



**Colóquio Web Currículo:  
Contexto, Aprendizado e Conhecimento  
Mostra de Pesquisa em Currículo**

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



**Anais do Colóquio Web Currículo:  
contexto, aprendizado e  
conhecimento**

**ISBN: 978-85-60453-30-6**

**São Paulo  
PUC – SP  
2015**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Anais do Colóquio Web Currículo: contexto,  
aprendizado e conhecimento**

1ª Edição

São Paulo  
PUC – SP  
2015

C749p Colóquio Web Currículo: contexto, aprendizado e conhecimento  
(1.: 2015, São Paulo, SP)

Anais [recurso eletrônico] / Colóquio Web Currículo: contexto, aprendizado e conhecimento, 08 de outubro de 2014 em São Paulo, SP – São Paulo: PUC-SP, 2014.

Disponível em:

<<http://www.pucsp.br/webcurriculo/downloads/anais/anais-webcurriculo-2014.pdf>>

ISBN: 978-85-60453-30-6 (on-line)

1. Educação – Brasil – Colóquio. I. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. II. Título.

# Ficha Técnica

**Título**

Colóquio Web Currículo: contexto, aprendizado e conhecimento

**Data de realização**

08 de outubro de 2014

**Instituição**

PUC-SP

**Coordenação**

Branca Jurema Ponce  
Maria da Graça Moreira da Silva  
Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida  
Marina Graziela Feldmann  
Neide de Aquino Noffs

**Comissão organizadora**

Alessandra Rodrigues  
Alisandra Cavalcante  
Branca Jurema Ponce  
Cleide Maria dos Santos Muñoz  
Cristiane Tavares Casimira de Oliveira  
Daniela Costa  
Flavio Sapucaia  
Gerlane Perrier  
Glaucia Dagostino  
Jayson Magno da Silva  
Lina Maria Gonçalves  
Maria da Graça Moreira da Silva  
Maria Eduarda de Lima Menezes  
Maria Elizabeth Bianconcini Almeida  
Mariana Balaton Cardoso da Silva  
Rogéria Campos Ramos  
Rosa Lamana  
Silvana Donadio Vilela Lemos  
Silvana Freitas  
Susana Ester Kruger Dissenha  
Wermes Damascena  
Wislass Bumba  
Katia Alexandra de Godoi e Silva  
Eulalia Arias  
Rennan

**Apoio**

Livraria/Editora Cortez  
Colégio São João Gualberto

**Agências de Fomento**

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.  
Linha de Pesquisa Novas Tecnologias Aplicadas à Educação.

**Gestão de Informação**

Leonardo da Silva de Assis



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## APRESENTAÇÃO

O Colóquio Web Currículo/Mostra de Pesquisa em Currículo, cujo tema foi *Web Currículo: contexto, aprendizado e transformação*, foi realizado no dia 08 de outubro de 2014, como parte das atividades acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Neste dia, mais de 150 participantes puderam apreciar palestras e debates de pesquisadores nacionais e estrangeiros sobre diversas perspectivas inovadoras relacionadas a integração entre currículo e tecnologias. Estes pesquisadores, todos de nomeada referência na área, fomentam estudos e publicações com a incorporação de novos temas aos que já têm sido estudados no Programa.

O evento iniciou com a palestra *Contexto de aprendizagem*, proferida pelo professor Antônio Dias Figueiredo (Universidade de Coimbra, via webconferência); em seguida, teve lugar o colóquio *O conceito de Contexto em contextos*, com a participação presencial das professoras Ana Maria Saul (PUC-SP), Eliete Santiago (UFPE) e Alice Casemiro Lopes (UERJ) e mediação do professor José Armando Valente (Unicamp e PUC-SP). A tarde, o primeiro colóquio versou sobre *Aprendizagem e TIC*, tendo como convidados os professores Paulo M. Faria (Universidade do Minho - via webconferência), Vera Placco (PUC-SP) e Roxane Rojo (UNICAMP), com mediação de Maria da Graça Moreira da Silva (PUC-SP). O último colóquio, com o tema *Políticas e práticas de TIC em educação*, teve como debatedores os professores Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC-SP), Fernando José de Almeida (PUC/SP e SME/SP) e Carmen Neves (CAPES), com mediação de Branca Ponce (PUC-SP).

Como nos demais eventos *Web currículo* (I, II e III Seminários), este alcançou professores e alunos de pós-graduação, graduação, licenciaturas, educação básica e profissionais que atuam e/ou pesquisam outros contextos de educação não-formal e informal. Este público teve a oportunidade de apresentar *comunicações de pesquisa e relatos de experiência* na *Mostra de Pesquisa em Currículo*, abrangendo todas as linhas de pesquisa do Programa com trabalhos relacionados à educação, currículo, políticas públicas, formação de professores, avaliação, cultura, interdisciplinaridade e tecnologias



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



na educação. Fundamentos, metodologias de investigação e resultados continuaram sendo debatidos com o intuito de provocar o levantamento de problemas emergentes e incentivar novos projetos em todos os campos de pesquisa do Programa. Deste modo, a Mostra proporcionou o diálogo sobre a pesquisa científica, o compartilhamento de experiências e práticas em diversos contextos e o fomento de novas ideias entre mediadores e autores, cujos trabalhos foram aprovados pelos pareceristas do Comitê Científico. A estes novamente agradecemos, assim como aos membros do Comitê Organizador, aos próprios autores e também as instituições apoiadoras do evento.

Os resumos das palestras e colóquios, assim como os textos dos trabalhos apresentados na Mostra compõem este documento. Desejamos a todos uma ótima leitura, e que este material nos motive a continuar as pesquisas e práticas em educação, currículo, tecnologias e outros temas relacionados.

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Susana Ester Kruger Dissenha



# **Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo**

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## **ÍNDICE**

### **COMUNICAÇÃO ORAL**

**O CONHECIMENTO EXISTENTE NA EQUIPE DE TRABALHO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE TRAINEES: UM ESTUDO DE CAMPO TESTANDO AS ESPIRAIS DO CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM**

Arnaldo Turuo Ono

**A IMPLANTAÇÃO DO PROINFO NA VISÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS**

Vânia de Fátima Flores e Ronei Ximenes Martins

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP E AS TDIC: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Thaís Cristina Rodrigues Tezani

**O FINANCIAMENTO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA ESTADUAL: OS DESAFIOS DAS CONTROVÉRSIAS**

Roberta Maria Bueno Bocchi

**NEOLIBERALISMO E AS REFORMAS EDUCATIVAS EM FINAIS DO SÉCULO XX**

Aline Rabelo Marques e Fabiany de Cássia Tavares Silva

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E RESPONSABILIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR: INTERFACES E VICISSITUDES NA CONTEMPORANEIDADE**

Francisco Renato Lima, Jovina da Silva e Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo

**EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO SOCIAL DE INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UMA DISCUSSÃO DA EFICÁCIA**

Francisco Renato Lima, Jovina da Silva e Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo

**DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO DO PROUCA/UFT ARAGUAÍNA -  
TO: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDAS PELOS  
ALUNOS DE 1º AO 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rosária Helena Ruiz Nakashima, Marilene Andrade Ferreira e George França dos Santos

**COOPERAÇÃO, ACEITAÇÃO DO NOVO E DEDICAÇÃO: PALAVRAS-  
CHAVE DO PROUCA-TOCANTINS**

Rosária Helena Ruiz Nakashima, Xaieny Luiza de Souza Oliveira Franco e Valdirene Gomes dos Santos de Jesus

**PROFESSOR AUTOR E ALUNO PROTAGONISTA NA BUSCA DA  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Mônica Mandaji, Lina de Almeida Gattai e Gislaine Batista Munhoz

**RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGOGIA - GUIA DE BOAS  
PRÁTICAS PARA AUXILIAR O PROFESSOR**

Luciana Maria Allan, Jussinaide Ribeiro de Souza e Michele Bettine Pereira

**O PROCESSO FORMATIVO DE DOCENTES NO USO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA  
DE AULA**

Claudia Miyuki Werhmuller e Ismar Frango Silveira

**MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES: UM OLHAR SOBRE OS  
PROCESSOS EDUCACIONAIS DE NAVEGAÇÃO VIRTUAL**

Bruna Nau e Martha Kaschny Borges

**O USO DO LAPTOP EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO PROUCA  
TOCANTINS: COM A PALAVRA PROFESSORES E ALUNOS**

