano da Cunha

Escola de Educação Básica Bertino Silva
profarisnaldofilos@gmail.com

Fabrcia Cristiane Guckert

Escola de Educação Básica Bertino Silva
fabriciacgo@hotmail.com

Iinei Marlon Hilleshein

Escola de Educação Básica Bertino Silva
ilneimarlon5657@gmail.com

Jonas Bepler

Escola de Educação Básica Bertino Silva
jonasbepler3@gmail.com

Resumo: Estudantes do grêmio estudantil da escola pública estadual Bertino Silva, do município de Leoberto Leal (SC), organizaram um programa para web rádio escolar, projeto realizado desde 2017. O programa “A Voz do Grêmio”, realizado semanalmente, tem o objetivo principal de divulgar ações do grêmio, da escola e de projetos desenvolvidos pelos professores e estudantes. Além de incentivar a autonomia e a criatividade dos jovens, o projeto visa produzir conteúdos escolares de modo a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes realizam as pesquisas, elaboram roteiros, fazem gravações e transmissões ao vivo no estúdio, localizado na escola, e disponibilizam um site, aplicativo de celular e redes sociais para acessar os conteúdos. A prática pedagógica mobilizou todos os segmentos da escola para a melhoria da internet, novas formas de aprender e ensinar, oportunidades para desenvolver a comunicação, aumentar a participação dos estudantes nas atividades escolares e divulgar informações e cultura da região.

Palavras-chave: Web rádio. Grêmio estudantil. Escola. Autonomia



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



HISTÓRIA EM QUADRINHOS: EXPLORANDO FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS

Barbara de Alcantara Favero

Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
barbara.f@aluno.ifsp.edu.br

Giovanna Ataria Campos Santos

Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
ataria.g@aluno.ifsp.edu.br

Cristiane Oliveira Campos Gonella

Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
cristiane.gonella@ifsp.edu.br

Resumo: No presente relato, descrevemos a experiência de elaboração de plano de aula e de material didático para o ensino do gênero textual História em Quadrinhos realizada por cinco licenciandos em Pedagogia cursando o segundo semestre da disciplina de Língua Portuguesa. Durante o trabalho, foram selecionados exemplares do gênero textual, estudados seus elementos estruturais, discursivos e estilísticos, bem como desenvolvidas atividades didáticas interdisciplinares a partir do mesmo. Diante de uma dificuldade encontrada pelos membros do grupo durante a realização do trabalho, as novas tecnologias se mostraram uma possibilidade de ferramenta pedagógica que viabilizou a flexibilização do tempo, espaço e ritmo de estudo e de responsabilização e autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Gêneros textuais. História em quadrinhos. Novas tecnologias.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



USO DE JOGOS E REFLEXÕES PARA UMA CIDADANIA DIGITAL

Barbara Endo

Colégio Dante Alighieri

barbara.endo@cda.colegiodante.com.br

Resumo: Inspirados no conceito de gamificação (usar elementos dos jogos de forma a engajar pessoas para atingir um objetivo), os professores de Cidadania Digital do Colégio Dante Alighieri apresentaram diferentes jogos pensados para gerar reflexões acerca de atitudes e posturas enquanto cidadãos no mundo digital, trabalhando conceitos que serão dados ao longo de todo o Fundamental em Cidadania Digital, tornando-se recomendados para alunos do 4º ao 9º ano. Os jogos foram disponibilizados sob a licença CC-BY-NC 4.0 Internacional, o que dá o direito de compartilhar, copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato e, ainda, adaptar, remixar, transformar e criar a partir deles outros jogos. O *download* dos materiais pode ser feito via *site* do Colégio ou via Safernet.

Palavras-chave: Cidadania digital. Tecnologia educacional. Gamificação.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM O APOIO DO FACEBOOK E OUTROS RECURSOS DIGITAIS

Bruna Mazzer Nogueira
University of Limerick
bruna.mazzer@hotmail.com

Resumo: Atenta ao cenário tecnológico do século XXI e às necessidades dos alunos, uma professora de língua inglesa de uma escola brasileira da rede particular do interior de São Paulo decidiu, em 2013, fazer uso da rede social *facebook* para fins educativos. A proposta almejava aumentar as interações aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-professora, além de contribuir para um melhor desempenho acadêmico dos alunos envolvidos. Foi criado, então, um grupo específico para a disciplina no *facebook*, e uma parcela significativa da turma optou por participar, voluntariamente. Após a intervenção, os dados foram analisados e os resultados se mostraram positivos. Notou-se um maior equilíbrio no desempenho acadêmico do grupo, que incluía alunos com dificuldades de aprendizagem. No final do terceiro trimestre, período no qual a prática se estabeleceu, apenas uma pequena parcela dos alunos precisou ser encaminhada para o reforço escolar.

Palavras-chave: *facebook*, tecnologias educacionais, educação, tecnologias digitais.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: A OBSERVAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL SOB OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR E DIDÁTICA

Carla de Lima Souza

Instituto Federal de São Paulo/Campus Jacareí
carlinha.92@gmail.com

Giulia Alves Vaz Melo

Instituto Federal de São Paulo/Campus Jacareí
giuliamelo68@gmail.com

Matheus Marciano Pereira

Instituto Federal de São Paulo/Campus Jacareí
mmarcpereira@gmail.com

Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira

Instituto Federal de São Paulo/Campus Jacareí
cristcdoliveira@gmail.com

Resumo: Por meio da prática como componente curricular (PCC), realizamos uma pesquisa de campo no Observatório Astronômico do DCTA com o objetivo de analisar como funcionam instituições de ensino não formais, com observação direta e análise de todos os seus elementos. Verificamos se há intencionalidade pedagógica, como funciona a estrutura para o atendimento dos visitantes e os principais problemas da instituição. Por fim, concluímos que a prática, em conjunto com as matérias didática e gestão escolar, foi enriquecedora e de suma importância para a formação profissional.