Cleide Maria Marques Morais e Lina Maria Gonçalves

**AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS PARA USO  
EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Susana Ester Kruger Dissenha

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ALIADAS A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO  
E INTERNET NA MELHORIADO PROCESSO EDUCATIVO**

Lenilson Pinheiro Valério

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO MUSEOLÓGICO PARA UMA  
CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO CONHECIMENTO**

Luciana Pasqualucci

**A RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO  
CURRÍCULAR: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA  
GERALDO JULIÃO EM RORAIMA**

Geisel Bento Julião



**PROJETO APROXIMANDO CULTURAS: TECNOLOGIA EM REDE NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA COM CRIANÇAS INDÍGENAS**

Josane Batalha Sobreira da Silva, Debora Noemi Inouye e Ghislayne Aparecida dos Santos

**UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA DO ESTADO DA ARTE DA PESQUISA SOBRE O PLANO CEIBAL DO URUGUAI**

Jayson Magno da Silva

**PERCEPÇÕES EVIDENCIADAS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS AO CURRÍCULO**

Kelly Szabo

**A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O ESTUDO DE UM CASO**

Gustavo Pereira Pessoa e Fernanda de Jesus Costa

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CURRÍCULO INTERTRANSCULTURAL VIVENCIADO PELOS EDUCANDOS NA COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO**

Viviane Ongaro, Aline Mendes Vasco e Danyelle Vallin Stropa

**AVENTURA NA WEB COM CLARICE LISPECTOR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA METODOLOGIA WEBQUEST**

Nataniel Mendes da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TDIC: EXPERIÊNCIA DE MIRACEMA DO TOCANTINS**

Clerislene da Rocha Morais Nogueira, Meire Lúcia Andrade da Silva e Robson Vila Nova Lopes

**ASSEMBLEIAS: ESPAÇOS TEMPOS DE APRENDIZAGENS PARA EDUCANDOS NO CENTRO SOCIAL MARISTA ECOLÓGICA**

Gillys Vieira da Silva, Júlio Cesar Gomes Santos e Marcelo Silveira Siqueira

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ESCOLHA E AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS: TECENDO PRINCÍPIOS DE DESIGN**

Katia Alexandra de Godoi

**PROUCA-TO: RESULTADOS DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE TOCANTINÓPOLIS**

Leonel Dias Ribeiro, Gizelda Moura Rodrigues e Raimunda Pereira Brito

**PROCESSO DE EXPANSÃO E INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MERCOSUL: POSSIBILIDADES DA EAD NO CENÁRIO BRASILEIRO**

Warley Ferreira Sahr

**EDUCOMUNICAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS PESQUISADORES: PROBLEMATIZANDO A DESERTIFICAÇÃO NO SERIDÓ POTIGUAR**

Maria de Fátima Garcia

**O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE SALAS DE AULA INTERATIVAS NO ENSINO PRESENCIAL E EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**

Mariana Peão Lorenzin e Aglaè Cecilia Toledo Porto Alves

**CAMINHOS DA ESCRITA: UM EXEMPLO DE ESTRATÉGIA COLABORATIVA EM FORMAÇÃO ON-LINE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Adriana Silvia Vieira, Denise Padilha Lotito e Maria Tereza Cardia

**PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTEXTO E CURRÍCULO**

Leci Soares de Moura e Dias

**A GESTÃO COLABORATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA EAD**

Roseli Zen Cerny, Carla Cristina Dutra Búrigo e Graziela Gomes Stein Teixeira

**CONHECIMENTOS SOBRE O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DE ONDE ADVÊM?**

Graziela Gomes Stein Teixeira e Andrea Brandão Lapa

**O EDUCADOR E A NECESSIDADE DE INOVAR DIDATICAMENTE: O USO DE BLOGS EDUCATIVOS NO ENSINO**

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Caio Abitbol Carvalho, Fabiana Triani Barbosa da Silva, Gabriel Miranda e Raphael Silberman Dereczynski

**A PRÁTICA DO PROFESSOR COM AS TDIC: FONTE DE SABER E PESQUISA**

Silvana Lemos

**REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CEARÁ: UM EXERCÍCIO DA PESQUISA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

Marta Leuda Lucas de Sousa e Newton Malveira Freire

**AS TRANSFORMAÇÕES NA DOCÊNCIA PRESENCIAL E ONLINE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Clésia Maria Hora Santana, Anamelea de Campos Pinto e Cleide Jane Sá de Araújo Costa

**DA SALA DE AULA AO AMBIENTE VIRTUAL. UM RELATO SOBRE WEB-CURRÍCULO E INCLUSÃO**

Joice Leite e Francisco Tupy Gomes Correa

**DO IMPRESSO PARA OS DISPOSITIVOS MÓVEIS: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NA TRANSPOSIÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS**

Francisco Fernandes, Andréa Ferrari e Edla Faust Ramos

**“ESTAR JUNTO VIRTUAL AMPLIADO”: INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO  
DE CONHECIMENTO EM EaD**

Frederico Fonseca Fernandes e Suely Scherer

**NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: VEÍCULO  
SÓLIDO E EFICAZ PARA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO  
EDUCACIONAL**

Katia Regina Conrad Lourenço

**PAINEIS FUNARTE DE REGÊNCIA CORAL (1981-1989): NA  
CONSTRUÇÃO DE ÁREAS DE COMPARAÇÃO A PERSPECTIVA DE  
REVELAR A SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTO**

Manoel Câmara Rasslan

**AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA  
DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA A PARTIR DE UM PROCESSO DE  
PESQUISA-AÇÃO CRÍTICOCOLABORATIVA NA BRASILÂNDIA**

Juliana Fonseca O. Neri

**WEB CURRÍCULO E AS POTENCIALIDADES DA AUTORIA**

Maria Eduarda de Lima Menezes

**PÔSTER**

**HIDRATE-SE: UM OLHAR SOBRE O EXERCÍCIO FÍSICO E AS BEBIDAS  
ISOTÔNICAS**

Daniela Coelho Lastória de Godoi, Fábio Massaru Gondo e Lílian Siqueira.

**ESTADO DA ARTE: GARIMPANDO A HISTÓRIA PARA TECER E  
COSTURAR RUMOS DE PESQUISA**

Alessandra Rodrigues

**MOOC PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
NO USO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

Alexandre José de Carvalho Silva e Ronei Ximenes Martins

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: ESTUDOS  
PRELIMINARES DA UTILIZAÇÃO DE FÓRUMS DE DISCUSSÃO E DOS  
CONCEITOS DE INTERAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Carlos Adriano Martins e Carlos Fernando de Araújo Jr.

**ROBÓTICA LIVRE COM ARDUINO: CONCEITOS MATEMÁTICOS  
ABORDADOS DE FORMA PRÁTICA E SIGNIFICATIVA**

Aline Mendes Vasco, Bruno Ribeiro da Costa e Gillys Vieira da Silva

**UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DE SI MESMO. QUANDO SE FARÁ PRESENTE?**

Rui Cezar do Espírito Santo e Hermínia Prado Godoy

**CURRÍCULO PARA/NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS COMPLETOS (2004-2012)**

Claudilene Lício Dias Fukuchi e Fabiany de Cássia Tavares Silva

**CULTURA VISUAL E O PAPEL DAS IMAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL A PARTIR DAS TIC E DAS NARRATIVAS DIGITAIS**

Maria Aparecida de Oliveira Brandão

**CURRÍCULO NACIONAL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E AS TIC COMO LINGUAGEM**

Maria Aparecida de Oliveira Brandão

**ANÁLISE DE CURRÍCULOS: A ÊNFASE PARA OS EIXOS TEMÁTICOS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA**

Lisete Funari Dias, Carla Denize Ott Felcher e Crisna Daniela Krauze Bierhalz

**DIRETRIZES PARA AVALIAR PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS APOIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Luciana Maria Allan e Mônica Mandaji

**O DESIGN THINKING PARA CONCEPÇÃO DE ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NO HUMANO E APOIADAS EM TECNOLOGIA**

Carolina Magalhães Costa Cavalcanti e João Paulo Bittencourt

**EDUCAÇÃO RIZOMÁTICA EM SAÚDE: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL INSERIDOS EM UMA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM SOBRE ÁLCOOL E DROGAS**

Paulo Roberto Marcio Batista, Suzana Guimarães Moraes e Lúcia Rondelo Duarte

**O CICLO AUTORAL: UMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR**

Magda Mulati Gardelli

**AS DIVERSAS APRENDIZAGENS NO USO DA REDE SOCIAL FACEBOOK E DO AVA MOODLE**

Claudia Miyuki Werhmuller e Ismar Frango Silveira

**CAMINHOS PARA UMA ANÁLISE ACERCA DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR DOCENTES A PARTIR DA CARTOGRAFIA VIRTUAL E DA TEORIA ATOR-REDE**

Bruna Nau e Martha Kaschny Borges

**O PROUCA -TO 2013-2014 NO CÂMPUS DA UFT DE GURUPI**

Cirlene Jardim dos Santos, Carla Pereira Loureiro e Bethânia Ferreira Spíndola

**FORMAÇÃO CONTINUADA FINALIZADA: E AGORA O QUE FAÇO NA ESCOLA?**

Michele Simonian e Gláucia da Silva Brito

**CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS NA EAD: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE PSICOLOGIA PRESENCIAL**

Simone Bicca Charczuk e Fernanda Hampe Picon

**CAMINHOS E REFLEXÕES: COMO ARTICULAR AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO AO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE DOIS DOCENTES**

Heloísa Paes de Barros Arruda

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES/AS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares

**MITOLOGIA GREGA E SCRATCH: A CRIAÇÃO DE GAME LITERÁRIO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Elaine Silva Rocha Sobreira e Patrícia Maria Braz de Menezes

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA REVISÃO DOS ESTUDOS REALIZADOS NA ÁREA**

Maria das Graças Pereira Soares

**FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS(OS) PARA A CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO**

Silvana Alves Freitas e Marcos Tarciso Masetto

**OS AMBIENTES NATURAIS COMO RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA**

Georgina Terezinha Brito de Vasconcelos

**DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS COMO TRADUÇÃO DE POLÍTICAS DE ESCOLA**

Yolanda Leticia Toguia da Silva

**AS COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DAS TECNOLOGIAS DA ESCOLA**

Lina Maria Gonçalves, Maria da Guia V. da Silva e Jennifer A. R. Provenci

**O DESAFIO DA AUTORIA MULTIMÍDIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Fernando José de Almeida e Daniela Manole

**USO DE MÍDIAS NO AMBIENTE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL E NA REDE PARTICULAR DE ENSINO**

Adelino Francklin

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS  
NÃO FORMAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA (UNEB) E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO  
EDUCADOR**

Ana Lúcia Nunes Pereira e Marina Graziela Feldmann

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DAS PESQUISAS SOBRE  
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

Daniela Costa

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O TRABALHO COLETIVO:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Vanilda Aparecida Alves, Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih e Leila  
Aparecida Pereira Rosa Oliveira

**SEGURANÇA OU ÉTICA? AS QUESTÕES DA INTERNET NO  
CURRÍCULO**

Rosa Maria Rodrigues Lamana

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, CURRÍCULO E NÚCLEO GESTOR:  
PERCEPÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Juliana de Paula Guedes de Melo Santos

**MODELO DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE TCC: UMA PROPOSTA  
PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Guilherme Cassarotti Ferigato, Siderly do Carmo Dahle de Almeida Barbosa  
e Ludhiana Ethel Silva Bertoncello

**COORDENAÇÃO TECNOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO  
ALICERÇADO NOS DESAFIOS DIGITAIS DO PROUCA-TO**

Wesley Nunes, Valdirene Gomes de Jesus e George França dos Santos

**A CONTRIBUIÇÃO DOS REFERENCIAIS FREIREANOS PARA A  
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA SAÚDE: UMA POSSIBILIDADE DE  
FORMAÇÃO?**

Patricia Lima Dubeux Abensur

**CURRÍCULO+**

Liliane Pereira da Silva Costa

**O COMPONENTE CURRÍCULAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DO  
ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DOS ALUNOS**

Marcos da Silva e Silva

**PROGRAMA APRENDER EM REDE**

Dilermando Allan Neto e Claudia Monteiro Queiroz

**INTERAÇÃO: ESTIMULANDO O CONHECIMENTO EM SALA DE AULA**

Leandro Gomes Dias

**LINUX UBUNTUCA: UMA APROXIMAÇÃO TECNOLÓGICA AO CURRÍCULO BÁSICO NOS ANOS INICIAIS**

Eliane Fátima Soares de Jesus, Lourivaldo dos Santos Souza e Vitor Luiz Masson

**DESENVOLVIMENTO DO CATÁLOGO ONLINE E DO APLICATIVO MÓVEL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL”: EM BUSCA DE SINTONIA ENTRE OS REQUISITOS TÉCNICOS E OS PEDAGÓGICOS**

Andréa Bonette Ferrari e Francisco Fernandes Soares Neto

**COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE MUNICÍPIOS/UFT: UMA GESTÃO A FAVOR DO INGRESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO DE PROFESSORES E GESTORES NO PROUCA-TO**

Leila Ramos, Marilene Andrade Ferreira Borges e George França dos Santos

**IDEOLOGIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES METODOLÓGICAS**

Juliana Barreto Faria de Oliveira

**O USO DE DIFERENTES PLATAFORMAS PARA A DIFUSÃO DO PROCESSO DE GESTÃO NA EAD**

Gustavo Pessoa, Fernanda de Jesus Costa e Edson Moura da Silva

**CULTURA DIGITAL NA ESCOLA: INDICADORES DO PERFIL DE ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Natália Andreoli Monteiro

**ESTADO DA ARTE DE ARTIGOS (2009-2014) DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O USO DAS TICS**

Nara Maria B. Pasinato

**O USO DO IMOVIE NA PRODUÇÃO DE CURTASMETRAGENS DE CONTOS MARAVILHOSOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Emiliana Abade e Alda Ribeiro Martins Assunção

**PREFERÊNCIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DOS ESTILOS NO USO DO ESPAÇO VIRTUAL: UM ESTUDO DE CASO**

Ana Gardenia Lima Martins Mendes e João Batista Bottentuit Jr

**OFICINAS ON-LINE DO ENTRE NA RODA UMA AÇÃO COLABORATIVA**

Cleide Maria dos Santos Muñoz, Marcia Coutinho R. Jimenez e Fernanda da Silva Ribeiro

**CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ANÁLISE DO POTENCIAL DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO**

Tatiana Souza da Luz Stroeymeyte e Maria da Graça Moreira da Silva

**APP NEARPOD COMO FERRAMENTA DE MELHORIA DO PROCESSO AVALIATIVO EM CIÊNCIAS**

Sandra Gruenwald Peres

**RESUMOS DOS PALESTRANTES**

**A PEDAGOGIA DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

António Dias de Figueiredo

**A SALA DE AULA: UM CONTEXTO DE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES – REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

Ana Maria Saul

**CONTEXTO SOB O OLHAR DE PAULO FREIRE**

Maria Eliete Santiago

**CURRÍCULO E CONTEXTOS**

Alice Casimiro Lopes

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO E O USO DAS TDIC**

Vera Maria Nigro de Souza Placco

**NOVOS LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS, APRENDIZAGENS**

Roxane Rojo

**TIC NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO**

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

**WEB CURRÍCULO**

Carmen Moreira de Castro Neves





**Colóquio Web Currículo:**  
**Contexto, Aprendizado e Conhecimento**  
**Mostra de Pesquisa em Currículo**

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



# Comunicação Oral



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O CONHECIMENTO EXISTENTE NA EQUIPE DE TRABALHO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE TRAINEES: UM ESTUDO DE CAMPO TESTANDO AS ESPIRAIS DO CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

**Arnaldo Turuo Ono**

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

[arnaldo.ono@mackenzie.br](mailto:arnaldo.ono@mackenzie.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 3. Currículo, Conhecimento e Cultura

**Palavras-chave:** Espiral da Aprendizagem; Construção do Conhecimento; *Trainees*.

**Keywords:** Spiral Learning; Building Knowledge; Trainees.

### RESUMO

Os *trainees* são preparados para enfrentar uma rotina ampla e diversificada, já que existem planejados programas extensos de treinamento e *Job Rotation* (Rodízio de Funções), além de ter que mostrar o seu potencial realizando seus projetos e mostrando que é capaz de atingir o programado, ser um líder em um futuro não muito distante, distinguindo-se assim dos demais colaboradores da organização. Neste estudo buscou-