Palavras-chave: Prática como componente curricular. Instituições de educação não formal. Intencionalidade pedagógica. Interdisciplinaridade.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



IMPrensa JOVEM ONLINE – CRIANDO AGÊNCIAS DE NOTÍCIAS NA ESCOLA

Carlos Alberto Mendes de Lima

Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo
carloslima@sme.prefeitura.sp.gov.br

Isabel Pereira dos Santos

Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo
isabelps@gmail.com

Resumo: Criado em 2005, a Imprensa Jovem é um projeto desenvolvido por mais de 200 escolas. Por meio da produção jornalística multimídia, os estudantes ampliam canais de comunicação da escola com a sua comunidade. No processo de elaboração, os alunos e/ou alunas repórteres criam pautas de interesse, realizam pesquisa, escrevem e produzem conteúdos em diferentes mídias. Os estudantes desenvolvem, de maneira autônoma e colaborativa, habilidades críticas e criativas. As coberturas são compartilhadas por meio de blogs, rádios virtuais, canais no *youtube* e páginas no *facebook* entre outras mídias sociais. Dessa forma, as agências de notícias formadas pelos alunos potencializam os recursos de comunicação disponíveis, em favor do aluno-repórter, numa proposta de comunicação livre e democrática.

Palavras-chave: Imprensa jovem. Imprensa jovem online. Educomunicação. Protagonismo juvenil.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



TRANSFORMAÇÕES GEOMÉTRICAS APLICADAS À TECNOLOGIA

Claudia Paulino Polício

Colégio Rio Branco

cpolicio@gmail.com

Resumo: A prática teve como objetivo principal o trabalho com a habilidade da BNCC EF08MA15: Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica. Para desenvolver esse tema, utilizamos diferentes metodologias. No primeiro momento, os alunos fizeram um trabalho de preparo prévio sobre o tema proposto e tiveram que postar os resultados na plataforma do *google classroom*. Posteriormente, com a ajuda de uma apresentação compartilhada com os alunos, trabalhamos as transformações geométricas no plano cartesiano. Por fim, aplicamos todos os conceitos trabalhados por meio da linguagem de programação, utilizando o *software scratch* e alguns robôs, que realizaram os movimentos programados pelos alunos. Os alunos se envolveram em todo o processo e concluíram todas as atividades.

Palavras-chave: Rotação. Translação. Reflexão



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



REALIDADE AUMENTADA, GRANDEZAS E MEDIDAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daniel Moreira da Silva

Instituto Superior Singularidades
profdanielmoreira@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência pretende apresentar uma proposta de uso da Realidade Aumentada (RA) para tratamento de grandezas e medidas à alunos do segundo semestre de licenciatura em Matemática. Foram programadas seis aulas, apoiadas por um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Houve a leitura prévia de textos sobre RA e uso de aplicativos específicos. Dentre os objetivos de aprendizagem, destacamos: refletir como explorar a RA para tratar de conteúdos matemáticos; e aplicar conhecimentos básicos de matemática para resolver problemas. A discussão permitiu perceber que foi essencial o uso dessa tecnologia no processo de tratamento de grandezas e medidas. Essa prática se apoiou nas metodologias Sala de Aula Invertida e Aprendizagem Baseada em Problemas. Com isso, reitera a importância de integrar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da matemática, além de desenvolver uma cultura digital na formação inicial de professores para atuação na educação básica.

Palavras-chave: Tecnologia. Realidade aumentada. Grandezas. Medidas. Licenciatura em Matemática



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O USO DAS TDIC NA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: AMBIENTE NÃO-FORMAL DE EDUCAÇÃO

Diane Mota Mello Freire

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
dianemmfreire@gmail.com

Fabiana dos Santos Corrêa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
fab000082012@gmail.com

Natália Sales Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
nataliasoliveira14@gmail.com

Resumo: O relato aborda o desenvolvimento da prática como componente curricular no 3º semestre do curso de licenciatura em Pedagogia do IFSP/Campus Jacareí, que tem como objetivo aprofundar a prática e a profissão docente por meio de uma investigação de ambientes não-formais. A elaboração do trabalho segue o estudo da educação não-formal no Memorial da Resistência de São Paulo e no Museu Interativo de Ciências de São José dos Campos, com objetivo de identificar propostas educacionais e organização da gestão, relacionando-os com o uso das TDIC. Para tal análise sobre os ambientes, foi proposto a elaboração de narrativas digitais. Os recursos tecnológicos presentes nos espaços da educação não-formal se tornam fundamentais para sua expansão e realização, enquanto a relação com a prática como componente curricular se torna essencial para organizar, sintetizar e apropriar o conhecimento.