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



se entender a construção do conhecimento do *trainee* relacionado ao conhecimento da sua equipe, à luz de uma inter-relação que propõe o desenvolvimento tanto do indivíduo, nesse caso o *trainee*, como o do grupo, no caso a equipe, tendo como base a Espiral do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi (2003) e a Espiral de Aprendizagem de Valente (2002), combinados no modelo de Ono (2010). Diante desse contexto e da necessidade de se obter informações para confirmar o real papel da equipe nessa construção, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva, por meio de entrevistas com *trainees* já formados que acabaram de sair do programa e ingressar como profissional, já assumindo cargos diferenciados, além de realizar entrevistas com membros das respectivas equipes. Os dados foram colhidos usando a técnica de entrevista semi-estruturada. A partir da análise, percebeu-se que o *trainee* passa por diversas fases da conversão do conhecimento, sendo identificada que esse lança mão de uma equipe experiente e qualificada para construir novos conhecimentos, situação apontada pelos *trainees* como essencial no dia-a-dia. Outra questão que parece ser importante é o *Job Rotation* para seu crescimento profissional, que além dos treinamentos conceituais oferecidos pela organização, é fator que agrega novos conhecimentos. Com base nas entrevistas e exposto na análise, acredita-se que a equipe seja importante e contribua para a construção do conhecimento do *trainee*, além de suscitar que o aprendizado ocorra mais na prática, com experiências vividas no dia a dia no ambiente de trabalho, validando assim os quatro estágios explicitados no modelo de inter-relação.

## 1. INTRODUÇÃO

O programa de *trainee* é visto e almejado, principalmente pelos universitários ou indivíduos em formação, como um programa que prima pelo desenvolvimento com a finalidade de formar futuros líderes dentro da organização, onde os mesmos começam sua carreira já com um diferencial, tendo maiores oportunidades de se destacarem no meio profissional, tanto internamente como para o mercado.

A ênfase deste trabalho foi voltada para o indivíduo e a equipe, já que foi estudada a relação entre a construção do conhecimento do indivíduo e o conhecimento da equipe, utilizando como local para pesquisa o ambiente de trabalho desses, ou seja, a organização em que atuam e compartilham das mesmas atividades, experiências, pertencendo à mesma equipe.

No estudo o *trainee* reflete esse indivíduo, pois agrega novos conhecimentos atuando na organização, já que frequentam além do seu ambiente do dia a dia, outros ambientes propícios a construção e transição do conhecimento como os treinamentos e programa de *Job Rotation*. O indivíduo analisado foi o profissional que acabou de sair do Programa, já graduado, de maneira a analisar o conhecimento que obteve com essa experiência.

Para relacionar o conhecimento construído pelo *trainee* e assim verificar a contribuição do conhecimento da equipe nesse processo, lançou-se mão do modelo de inter-relação de Ono (2010). Os conceitos inseridos no trabalho têm por objetivo responder a seguinte problemática: **Como o processo de construção de conhecimento do *trainee* se relaciona com a contribuição do conhecimento da equipe, à luz de uma proposta de inter-relação?**

Pode-se analisar com os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os *trainees* e suas respectivas equipes, que a atuação e trabalho de ambos é essencial para finalização de um projeto, além de se observar que uma equipe bem experiente e qualificada, faz com que o processo de construção do conhecimento do *trainee* ocorra em um ambiente de trabalho.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os tópicos a seguir abordam os conceitos de aprendizagem, construção do conhecimento e o lugar que propicia esse processo, sendo neste estudo o ambiente profissional. Logo depois de conceituado os temas acima, será abordado o modelo de inter-relação de Ono (2010).

### 2.2 APRENDIZAGEM

A aprendizagem origina-se a partir da construção do conhecimento de um indivíduo, e que está presente na relação do aprendiz com a fonte de aprendizado (VALENTE, 2002). Corroborando, Papert (2008) afirma que o ato de ensinar deve ser aquele que faça o indivíduo produzir a partir do mínimo de ensino, para que assim haja a aprendizagem. A melhor forma de aprimorar o conhecimento é aprender sobre ele.

Para Carvalho (1999), a ação do aprender está ligada ao existir do ser humano, crescer e ultrapassar suas próprias expectativas, sendo que a aprendizagem possui uma colaboração na estrutura do conhecimento do ser humano, que conduz uma modificação de comportamento. No processo de aprendizagem, o conhecimento é resultado da transição entre o conhecimento racional para a prática (CARVALHO, 1999; NONAKA; TAKEUCHI, 2008).

Complementando o pensamento, Pickard (1975) afirma que as experiências vividas jamais serão esquecidas por completo, podendo ocorrer em determinados momentos o esquecimento, porém se o indivíduo realizar alguma atividade semelhante ou passar por momentos parecidos irá lembrar-se do que aprendeu não importando o tempo em que o fato ocorreu. Cada aprendizado gera uma alteração no indivíduo, ou seja, cada aprendizado gera algo novo, uma nova personalidade.

Pickard (1975) considera que o que não há como ensinar é o modo que o indivíduo deve aprender, pois cada um possui o seu método de aprendizagem, porém o que pode ser realizado para facilitar esse aprendizado é a organização do método, variando o grau de aprendizado de indivíduo para indivíduo, pois alguns aprendem com



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



mais facilidade que outros.

## 2.3 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Na opinião de Demo (2000), em todo novo conhecimento há o surgimento de mais dúvidas e de mais conhecimentos. O construtivismo considera a ideia de que a aprendizagem é desempenho de alguém que possua a iniciativa. O conhecimento está em todo lugar e depende de cada indivíduo percebê-lo e trabalhá-lo.

Ainda, segundo o autor, o indivíduo sempre aprende a partir de algo que conhece, sendo reforçado pelo grupo. No mundo globalizado o conhecimento é primordial, pois aqueles que possuem um maior conhecimento conseguem proteger seus padrões, quem e o que controlar (DEMO, 2000).

Cortella (2001) destaca a forma com que o conhecimento é tratado e percebido. Apesar de o conhecimento ser algo externado particular de cada indivíduo, a construção deste é coletiva, pois não se nota nenhum humano independente ou desligado da vida social. Pode-se dizer que por se enquadrar em aspectos de poder e de quem o possui, a construção do conhecimento não é neutra. Com referência em Piaget, Papert (2008) afirma que não é possível transmitir ou transferir prontamente o conhecimento para outro indivíduo.

O conhecimento pode ser classificado, segundo Takeuchi e Nonaka (2008), em duas vertentes, o conhecimento explícito e o conhecimento tácito, sendo o primeiro conceituado como sendo de fácil transmissão para os indivíduos, ou seja, a facilidade para ser transmitido é muito maior do que o conhecimento tácito, que não é tão fácil de ser transmitido, já que este é altamente pessoal, pois está relacionado ao conhecimento nas ações e experiências de cada indivíduo. Mesmo sendo o conhecimento classificado em tácito e/ou explícito, classificando as duas vertentes como opostas, as duas formas se completam formando algo único.

Choo (2006) concorda com Nonaka e Takeuchi quando afirmam que a construção do conhecimento é realizada a partir do relacionamento entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, resultando em novos conhecimentos, ainda afirmando que o conhecimento individual para que seja passado para o grupo. Para que a organização consiga identificar quais informações são relevantes ou não,

deve ser realizada a troca de experiências.

## 2.4 BA EM UM AMBIENTE DE TRABALHO

Neste estudo optou-se escolher como lugar para analisar a construção do conhecimento do *trainee*, o ambiente profissional, que será conceituado nessa pesquisa como Ba. Para conceituar Ba, deve-se primeiramente deixar claro que o conhecimento é único e direto de determinados contextos, já que é dependente de tempo, espaço e relacionamento para ser determinado, sendo o contexto físico essencial para que o mesmo seja criado.

Nonaka e Toyama (2008), para conceituar o contexto físico onde é criado o conhecimento introduziram o conceito de Ba, que vulgarmente pode significar “lugar”. O Ba é o local onde o conhecimento é criado, utilizado e compartilhado entre os indivíduos, sendo o melhor ambiente para fazer com que a espiral do conhecimento ocorra, convertendo o conhecimento do indivíduo no conhecimento da equipe. Nesse contexto surge o novo conhecimento a partir do conhecimento já existente através do tempo, espaço, contextos e mudanças dos significados.