Palavras-chave: Prática como componente curricular. Educação não-formal. Tecnologias digitais da informação e comunicação.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ENSINO DE LIBRAS COM A SALA DE AULA INVERTIDA

Elaine Gomes Vilela

Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

nanevilela@hotmail.com

Adriana Barroso de Azevedo

Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

adriana.azevedo@metodista.br

Resumo: O relato de experiência aconteceu em um curso de pós-graduação de Tradução e Interpretação, sendo utilizadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Na primeira aula, foram apresentadas várias metodologias ativas, mas a escolha do grupo se deu pela sala de aula invertida, na qual podemos vislumbrar os conteúdos com antecedência e utilizamos o tempo de aula presencial para fortalecer as práticas, o uso da Língua Brasileira de Sinais e as propostas de ensino de Libras como segunda língua. Os conteúdos eram postados no *google* sala de aula e as aulas presenciais eram compostas de práticas de apreensão dos conteúdos visitados. O objetivo foi, além da utilização das metodologias ativas pelos alunos, a propagação de formas de ensino para futuras turmas que viessem a ministrar aulas. Os resultados foram fascinantes pois os alunos se apropriaram das metodologias ativas e propuseram a utilização no trabalho final da disciplina, evidenciando o aprendizado de maneira significativa.

Palavras-chave: Libras. Metodologias ativas. Sala de aula invertida.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.



04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO SUPERIOR: INTERPRETAÇÃO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Elizângela Farias de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
eliz_farias@yahoo.com.br

Maria de Jesus F. C. de Albuquerque

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
mar_alb7@unifap.br

Cíntia Acioli da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
cintia.acioli@gmail.com

Viviane de Paula

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
vivianedepaula1977@gmail.com.br

Resumo: O relato de prática pedagógica surgiu da análise do trabalho realizado no espaço de formação de professores de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo. O objetivo do trabalho foi identificar quais são as interpretações e os entendimentos dos docentes do Ensino Superior sobre o desinteresse do aluno em sala. A metodologia partiu do diagnóstico dos problemas encontrados no ambiente acadêmico de ensino vivenciado por um grupo de docentes. As situações apresentadas foram compiladas em três grandes conjuntos, fundamentadas cada uma em *conhecimentos, habilidades e atitudes* no que tange as múltiplas dimensões dos saberes docentes e discentes. O resultado do trabalho delineou na perspectiva de desenvolver visão multidisciplinar e interdisciplinar do docente diante da elaboração da proposta de intervenção que apresentasse ações necessárias com vista a promover o interesse do aluno em sala. Reflexões direcionaram para análise da visão parcial e unilateral do docente sobre o contexto de ensino.

Palavras-chave: Formação docente. Interdisciplinaridade. Intervenção pedagógica.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM M-LEARNING NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriel Darezzo Paes

Instituto Boaz Forti
profdarezzo@gmail.com

Thaís de Almeida Rosa

Colégio Passionista São Paulo da Cruz
thais.almeidarosa@hotmail.com

Adriana Aparecida de Lima Terçariol

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
adrianalima@uni9.prof.br

Resumo: O objetivo desta prática foi trabalhar um conteúdo específico do currículo da disciplina de História (Reinos Africanos de Gana, Mali, Congo e Benin) nos 3^{os} anos das séries iniciais do Ensino Fundamental, de forma articulada aos dispositivos móveis disponíveis na escola, no caso, tablets. Dentro dos objetivos a serem alcançados estavam, além de conhecimentos relativos à História, de um modo geral, as características dos Reinos, dando enfoque aos seus sistemas: sociais, econômicos, culturais e religiosos. A atividade foi aplicada em três turmas, cada uma delas com aproximadamente 27 alunos. Foram utilizadas 2 aulas, de 50 minutos cada, para que o processo pudesse ocorrer. O aproveitamento médio dos estudantes ficou entre 65% de absorção dos conhecimentos. As respostas não satisfatórias foram retomadas e explicadas. Os estudantes deram seus *feedbacks*, utilizando-se do *Google Forms* como fonte de obtenção de dados. Cerca de 90% dos alunos gostaram da prática e gostariam que ela se repetisse.

Palavras-chave: *Mobile learning*. Dispositivos móveis. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Ensino e aprendizagem de História.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E AS TECNOLOGIAS COMO APOIO NO PROCESSO

Gabrielly de Abreu Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
gabriellyar@hotmail.com

Francilene Mariana de Miranda

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
francilene.miranda@aluno.ifsp.edu.br

Nicole Dias Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
nicole.dias.oliveira@gmail.com

Rebeca Marcondes Candelário

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
rebecamarcondesamancio@gmail.com

Resumo: O presente relato tem como objetivo descrever a prática como componente curricular nos anos iniciais do curso de licenciatura em Pedagogia, usando a tecnologia como recurso do processo. Trata-se de uma investigação de um ambiente não-formal de educação, sendo essa mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática (GADOTTI, 2005). Para análise sobre o ambiente, foi proposta a elaboração de uma narrativa digital, recurso que passou a ser bastante explorado em diversas áreas do conhecimento, inclusive na Educação (VALENTE, 2012). Os meios tecnológicos presentes no espaço da educação não-formal se tornam fundamentais para sua expansão e realização. Os principais conhecimentos construídos por meio desse trabalho foram conhecer as manifestações da aprendizagem nos mais diversos campos de atuação e o quanto os recursos tecnológicos podem ser úteis ao processo educacional.

Palavras-chave: Educação não-formal. Recursos tecnológicos. Formação de professores.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



TECNOLOGIAS NA EJA: AMPLIANDO REPERTÓRIOS

Jarina Rodrigues Fernandes

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

jarinarf@gmail.com;

jarina.fernandes@ufscar.br

Resumo: As tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) multiplicam desafios, bem como prenunciam possibilidades para ensino e aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo do projeto de extensão universitária é promover ações colaborativas entre estudantes e egressos da UFSCar, pessoas da comunidade, professores e estudantes da EJA, tendo em vista o apoio pedagógico, o incremento e a construção de novos caminhos no âmbito de atividades voltadas para a integração das TIC ao currículo. Para tanto, foram realizadas atividades formativas junto aos estudantes e egressos da UFSCar, docentes da Educação de Jovens e Adultos, bem como supervisão das atividades de extensão nas salas de aula. Como resultados, tivemos um movimento de ampliação do repertório de aprendizagens dos participantes, seja quanto ao letramento digital, seja quanto aos caminhos da docência na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Tecnologias da informação e comunicação. Letramento digital.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



COTIDIANO EM QUESTÃO: O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Jorge Alves de Farias
Colégio Rio Branco
jorge.afarias@gmail.com

Resumo: A experiência se deu com alunos do sexto ano, por meio do componente curricular Cotidiano em Questão, cuja construção foi fundamentada na BNCC, e reuniu professores de três áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Cultura Maker, permitindo que o tema Universo fosse investigado, analisado e expresso sob perspectiva tripla. Trabalhando questionamentos do cotidiano do aluno, buscou-se, do ponto de vista tecnológico, proporcionar o uso do pensamento computacional, conectando o aprendizado dentro e fora da escola, bem como desenvolver o hábito de interligar conteúdos aprendidos, facilitando o ato de raciocinar, dando sentido ao que é aprendido e internalizando de forma mais rápida e eficiente. Ao fim do projeto, os trabalhos foram apresentados no Encontro Cultural do Colégio. Esse processo provocou, também, proveitosas discussões, como a resolução de conflitos no mundo virtual e suas consequências na vida real, permitindo abordagens das competências socioemocionais, de acordo com a BNCC.

Palavras-chave: Cotidiano. Cultura maker. Investigação. Pensamento computacional.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



USO DE APLICATIVOS ONLINE NO COTIDIANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Julia Michielin Fasanella Chamis

Colégio Rio Branco

juliamfchamis@gmail.com

Resumo: As crianças com as quais trabalhamos se veem rodeadas por aparelhos eletrônicos e novas tecnologias. No cotidiano escolar, esses recursos muitas vezes aparecem somente em aulas e laboratórios específicos; em casa, são utilizados para entretenimento, constantemente sem orientações. Ao longo de 2019, procuramos encontrar maneiras de integrar essas tecnologias ao cotidiano do 2º ano do EF I, de modo que se tornem ferramentas que auxiliem a atingir expectativas de aprendizagem para esse estágio, do mesmo modo que tornam a sala de aula mais atraente e dinâmica aos alunos e professores. Procuramos utilizar aplicativos diversos, alternando o modo de agrupamento dos alunos, em diferentes momentos da rotina e atingindo diversos componentes curriculares. Como uma prática ainda em desenvolvimento, não temos resultados definitivos; no entanto, já podemos perceber desenvolvimento no envolvimento dos alunos com as atividades, assim como maior percepção em relação ao seus papéis no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Tecnologia. Ensino Fundamental I.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ENSINO HÍBRIDO EM AULAS DE REFORÇO

Laila Antunes

Colégio Rio Branco

laila.antunes@crb.g12.br

Resumo: Durante os primeiros meses do ano letivo, o Colégio Rio Branco proporciona momentos pedagógicos direcionados aos alunos do Ensino Fundamental e Médio que apresentaram desempenho abaixo do esperado no ano anterior, com o objetivo de resgatar os conteúdos essenciais e desenvolver as habilidades básicas para garantir o aproveitamento adequado do ano vigente. Para tanto, há uma equipe com cerca de 15 professores de diferentes áreas do conhecimento que oferecem aulas durante o contraturno direcionadas para essa demanda. Contudo, era um grande desafio manter os alunos focados nesses cursos de recuperação e, ao mesmo tempo, dedicados com o novo ano letivo. Desse modo, adotou-se como metodologia o ensino híbrido, alternando aulas presenciais e a distância, apoiadas nas ferramentas do *G Suite*, como *Classroom*, *Google Planilhas*, *Docs*, e *Apresentações*, *Youtube*, *Google Sites*, e outras plataformas, como *Edpuzzle* e *ThingLink*, o que resultou na potencialização do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Ferramentas *Google*. Ensino a distância.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Rodrigues

Colégio Rio Branco

luciana.rodrigues@crb.g12.br

Mara Ikeda

Colégio Rio Branco

mara.ikeda@crb.g12.br

Maria Cristina Costa Fernandes

Colégio Rio Branco

cristina.fernandes@crb.g12.br

Resumo: O principal objetivo foi aproximar a criança do universo da programação digital por meio da exploração do material selecionado - centopeia eletrônica -, de forma lúdica e dinâmica. Foi possível observar o engajamento das crianças frente ao incentivo despertado pelo objeto. Houve compartilhamento de ideias com riqueza de apontamentos e busca de soluções possíveis para os desafios propostos. A interação social e o respeito pelas ideias do outro foi algo surpreendente para a faixa etária. A ludicidade do material e das propostas planejadas propiciou a exploração corporal e simbólica, de forma ativa e envolvente. Percebeu-se a ampliação de vocabulário matemático específico, voltado à alfabetização cartográfica. A criança experimentou, refletiu, levantou hipóteses, errou, replanejou, reconectou e buscou soluções possíveis. Na educação infantil, ao ter contato com experiências de programação e com o aprendizado dessa linguagem, gradativa e naturalmente, além de usuária, a criança poderá vir a ser um criador de conteúdos digitais.