O Ba não pode ser considerado apenas um espaço físico que permeia o conhecimento, mas também deve ser entendido como as interações que acontecem relacionadas às variáveis de tempo e local específicos, como demonstram Nonaka e Toyama (2008, p.100):

“O Ba pode emergir em indivíduos, grupos de trabalho, equipes de projeto, círculos informais, encontros temporários, espaços virtuais como os grupos de e-mail e no contato da linha de frente com o cliente. O Ba é um local existencial onde os participantes partilham seu contexto e criam novos significados através de interações”.

“Uma empresa pode ser vista como uma configuração orgânica de vários Ba, onde as pessoas interagem umas com as outras e com o ambiente, com base no conhecimento que possuem e no significado que criam. Quando as empresas são vistas como configurações orgânicas de Ba, e não como estruturas organizacionais, é possível ver qual o tipo de conhecimento que deve e pode ser criado, quem são as “pessoas certas” com conhecimento inserido, e que tipo de interações são necessárias entre elas para criar conhecimento sem estar restrito a estrutura organizacional existente”.

Necessariamente não se pode considerar que existe um limite de Ba para uma organização, pois o mesmo pode ser criado através dos limites da empresa, podendo a mesma estar conectada a outros Ba's em contextos diversificados.

Como afirmam Nonaka e Toyama (2008), para que ocorra o processo de criação do conhecimento, o Ba precisa prover energia, qualidade, auto-organização para que o conhecimento do indivíduo possa percorrer pela espiral do conhecimento, sendo o contexto ba um local onde os participantes podem entrar e sair, evoluindo constantemente.

## 2.5 MODELO DE INTER-RELAÇÃO

Neste tópico é apresentada a proposta de inter-relação entre o modelo da Espiral de Aprendizagem de Valente (2002) e o modelo de Espiral do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi (2008), em um ambiente de trabalho, conceituado como Ba de Nonaka e Toyama (2008), bem como a proposta de inter-relação de Ono (2010).

Optou-se por utilizar essa proposta, pois ao analisar a teoria apresentada por Nonaka e Takeuchi (2008), onde é fidedigna ao explicitar que o conhecimento é proveniente do indivíduo, a mesma não aborda tanto o indivíduo já que é muito mais focada no processo de conhecimento do grupo e da organização. A Espiral do Conhecimento compreende quatro etapas – socialização, externalização, combinação e por fim a internalização – onde ocorre a evolução do conhecimento, fazendo com que esse se torne interorganizacional.

É neste momento que se recorre ao modelo de Valente (2002), no qual é analisado o indivíduo como fonte do conhecimento, relacionado a um transmissor, sendo neste estudo o Ba como contexto de apoio para construção do conhecimento. A espiral de aprendizagem é um ciclo constante, onde são englobados quatro fatores – descrição, execução, reflexão e depuração – essenciais para o processo de aprendizagem, sendo por meio desse processo que o indivíduo aprende e constrói seu conhecimento.

A proposta de Ono (2010) tem como base relacionar a teoria de Takeuchi e Nonaka (2008) com o modelo de Valente (1999), já que uma aborda a construção de conhecimento do grupo e organização, sendo a outra focada no processo de aprendizagem do indivíduo. Na proposta original apresentada por Ono (2010), o ambiente utilizado para transmissão de conhecimento é o Ba virtual, e na apresentação



do modelo neste estudo, o Ba considerado é um ambiente de trabalho. Foi decidido utilizar essa proposta para uma possível relação entre o processo de construção do conhecimento do *trainee* e a contribuição do conhecimento da equipe nesse processo, inseridos no Ba em um ambiente de trabalho, conseqüentemente obtendo o aprendizado.

A seguir é apresentada a proposta de Ono (2010), onde este afirma que tanto a teoria de Nonaka e Takeuchi (2008) como o modelo de Valente (2002), são significativos para conceituar o processo de construção do conhecimento. Elaborada em quatro estágios de inter-relação, a proposta considera a possibilidade de integrar esses dois modelos – Espiral da Aprendizagem e Espiral do Conhecimento.

### **Estágio I: Socialização em um Ba ambiente de trabalho, à luz da inter-relação.**

De acordo com Valente (2002), a construção do conhecimento é proveniente do indivíduo, sendo esse aprimorado constantemente para se alcançar a aprendizagem, que no primeiro momento relacionado a Espiral da Aprendizagem, ocorre mentalmente através de um transmissor de aprendizagem, nesse caso um ambiente de trabalho.

Entretanto, quando o indivíduo está inserido em um ambiente de trabalho interagindo com membros do mesmo ambiente e conseqüentemente aprimorando seus conhecimentos, ele encaixa-se na teoria de Nonaka e Takeuchi (2008), a socialização que seria a fase inicial para o conhecimento do indivíduo percorrer a Espiral do Conhecimento.

Ao ingressar no ambiente de trabalho, podendo ser designado esse como Ba de acordo com a teoria de Nonaka e Toyama (2008), e participando de interações provenientes dos membros desse ambiente, pôde aperfeiçoar suas técnicas e conhecimentos, neste momento agindo como aprendiz e os membros como mestres (ONO, 2010).

Com as primeiras interações diretas com os membros desse ambiente, o indivíduo já inicia seu processo de aprendizagem por meio das experiências compartilhadas (NONAKA E TAKEUCHI, 2008), dando criação ao conhecimento tácito. Corroborando com essa afirmação, apenas utilizando outras argumentações, Valente (2002) define que a partir dessa etapa o indivíduo começa a processar esses novos conhecimentos mentalmente, ou seja, internamente, fazendo o conhecimento

tácito.

## **Estágio II: A externalização em um Ba ambiente de trabalho, à luz da inter-relação.**

A segunda fase da Espiral do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi (2003) é a externalização, onde ocorre a passagem do conhecimento tácito, conhecimento individual, para o conhecimento explícito, onde conceitos novos são criados, sendo esta fase essencial para o aprimoramento do conhecimento do indivíduo.

Takeuchi e Nonaka (2008) conceituam que a partir do momento em que o conhecimento tácito percorre a Espiral do Conhecimento está sofrendo a transição para conhecimento explícito, caracterizado por analogias, conceitos, modelos, metáforas e hipóteses. Contudo, essas formas podem ser insuficientes para a construção do conhecimento, sendo essas lacunas, estimulantes para reflexão e interação entre indivíduos (NONAKA; TAKEUCHI, 2003).

Preenchendo essas lacunas, Valente (2002) afirma que da interação entre os membros do ambiente e o aprendiz, pode ocorrer vários ciclos provenientes da Espiral de Aprendizagem, sendo eles descrição-execução-reflexão-depuração, por meio de ações entre os indivíduos que proporcionam novas formas de entendimento, conceitos e novos conhecimentos, sendo nesse momento evidentes as fases de reflexão e depuração (ONO, 2010).

## **Estágio III – A combinação em um Ba ambiente de trabalho, à luz da inter-relação.**

No terceiro estágio da conversão do conhecimento ocorre a combinação de diferentes formas do conhecimento explícito, como por exemplo, compartilhamento de conhecimento através de conversas, relatórios, documentos em geral, interações, entre outros. No ambiente entre os indivíduos é que ocorrem as interações do conhecimento na forma explícita para explícita, reorganizadas para construção de novos conhecimentos (NONAKA; TAKEUCHI, 2008).

É em um ambiente, como por exemplo, o ambiente de trabalho, que ocorrem interações entre diversos indivíduos, por meio de muitas formas do conhecimento



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



explícito, podendo esses mesmos indivíduos participarem de interações dentro de outros ambientes, onde também ocorrem reuniões, discussões, trocas de relatórios, resultando em outros conhecimentos explícitos que realinhados resultam na construção de novos conhecimentos (ONO, 2010).

Relacionando a fase de combinação de Takeuchi e Nonaka (2008), com o modelo de Valente (2002), pode-se dizer que o mesmo está sendo fidedigno, já que na fase de combinação os indivíduos estão passando pelo processo de reflexão, alinhados ao modelo de Espiral da Aprendizagem de Valente, ou seja, refletindo e interagindo com indivíduos de diferentes ambientes, resultando na conversão do conhecimento explícito para explícito, encontrando pontos de convergência entre os dois modelos (ONO, 2010).