Palavras-chave: Educação infantil. Pensamento computacional. Inovação curricular.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS PARA UMA APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVA E VISÍVEL NA ESCOLA PÚBLICA

María del Carmen Sforza
Instituto Catalisador
to.carmen.sforza@gmail.com

Simone Kubric Lederman
Instituto Catalisador
simone@catalisador.org.br

Rita Junqueira de Camargo
Instituto Catalisador
rita@catalisador.org.br

Julia Pinheiro Andrade
Instituto Singularidades
juliapinheiroandrade4@gmail.com

Resumo: O presente relato compartilha o projeto aplicado de um grupo de estudos de educadores focado em abordagens e estratégias diferenciadas para uma aprendizagem mais significativa e visível: a Aprendizagem Criativa, fundamentada na teoria do Construcionismo, e o *Agency by Design*, que conecta sensibilidade ao *design* e empoderamento por meio do fazer. O projeto realizou 10 oficinas *maker* com estudantes do Fundamental II de uma escola estadual na cidade de São Paulo, associando rotinas de pensamento às práticas mão na massa (*Project Zero, Harvard*). Assim, integraram-se processos de aprendizagem e avaliação: o registro da aprendizagem funcionou como autoavaliação, incrementando a autoconfiança dos estudantes, que passaram a reconhecer seus conhecimentos, habilidades e competências para poder agir e transformar o mundo.

Palavras-chave: Protagonismo pelo *design*. Aprendizagem criativa. Rotinas de pensamento. Avaliação formativa.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE CRÍTICA DE TEXTOS E DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM UMA DISCIPLINA EM EAD

Maria Helena Peçanha Mendes
Universidade São Francisco (USF)
helenapmendes@hotmail.com

Luzia Bueno
Universidade São Francisco (USF)
luzia_bueno@uol.com.br

Resumo: O presente relato de experiência sintetiza as principais informações sobre a disciplina Temas Atuais e Formação Humana, ofertada no formato EaD em uma universidade privada no interior de São Paulo. O principal objetivo é refletir e analisar os desafios e possibilidades encontrados nesta prática específica: a inserção do componente curricular institucional Temas Atuais e Formação Humana aos alunos que cursam a modalidade EaD. A proposta de trabalho em questão visa o desenvolvimento de estratégias de leitura entre alunos adultos e universitários para, assim, ampliarem a compreensão e análise crítica de textos e aprimorarem a prática de produção de textos argumentativos. A disciplina foi ofertada durante três semestres para três cursos específicos (Pedagogia, Administração e Contabilidade). Os temas abordados são transversais e/ou do cotidiano. Ao final, as reflexões esperam contribuir para a área.

Palavras-chave: Letramento. EaD. Temas transversais. Textos argumentativos.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PROJETO LI E INDICO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA) JOSÉ WALTER

Maria José Marques Lima

Centro de Educação de Jovens e Adultos José Walter
mariamarques3@yahoo.com.br

Resumo: O projeto Li e Indico tem como objetivo geral formar alunos que tenham o gosto pela leitura e específicos incentivar os alunos à prática da leitura, tornar a biblioteca um espaço mais visitado e divulgar os livros mais lidos. A metodologia utilizada foi: o aluno é convidado a conhecer a biblioteca por meio de avisos que lhe são entregues pelos professores ou distribuídos nos espaços da escola; ao chegar à biblioteca em busca de um livro, o aluno é indagado sobre sua preferência de leitura; quando este não consegue expressar seu interesse, então é sugerido romance, poesia, suspense entre outros; ao fazer a escolha da leitura, é entregue uma indicação, para ser devolvida junto com o livro; nela, o aluno registra o porquê da indicação da leitura de tal obra, fazendo um breve comentário; em seguida, a escrita do aluno é digitada e exposta para o conhecimento e divulgação das obras. Observou-se, desde a implantação do projeto, um aumento na quantidade de leitores comprometidos com a leitura.

Palavras-chave: Leitura. Incentivo. Formação.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O ENSINO DE LÍNGUAS E AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA: APRENDENDO IDIOMAS EM UMA PERSPECTIVA DE PROTAGONISMO E INCLUSÃO

Marta Leuda Lucas de Sousa
Secretaria de Educação do Estado do Ceará
marta_lucas519@hotmail.com

Newton Malveira Freire
Universidade Federal do Ceará (UFC)
newtonfreire@gmail.com

Resumo: O presente projeto se destinou a analisar o ensino de línguas no Centro Cearense de Idiomas, o qual tem em seu propósito de trabalho proporcionar aos alunos das escolas da rede pública estadual o ensino de Inglês e Espanhol, usando a abordagem comunicativa aliada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como técnicas da aprendizagem cooperativa (LOPES, 2009), que permite aos alunos se desenvolverem cognitivamente de forma cooperativa e solidária, na perspectiva da inclusão e equidade. Como metodologia, definiu-se utilizar a pesquisa exploratória-descritiva, mapeando as condições de ensino-aprendizagem observadas ao longo da pesquisa e descrevendo os processos observados ao longo do estudo realizado, por meio de análise bibliográfica e estudos de resultados de aprendizagem discente. Os principais resultados buscados e alcançados foram a diminuição do percentual de abandono dos cursos, a melhoria do desempenho geral dos estudantes e o desenvolvimento de forte ação de protagonismo estudantil, de forma a favorecer o crescimento cognitivo dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de idiomas. Aprendizagem cooperativa. Protagonismo.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA ESCOLA – A REFLEXÃO E A CRITICIDADE DE DISCENTES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Matheus H. B. Moraes

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)
profmatheusmoraes@hotmail.com

Irene da S. Coelho

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)
coelhoirene@gmail.com

Resumo: Tendo em vista a relevância das novas tecnologias no contexto escolar, o uso de vídeos vem atraindo alunos e professores e tem ganhado espaço nos mais variados debates da sociedade contemporânea. Este relato tem como objetivo descrever as ações realizadas com alunos do Ensino Fundamental I, a partir de um problema vivenciado em sala de aula, ou seja, uma questão étnico-racial. Em direção a uma educação libertadora, que busca desenvolver no educando a consciência de sua realidade por meio da educação problematizadora e humanista, a questão emergente permitiu que colocássemos em prática as recomendações presentes na BNCC, no que se refere à prática midiática, e contribuir para a transformação da realidade do educando em uma escola pública da cidade de Praia Grande/SP, sendo um dos caminhos para a construção da compreensão da realidade e para a humanização das relações.

Palavras-chave: Preconceito. Criticidade. BNCC. Produção de vídeos. Ensino



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ENSINO DE MÚSICA: INOVAÇÃO CURRICULAR E DESAFIOS DE UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERFACES COM O ENSINO REGULAR

Nádia Dumara Ruiz Silveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
ndrs@pucsp.br

Aline Costa Simões

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
alinecarmelita@yahoo.com.br

Resumo: O Programa Mais Educação do governo federal incentivou as escolas públicas a desenvolverem projetos de educação integral. Em 2013, a Prefeitura Municipal de São Paulo iniciou sua reorganização curricular, com o ensino por ciclos de aprendizagem por meio de projetos interdisciplinares e projetos de educação integral ligados ao Mais Educação, tendo como possibilidade a escolha de iniciativas relacionadas à macro campos, como esporte e arte. Os projetos selecionados tiveram início em 2014, após revisão e readequação das propostas. A seleção foi feita pelo Conselho Escolar, tendo como opção final o projeto de música. O presente trabalho se caracteriza pelo relato da implementação do referido projeto e das práticas relacionadas a ele, considerando sua interface com a concepção de pedagogia de projetos de Nogueira (2005), que articula o currículo regular e o currículo do contra turno, como parte da educação em tempo integral proposta pelo Mais Educação São Paulo.

Palavras-chave: Políticas públicas. Pedagogia de projetos. Currículo. Educação integral. Inovação.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



FERRAMENTAS DIGITAIS NO APOIO À INTERDISCIPLINARIDADE

Rafael da Silva Leite
Colégio Rio Branco
rafsille@gmail.com

Resumo: O objetivo do projeto, realizado com turmas do 4º e 5º ano do EFI, foi a criação de um portal com o aplicativo *Google Site*, a fim de proporcionar aos alunos uma forma de construção e produção de conteúdo digital voltado ao tema central do projeto interdisciplinar “Mudanças Climáticas”, e seus subtemas, divididos entre segmentos e séries diferentes. Para isso, foram utilizadas, nas aulas de “Linguagem e Programação” realizadas nos espaços dos laboratórios de tecnologias, ferramentas digitais e aplicativos do pacote *Google for Education*. Dessa forma, os alunos conseguiram um envolvimento com o conteúdo, assimilando a proposta e valorizando cada etapa de produção, podendo divulgar o resultado final para toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Aplicativos. Tecnologia. Construção. Produção



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O USO DAS FERRAMENTAS GOOGLE FAVORECENDO A PRÁTICA DIÁRIA DO PROFESSOR

Renata Cristina Almeida
Colégio Rio Branco
renata.almeida@crb.g12.br

Karina Costa Bisson
Colégio Rio Branco
karina.bisson@crb.g12.br

Resumo: Por meio dessa apresentação, queremos mostrar como o planejamento de aulas com uso de ferramentas *online*, na plataforma *Google*, pode facilitar o dia-a-dia do professor. Trabalhando em colaboratividade com os colegas da mesma série, em um único documento compartilhado, otimizamos o tempo didático de planejamento e organização da rotina. Esse modelo de documento permite ao professor a visualização de todo percurso a ser percorrido, integrando o planejamento anual, bimestral, trimestral e semanário.

Palavras-chave: Colaboratividade. Conectividade. Compartilhamento. Tecnologias digitais. Integração.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



O USO PRÁTICO DA METODOLOGIA STEAM PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Renata Kelly da Silva

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Escola Estadual Maria de Lourdes Assis A. Pacheco
natakell10@gmail.com

Resumo: Este relato trata de uma experiência vivida com alunos dos 9º anos do EF de uma escola pública na região leste de São Paulo. O objetivo adotado para o desenvolvimento dessa ação foi inspirar e promover que os alunos assumissem o papel de protagonistas de seu aprendizado na realização de atividades plugadas e desplugadas, voltadas ao desenvolvimento do pensamento computacional e criativo (5ª competência BNCC: cultura digital). A metodologia *Steam* utilizada foi realizada em 7 etapas. Com isso, pôde ser estimulada diversas habilidades nos alunos: capacidade de organizar, programar e solucionar problemas, pensamento criativo e mobilização do trabalho em equipe. Antes da realização dessa experiência, observava-se a passividade, a falta de protagonismo e de interesse na escola. Todavia, a nova prática começou a reverter esse quadro, apontando indícios de que é necessário instigar e oportunizar na escola o desenvolvimento de novas competências e habilidades essenciais para o século XXI.