## **Estágio IV: A Internalização em um Ba ambiente de trabalho, à luz da inter-relação.**

Ao passar por todas as fases de conversão do conhecimento, socialização-externalização-combinação, as experiências vividas e conhecimentos adquiridos até agora, na fase de internalização são internalizados na forma de conhecimento tácito, em forma de modelos mentais compartilhados, denominados também de *Know how* (saber como) (ONO, 2010). Como conceituam Takeuchi e Nonaka (2008), esses conhecimentos tácitos internalizados em forma de modelos, passam a compor patrimônio valioso, já que esse conhecimento construído pelo indivíduo passa a fazer parte de seus valores e parte do costume do ambiente ou ambientes que participa, já que existe interações entre os indivíduos participantes de cada Ba.

Para que todo esse processo resulte na criação do conhecimento organizacional, de âmbito da equipe, é necessário que se inicie novamente o ciclo de uma nova espiral de criação do conhecimento através do conhecimento internalizado do indivíduo, conhecimento tácito, e sendo passado adiante, ou seja, socializado com os demais membros da equipe.

## **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A seguir são descritos os procedimentos metodológicos, apresentando a

problemática, objetivos e hipóteses, o plano amostral e o perfil do sujeito entrevistado, sendo que a pesquisa em questão será de natureza qualitativo-descritiva para análise e melhor compreensão dos objetivos e variáveis a serem estudados. Foi utilizada a pesquisa descritiva, conhecida também como não experimental, pois são estudadas duas ou mais variáveis sem manipulá-las, sendo que nesta se constata e avalia as relações de acordo com a manifestação das variáveis em fatos espontâneos, situações ou condições já conhecidas (KOCHÊ,2009).

### 3.1 MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

Neste trabalho foi abordado como método de pesquisa a técnica de entrevista semi-estruturada por ser flexível, pois o entrevistador tem liberdade para fazer as perguntas de acordo com oportunidade do momento. Segundo Gil (1999) a entrevista é uma técnica que tem como objetivo obtenção de dados, onde o investigador (pesquisador) formula questões a fim de obter informações do investigado. Portanto é uma forma de interação social, um diálogo, onde as duas partes são importantes, sendo uma a coletora de dados e a outra a fonte de informações.

### 3.2 PROBLEMA

Kochê (2009) diz que o problema de pesquisa precisa ser delimitado para que a pergunta seja formulada de forma inteligente. O problema de pesquisa é um enunciado interrogativo onde é questionada a relação entre as variáveis do estudo, sendo assim segue a questão central demonstrada na problemática:

Como o processo de construção do conhecimento do *trainee* se relaciona com a contribuição do conhecimento da equipe, à luz de uma proposta de inter-relação?

### 3.3 HIPÓTESE

Rampazzo (2005) conceitua hipótese como uma suposição de causa para explicar provisoriamente um fenômeno, com a função de orientar o pesquisador à procura da causa provável do fenômeno que estuda e complementar os resultados obtidos, sendo que a hipótese que o trabalho apóia e propõe é a seguinte:

A construção do conhecimento do *trainee* está relacionada à contribuição do conhecimento da equipe nesse processo, promovendo a construção do conhecimento em diferentes estágios, como sugere a proposta de inter-relação.

### 3.4 OBJETIVOS

Os objetivos existentes em uma pesquisa são divididos em geral e específicos, abordados ao decorrer da investigação, sendo que os objetivos específicos definem as etapas que foram realizadas para atingir o objetivo geral (RICHARDSON, 1999).

Objetivo geral do estudo tem como propósito entender como se relaciona a construção do conhecimento do *trainee* com a contribuição do conhecimento da equipe, considerando o contexto profissional como Ba, baseado em um modelo de inter-relação. Já os objetivos específicos possuem os seguintes propósitos:

- Entender o processo de construção do conhecimento, considerando o *trainee*.
- Compreender a contribuição do conhecimento da equipe nesse processo, considerando o contexto profissional como Ba.
- Verificar possíveis relações entre a construção do conhecimento do *trainee* com o conhecimento da equipe, no contexto profissional ba.

### 3.5 PERFIL DOS SUJEITOS ESTUDADOS

Nesse tópico foi abordado o conceito de *trainee* e programa de *trainee*, esclarecendo suas características e questões referentes ao assunto. Ainda no perfil dos sujeitos, foi definido o perfil do *trainee* e sua equipe, que serão entrevistados futuramente e escolhidos aleatoriamente.

### 3.6 TRAINEE

O indivíduo em questão, o *trainee*, é um profissional recém-formado em curso superior, que integra o quadro de funcionários de uma empresa em tempo integral, participando de programação intensiva em treinamentos, além de estar incluso no

programa de *Job Rotation*, onde o mesmo não estará fixo em um cargo ou área específica na estrutura da organização, até o término do programa, onde posteriormente será incorporado no quadro de colaboradores da empresa, ou ainda ser dispensado não completando o principal objetivo do *trainee*, ocupar um cargo de liderança na organização (MOTTER, 2000).

Os programas de *trainee* são atraentes para o início de carreira de um universitário ou recém-formado em uma organização, pois um jovem que ingressa em uma organização pelo programa, tem um diferencial positivo tanto para as organizações como para o desenvolvimento de sua carreira profissional, podendo Motter (2000, p.08) afirmar que não são uma simples alternativa de captação de recursos humanos, mas sim “...um programa de desenvolvimento no estágio inicial de carreira para indivíduos com auto potencial para posições de destaque ou com talento especial para atuar nas organizações que os oferecem”.

### 3.7 PERFIL DO INDIVÍDUO DO ESTUDO – TRAINEE E EQUIPE

O perfil do indivíduo que foi analisado está ligado ao cargo denominado *trainee*, sendo analisados os casos em que estes já sejam graduados e tenham acabado de concluir o programa de *trainee*, para melhor se avaliar os conhecimentos e aprendizados adquiridos ao longo do processo.

Na pesquisa, também foram analisados alguns membros das respectivas equipes ligadas aos *trainees* entrevistados, sendo estes do mesmo ambiente de trabalho, para assim verificar se existe realmente uma relação na construção do conhecimento do *trainee*, verificando nesta a contribuição do conhecimento da equipe.

### 3.8 JOB ROTATION (RODÍZIO DE FUNÇÕES)

O *Job Rotation*, ou rodízio de funções, pode ser considerado segundo Carvalho (1997) uma técnica de formação individual fazendo com que o indivíduo passe por diversas áreas e cargos dentro da organização, oferecendo assim a oportunidade ao treinando de conhecer e realizar atividades diversas, diferentemente que executa no seu dia-a-dia. Esta técnica pode ser utilizada pela empresa como maneira para promover e

planejar a carreira de um indivíduo dentro da organização, contribuindo assim decisivamente para a formação e integração dos talentos que compõe essa organização.

### 3.9 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Neste trabalho foi utilizado o roteiro de entrevista semi-estruturado como instrumento de coleta de dados, tanto para o *trainee* como para a equipe que atua com o mesmo. Este instrumento é constituído por uma série de perguntas já elaboradas que o entrevistado deve responder ao entrevistador. Segundo Gil (1999), para estruturar o roteiro é necessário escolher primeiramente o tipo de entrevista para que fique mais flexível deixando o entrevistador livre para desenvolver a entrevista, deixando o entrevistado à vontade.

### 3.10 CATEGORIZAÇÃO

Segundo Bardin (2009), a categorização é um meio de agrupamento pelo gênero, com critérios previamente definidos, onde as mensagens colhidas ficam localizadas nas categorias ou classes que possuem as mesmas características, sendo esse material tratado para assim produzir um sistema de categorias, realizando assim a codificação.

As categorias aqui utilizadas foram baseadas no modelo de inter-relação explanado nesse estudo, que englobam os estágios apresentados, sendo esse procedimento chamado por Bardin (2009) de caixas, onde primeiro foram estabelecidas as categorias, para assim alocarmos as mensagens colhidas, como se pode visualizar no quadro abaixo:

**Quadro 1: Estágios da Análise – Baseado no Modelo de Inter-Relação, Ono (2010)**

F1	Estágio I	A socialização em um Ba ambiente de trabalho, à luz da inter-relação
F2	Estágio II	A externalização em um Ba ambiente de trabalho, à luz da inter-relação
F3	Estágio III	A combinação em um Ba ambiente de trabalho, à luz da inter-relação
F4	Estágio IV	A internalização em um Ba ambiente de trabalho, à luz da inter-relação

*Fonte: Elaborado pelo autor*

Além das categorias acima estudadas, com a análise foram destacados outros pontos relevantes para o estudo. Foi verificada a necessidade de criar mais três categorias emergentes, que como afirma Bardin (2009) pode-se denominar esse procedimento de acervo, já que através das mensagens colhidas as categorias foram

sendo criadas, sendo essas expostas no quadro abaixo e logo em seguida conceituadas:

## Quadro 2: Categorias Emergentes

C1	A integração do trainee com a equipe e vice-versa
C2	Conhecimento da Equipe
C3	Conhecimento do Trainee

Fonte: Elaborado pelo autor

A primeira categoria emergente (C1) identifica as relações entre *trainee* e equipe, a partir das falas expostas, explanando que o trabalho de ambos é essencial para termino e sucesso dos projetos, sendo em muitas dessas falas elogios da equipe para o *trainee* e vice-versa, mostrando um bom relacionamento e integração da equipe, onde pode-se encontrar nessas falas afirmações do *trainee* dizendo que sua equipe é essencial para construção do seu conhecimento.