Palavras-chave: Pensamento computacional. Metodologia *Steam*. Escola pública. Cultura digital. BNCC.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



A NARRATIVA DIGITAL E A BNCC NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA

Ronaldo Lasakowsitck

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

rolasza@gmail.com

Resumo: O ser humano está ligado diretamente com a narração. A forma da narração evoluiu da oralidade para a escrita e, agora, na contemporaneidade, também pode ser realizada digitalmente. Na educação, a narrativa digital pode ser um recurso para colocar em prática as ações educativas que são recomendadas nos textos orientadores educacionais. Esta pesquisa apresenta dois relatos de experiência utilizando a narrativa digital como abordagem para trabalhar o conteúdo proposto no currículo. Ambos foram realizados na mesma instituição de ensino superior, no curso de Pedagogia, em duas turmas distintas. Objetiva-se, com isso, comparar os resultados das orientações de desenvolvimento das competências preconizadas na BNCC com o relato dos próprios discentes em formação inicial, verificando, então, se houve alguma alteração nas competências deles.

Palavras-chave: Narrativa digital. Competências. BNCC. Formação inicial. Pedagogia.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: A TECNOLOGIA UNINDO PRÁTICA E TEORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Roger Ferreira Leite Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/Campus Jacareí
rogerferreiralsilva@gmail.com

Valdir Antônio Machado Junior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/Campus Jacareí
valdir.machado.antonio@gmail.com

Leandro da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/Campus Jacareí
lesbair2016@gmail.com

Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/Campus Jacareí
cristcdoliveira@gmail.com

Resumo: O relato apresentando é sobre uma atividade desenvolvida por alunos do terceiro semestre do curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo/Campus Jacareí, no contexto da prática como componente curricular (PCC). A PCC tem como objetivo articular conhecimentos teóricos trabalhados de forma interdisciplinar com situações pedagógicas práticas, tornando a teoria mais significativa para os estudantes e também contribuindo para o desenvolvimento do olhar crítico sobre o fazer docente. O foco do projeto relatado foi investigar o processo de ensino-aprendizagem e seu planejamento em espaços de educação não formal. Durante esse projeto, pudemos observar como as tecnologias digitais contribuem para o processo e como podem auxiliar na formação de futuros professores pois, além de oferecerem ferramentas interativas e inovadoras, a cultura digital vem crescendo rapidamente e conquistando seu espaço também na educação.

Palavras-chave: Prática como componente curricular. Formação de professores. Tecnologias digitais. Interdisciplinaridade.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES TEÓRICO – PRÁTICAS À IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE – ARTE

Tania Regina da Silva

Rede Municipal de Educação de São Paulo

taregi2009@gmail.com

Resumo: O texto relata a experiência de prática formativa docente visando a implementação de políticas públicas relativas à concepção curricular, tendo o documento Currículo da Cidade como um dos instrumentos principais para o estudo e a fundamentação teórica das práticas. Com a justificativa de implementar o documento curricular em 2018, surge a demanda por formação dos profissionais que trabalham no desenvolvimento do currículo nas escolas. Nesse contexto, a Diretoria Regional de Educação de Guaianases se movimenta no sentido de planejar e elaborar a formação docente com o objetivo de subsidiar os professores nesse trabalho. Foram desenvolvidas estratégias formativas que possibilitassem o diálogo e troca de experiências entre os participantes. Os encontros aconteceram na DIPED - DRE, com 5 (cinco) encontros mensais no período matutino. Neles, enfatizamos o pensamento dialógico e a utilização de metodologias ativas, elaborando estratégias formativas que atendessem aos conteúdos propostos: concepção de currículo, concepção de arte e avaliação.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professores. Práticas docente. Arte.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PRÁTICA DIALÓGICA SOBRE SOFTWARE LIVRE

Thiago Ferauche

Universidade Católica de Santos (UCS)

thiago.ferauche@unisantos.br

Resumo: Esta prática pedagógica foi realizada na cidade de Santos/SP, durante o FLISOL (Festival Latino Americano de Instalação de *Software* Livre), que ocorre simultaneamente em várias cidades da América Latina em comemoração ao movimento *software* livre. Tratou-se de uma reunião, com cerca de 3 horas de duração, em que os participantes trouxeram dispositivos para instalação de *softwares* livres. O objetivo pedagógico foi aproveitar o momento para dialogar a respeito do *software* livre, seus preceitos filosóficos e sua relevância. O diálogo foi realizado individualmente, de maneira empírica, buscando entender, inicialmente, as razões e necessidades da instalação. Esta prática se mostrou mais receptiva do que apresentações expositivas adotadas em edições anteriores do evento, envolvendo mais os participantes nos conceitos da produção coletiva de conhecimento e princípios filosóficos do *software* livre.