A segunda categoria emergente (C2) identifica falas tanto da equipe como do *trainee*, relatando a contribuição dos diversos indivíduos que constituem a equipe no ambiente de trabalho que contribuem para a construção do conhecimento do *trainee*.

A terceira categoria emergente (C3) identifica falas tanto da equipe como do *trainee*, onde é demonstrado o conhecimento construído do *trainee*, através de experiências, expondo seu crescimento profissional no ambiente de trabalho.

Após explicitar os estágios e categorias emergentes utilizados na análise e demonstrados acima, segue abaixo quadro com a nomenclatura desenvolvida para identificar os indivíduos entrevistados neste estudo: (O material desenvolvido com as informações colhidas e selecionadas no formato de falas encontra-se no formato de tabela – anexo C)

## Quadro 3: Nomenclatura utilizada para os sujeitos entrevistados

T1	Trainee 1
E1.T1	Membro 1 Equipe Trainee 1
E2.T1	Membro 2 Equipe Trainee 1
T2	Trainee 2
E1.T2	Membro 1 Equipe Trainee 2
E2.T2	Membro 2 Equipe Trainee 2
T3	Trainee 3



E1.T3	Membro 1 Equipe Trainee 3
E2.T3	Membro 2 Equipe Trainee 3

Fonte: Elaborado pelo autor

## 4. ANÁLISE

A análise de conteúdo segundo Bardin (2009) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, não sendo só uma ferramenta, mas um leque de mecanismos. Após realizar as entrevistas semi-estruturadas com os indivíduos selecionados, sendo esses *trainees* e suas respectivas equipes, as informações obtidas foram codificadas e inseridas em classes com as mesmas características, sendo essas analisadas para assim verificar-se a veracidade da hipótese formulada no estudo.

Com base em Bardin (2009), após tratamento das informações colhidas de forma sistêmica pelos emissores, os receptores passam a organizar as informações e conceitos já adquiridos, ligando a teoria com as mensagens colhidas, e assim chegando aos resultados através da análise realizada abaixo, respondendo assim, tanto o objetivo geral como os objetivos específicos propostos pelo estudo.

De forma a dar início à análise e solução para os objetivos do estudo, nesse primeiro objetivo a análise foi realizada dando foco ao *trainee*, verificando a construção de seu conhecimento em um ambiente profissional, testando o modelo de inter-relação proposto no estudo, além de inserir as categorias emergentes.

Podem-se observar indícios de que ser *trainee*, para os entrevistados, foi uma ótima forma de começar a carreira profissional para conseguir destaque e alavanque na organização, assim como pode ser visto na seguinte fala do sujeito T2. C3.: “... é a melhor porta de entrada que você pode ter por uma empresa [...] em algum momento seu crachá, seu currículo, ou alguma coisa que você tem, tem uma estrela...” (sic), isso pode ser afirmado na terceira categoria emergente, descoberta ao decorrer do estudo, que destaca mensagens do próprio *trainee* e sua equipe, que explicitaram como ocorreu a construção do conhecimento e o crescimento profissional do *trainee*, evidenciado nas seguintes falas T3.F4.: “...então eu vejo a minha melhora e amadurecimento do começo do ano passado pro final do ano passado...” e E2.T2.C3.: “...em tudo que eu conheço do trabalho dele, ele é muito bem cheio de conceitos, muito bem estruturado, tudo bem nos



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



*detalhes mesmo, posso ver sua melhora como profissional...”(sic); E1.T2.C3.: “...ele é bem transparente, bem organizado e entrega a informação de forma correta e no prazo, ele acaba agregando muito no sentido da organização...”.*

O programa de *trainee* foi basicamente estruturado para ampliar a visão de conhecimentos do indivíduo, que nesse primeiro momento para que seu conhecimento possa percorrer tanto a espiral de Nonaka e Takeuchi, na socialização como a de Valente, com o processamento de novos conhecimentos mentalmente, as primeiras interações com os membros da equipe e o ambiente são importantes para que se inicie o processo de aprendizagem, por meio das experiências compartilhadas, dando a criação do conhecimento tácito, como pode ser observado na fala do sujeito E1.T1.F1: “...ele teve oportunidade de sentar com cada um que fazia determinada atividade de passar ali um dia olhando... vendo o que era preciso [...]então a gente sentava, discutia e via o que era melhor...”(sic). Esta passagem está em consonância com o primeiro estágio do modelo de inter-relação de Ono (2010).

Nas entrevistas realizadas, pode-se inferir que da interação entre os membros da equipe e o *trainee* surgem novas formas de entendimento para os projetos, novos conceitos por meio de alinhamentos, resultando em novos conhecimentos que serão utilizados na rotina da equipe como pode ser visualizada na fala de E1.T1.C2: “...a gente transmite as informações pra ele em reunião mesmo ou então quando uma atividade que desenvolve que precisa pra dar suporte para atividade que vai desenvolver é sentando junto, é conversando, analisando as ferramentas junto né...”(sic), sendo nesse momento evidente a fase de reflexão e depuração de Valente (2002) como a passagem do conhecimento tácito para explícito, afirmado pela teoria de Nonaka e Takeuchi (2008), figurada em novos modelos, conceitos, hipóteses, tudo isso conseguido através da interação entre os indivíduos, estando essa passagem no segundo estágio do modelo de inter-relação de Ono (2010).

De maneira a identificar a construção do conhecimento relacionado ao terceiro estágio do modelo de inter-relação, onde se destaca o processo de reflexão de um indivíduo e interação entre diversos indivíduos do mesmo ou de outros ambientes, resultando na troca de conhecimento explícito para explícito, encontrando esses aspectos no ambiente de trabalho em reuniões, troca de relatórios, treinamentos,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



discussões, ou seja, diferentes formas do conhecimento explícito, conforme afirmado por Nonaka e Takeuchi (2008) como também fidedigno ao modelo de Valente (2002), tudo isso presente no modelo de Ono (2010). Pôde-se perceber indícios nas falas dos sujeitos: T2. F3.: “...então é válido colocar numa sala alguns jovens pra refletir sobre algumas questões...”(sic)“...foram muitos os treinamentos e bem variados ahnnn teve alguns comportamentais que provocaram bastante a nossa atitude e tal...esses foram sensacionais...”(sic); E2.T1.F4.: “...Caso haja alguma necessidade especifica por exemplo aprender um software que ele tem que trabalhar ai o banco vai e paga um curso para ele entendeu? Ai ele vai e faz o curso lá e vem com o novo conhecimento...”(sic); E1.T1.F3.: “...a gente faz reuniões com a gerência, mostrando determinadas atividades ou determinadas ferramentas, que todos precisam conhecer...”“...a gente chegou numa solução em conjunto né... nós montamos um fórum onde são discutidas as ideias que enriquece bastante né, então a gente consegue ter vários pontos de vistas, várias ideias que a gente consegue aglutinar no resultado final”(sic); T2. F3.: “...e os treinamentos... acho que reforcei coisas que eu já praticava e sabia e ai a gente vai reforçando...”(sic).