Palavras-chave: Prática dialógica. *Software* livre. Produção coletiva do conhecimento.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



ROBÓTICA E CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO EM AMBIENTE MAKER

Vanessa Andrade Lopes
Colégio Rio Branco
vanessa.andrade@crb.g12.br

Resumo: Segundo Piaget, inventar é aprender. Este projeto foi estruturado e construído a partir de padrões científicos, conforme a abordagem *Design Thinking* e integrando a Cultura *Maker* com o Letramento Científico. Teve como foco motivar os alunos a explorar a criatividade, criar projetos, aprender conceitos e desenvolver habilidades significativas, sempre com a "mão na massa", transformando a imaginação em algo tangível. Sob o tema sustentabilidade e o lixo criado nos espaços escolares, os alunos decidiram como melhorar a limpeza diária das salas de aula, o recolhimento do lixo e o aproveitamento do material reciclado, por meio da robótica. Pesquisaram, esboçaram a solução no papel, criaram robôs a partir de objetos e lixo descartados por outros projetos da escola, programaram, testaram os robôs, analisaram os resultados e aprimoraram o projeto. Com isso, tiveram a oportunidade de entender o mundo brincando, sendo desafiados a solucionar problemas cotidianos, trabalhar em equipe e desenvolver projetos.

Palavras-chave: Maker. Ciência da computação. Letramento científico. Robótica. Sustentabilidade.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA FREIREANA EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Vania Masami Matsuno

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Escola Estadual José de Oliveria Orlandi, SP
ineko8@gmail.com

Paulo Atsushi Suzuki

Universidade de São Paulo (USP)
pasuzuki@uol.com.br

Cristiano Marques Silva

Escola Estadual José de Oliveria Orlandi, SP
e041713a@educacao.sp.gov.br

Resumo: No primeiro semestre de 2019, os alunos do EM de uma Escola Estadual localizada na Zona Leste de São Paulo realizaram uma pesquisa de campo com a professora de biologia para o levantamento de problemas da realidade na comunidade. Em rodas de conversa, os alunos apresentaram os temas drogas, meio ambiente e reciclagem. Por votação, selecionaram a temática reciclagem. Foi realizada oficina com reciclagem de materiais e exposição com maquetes. O desenvolvimento foi pautado na produção do conhecimento, com a abordagem qualitativa, que integrou novas informações por meio da observação e reflexão sobre a realidade de vida do aluno, buscando compreender a práxis na escola pública. Como referencial teórico, foram consultados os autores Freire, Chizzotti, Saul, Delizoicov, Angotti e Pernambuco. A pesquisa participante tem uma extensa história em muitos campos da prática social. Os resultados sugerem aprendizagem significativa; conclui-se que esta atividade diversificada e coletiva indicou a construção de conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Pesquisa de campo. Reciclagem.



VI Seminário Web Currículo

Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Vinicius de Príncipe Italiano

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
vinnyharyon@hotmail.com

Resumo: A Escola Ensina Mais Turma da Mônica foi criada para fornecer complemento escolar de modo a capacitar alunos do Ensino Fundamental I e II que se encontram em desigualdade de desempenho escolar, e alunos que apresentam bom desempenho, mas precisam ultrapassar seus limites escolares rumo a melhores condições de futuro. Esse complemento envolve o uso de computadores e um sistema acadêmico interativo e inovador para os alunos. Diante da atuação como professor, tive contato com alunos que se encontram entre o primeiro e o terceiro ano do Ensino Fundamental I que não estavam alfabetizados. Desse modo, foi elaborado um plano de estudo, fazendo a união entre computador e conteúdos impressos, para alfabetizar esses alunos. Com essa dinâmica, em poucos meses os alunos com defasagem em alfabetização superaram suas dificuldades e adquiriram o gosto por estudar e aprender mais a cada aula.

Palavras-Chave: Tecnologias. Alfabetização. Prática pedagógica.



VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo.

04 a 06 de novembro de 2019, PUC-SP



PROJETANDO PARA SENSIBILIZAR, EXPERIMENTAR E CONVIVER: O CONTEXTO DO *CYBERBULLYING* NA ESCOLA

Vinicius Tadeu de Almeida

Escola Luminova/Unidade Barra Funda
vinicius.almeida@escolaluminova.com.br

Iago Fanhoni Anversa

Escola Luminova/Unidade Barra Funda

Murilo Ribeiro Souza

Escola Luminova/Unidade Barra Funda

Ricardo Mongiat Milan

Escola Luminova/Unidade Barra Funda

Resumo: Com os objetivos de potencializar a reflexão crítica no grupo de estudo do Ensino Médio e fomentar o protagonismo juvenil concomitante ao comportamento responsável no mundo virtual, estabeleceu-se um planejamento de ações estratégicas direcionado aos alunos do EF II e Ensino Médio, utilizando a metodologia ativa *Design Thinking*. Os estudantes apontaram que, dentro do contexto escolar, a conscientização e formação dos agentes e alunos para a problemática do *bullying* digital se torna cada vez mais significativa. Numa constância do diálogo reflexivo, estudaram artigos científicos, dos quais destaca-se Pretto (2010). No intuito de ampliar a investigação, os alunos entrevistaram profissionais que trabalham com tecnologia. Como resultados parciais, percebe-se o crescimento pessoal no sentido de pertencimento enquanto grupo e aprimoramento de aprendizagens, impactando nas produções e apresentações de trabalhos com novos usos de ferramentas, sobretudo no uso responsável da tecnologia na escola.

Palavras-chave: Projeto. Ética. Cyberbullying. Responsabilidade digital. Escola.