Após passar por todas as fases de conversão do conhecimento, os *trainees* afirmam que os conhecimentos construídos, experiências e aprendizados adquiridos foram internalizados, fazendo com que fosse possível ver a sua própria evolução destacadas nas seguintes falas T3. F4.: “...me ajudou muito a ter uma percepção melhor do negócio...”(sic)“...é que vale mais a experiência na prática assim e o Job Rotation ajudou pra caramba [...] acho que o mais importante foi passar pelas áreas, diferentes áreas...”(sic); T1.F4.: “...assim pra mim o que me enriqueceu como profissional e como pessoa foi o dinamismo da organização, ok e a chance de em tão pouco tempo conhecer várias áreas diferentes [...] porque no dia a dia você vai aprender, vai correr atrás, vai desenvolver seu papel...”(sic); T2.F4.: “...é que nem a velha história da faculdade e da prática né...porque quando você só estuda a teoria, a teoria no momento A e momento B você vai pra prática... nem sempre você chega lá usando tudo que você aprendeu...”(sic), Nonaka e Takeuchi (2008) corroboram afirmando que as experiências vividas e conhecimentos adquiridos nessa fase, são internalizados como conhecimento tácito, modelando-se de uma forma pessoal e fazendo parte dos costumes e valores do

indivíduo, já que as interações continuam entre os integrantes do Ba, sendo que Valente corrobora com a fase de depuração e início de um novo ciclo da espiral de aprendizagem. Essa passagem está consonância com o quarto estágio do modelo de inter-relação proposto no estudo.

No estudo podem-se encontrar trechos que contribuíram para a formação da segunda categoria emergente (C2), onde estão alocadas as falas, tanto do *trainee* como da equipe, relatando o conhecimento dos diversos indivíduos que compõem a equipe no ambiente de trabalho, destacando a contribuição desta para o processo de construção do conhecimento do *trainee*. Afirmado assim tanto nas falas dos *trainees* entrevistados, T1.C2.: “...a equipe é essencial, não depende só de mim, tem muita coisa que eu não sei que a equipe está lá mais tempo pra me ensinar...” “...não da pra fazer o que eu preciso fazer sem a ajuda deles e vice-versa...”(sic); T2.C2.: “...eu particularmente estou ganhando uma bela experiência aqui, ao lado do trabalho deles e tal...” “...a pessoa com quem eu estou trabalhando é um profissional muito qualificado, quando a gente trabalha ao lado de alguém muito qualificado, acho que por osmose a gente vai absorver um pouco da qualidade dessa pessoa...” “...particularmente também estou ganhando uma bela experiência aqui ao lado do trabalho dele...”, como também dos próprios indivíduos das respectivas equipes, em que afirmam E2.T1.C2.: “...no final do trabalho eu penso que ele vai adquirir conhecimento falando com as pessoas da equipe que tem mais experiência, ele vai perguntar como que se faz...”(sic);

Por fim, procurou-se responder o terceiro objetivo criando a primeira categoria emergente (C3), onde são identificadas as relações e integração entre o *trainee* e sua respectiva equipe, sendo fidedigna a idéia de que o trabalho de ambos é essencial para o término de projetos e sucesso da área, sendo em muitas dessas falas elogios, além de abordar mensagens que indicam a passagem do conhecimento pelas espirais destacadas no modelo de inter-relação de Ono (2010), sendo observado nas falas dos *trainees* T1.C1.: “...então se você não souber se integrar bem com a equipe, eu não conseguiria ter bons feedbacks, eu não conseguiria ter mais tarefas importantes para fazer e não teria como me promover...”(sic); T2.C1.: “...tenho tipo muita parceria com eles [...]vai fazendo o trabalho mais ou menos a quatro mãos e ai a gente vai se ajudando e revisando e vai agregando...” (sic); T3.C1.: “...eu acabei fazendo um relacionamento



*...muito bacana entre a equipe...”, como nas da equipe E2.T1.C1: “...o relacionamento é muito de parceria né então assim se ele precisa de ajuda eu ajudo ele e vice-versa...” “...no final do trabalho eu penso que ele vai adquirir conhecimento falando com as pessoas que tem mais experiência, ele vai perguntar como que se faz...”(sic); E1.T1.C1.: “...algumas vezes precisa de alguma coisa que eu faço então eu mando pra ele e as vezes eu preciso de alguma coisa que ele faz então ele me manda então agente vai trocando essas figurinhas assim...”. (sic); E2.T2.C1.: “...a gente está bem interligado...” “...na verdade meu trabalho acaba influenciando numa atividade que ele atribui e vice e versa...”(sic); E1.T3.C1.: “...a participação dele é bem positiva, ele é pró ativo, ele ajuda bastante, é um rapaz inteligente que contribui bastante para o grupo...”(sic); E2.T3.C1.: “...ele marca reunião com todo mundo para entender o processo, ele é muito pró ativo [...]tipo ele busca informação aonde for...”(sic)*

Com base na análise, os *trainees* em suas falas afirmam o quanto a equipe é importante para seu crescimento e desenvoltura na carreira profissional, já que os membros da equipe possuem mais experiências, o que agrega qualidade, fazendo com que o *trainee* construa novos conhecimentos. Nas entrevistas realizadas com o *trainee* e com as respectivas equipes, pode-se perceber que a orientação inicial da equipe é importante, por já terem adquirido *know how* (saber fazer) na área, contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizado do *trainee*, ou auxiliando na execução das atividades de suas responsabilidades.

Na análise também foi identificado indícios de relação e interação assídua entre *trainee* e equipe, sendo que diversas vezes foi afirmado, por ambos, que os trabalhos, atividades, trocas de informações, se completam nessa relação, sendo necessário e essencial a participação de ambos na formação da equipe, evidenciando que o trabalho é bem integrado e que para finalizar um projeto com sucesso é necessário a relação entre o *trainee* e a equipe, sendo que nessas interações, o *trainee* foi o indivíduo aprendiz, onde construiu novos conhecimentos.

Pode-se ainda perceber a relação entre a construção do conhecimento do *trainee* com o conhecimento da equipe, a partir do momento em que ambos afirmam que suas atividades se completam, sendo que é visível pelos entrevistados que o *trainee* teve grande crescimento desde quando ingressou na organização e como está hoje, após um



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



ano no programa de *trainee*, com grande visão atribuída pela rotação nas áreas (*Job Rotation*) e nos treinamentos, agregando valor sempre para equipe, como pode ser observado na análise.

Percebeu-se a integração na relação entre *trainee* e equipe no processo de construção do conhecimento, pois existe preocupação em alinhar as informações e conhecimentos em toda equipe, fazendo com que todos tenham a oportunidade de expor suas idéias, conhecimentos e agregar as atividades de outros da equipe. Esse momento é sempre proporcionado por seus gestores, como também iniciativas individuais de criar fóruns, bate papos, reuniões e outras formas de alinhar e expandir o conhecimento entre todos da equipe, inclusive o *trainee*.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo, pode-se concluir que o conhecimento é construído pelo indivíduo, sendo esse reforçado pela prática e experiências vividas, afirmando assim que o aprendizado construído jamais será esquecido e que o conhecimento provém da interação com outros indivíduos em um ambiente propício a disseminação do conhecimento, nesse caso o ambiente de trabalho, conceituado como Ba.

Toda a pesquisa realizada e demonstrada buscou responder as diversas variáveis estabelecidas no estudo que visavam verificar a relação da construção do conhecimento do *trainee* com a contribuição do conhecimento da equipe neste processo à luz do modelo de inter-relação de Ono (2010), sendo o intuito desse modelo complementar e integrar a teoria de Nonaka e Takeuchi (2008) e o modelo de Valente (2002) estabelecendo estágios de transformação do conhecimento, evidenciando assim a relação entre o processo de construção do conhecimento do indivíduo e o do grupo, acreditando que essa relação ocorreu na pesquisa e análise realizada.

Pode-se concluir então que, desde as evidências do referencial até a conclusão da análise, houve a construção de conhecimentos do *trainee*, por meio de diferentes conversões de conhecimentos nos diversos estágios supracitados no modelo de inter-relação usado em toda a pesquisa. Pode-se ainda destacar com as evidências conseguidas e abordadas na análise, que o conhecimento da equipe contribuiu para a construção do conhecimento do *trainee*, no ambiente de trabalho, respondendo assim

tanto os objetivos, como a hipótese e problemática estabelecidas no estudo.

O estudo contribuiu ao testar os estágios estabelecidos no modelo, e evidenciar a construção do conhecimento do indivíduo, que se mostrou estar relacionada ao ambiente contextualizado, como também a importância da relação e interação com o grupo. Com a realização da pesquisa qualitativa o modelo de inter-relação proposto por Ono (2010) se mostrou uma ferramenta interessante para avaliação dos diferentes estágios de construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 7ª Ltda., 2009.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. São Paulo: Artmed, 2001.
- CARVALHO, A. V. **Aprendizagem Organizacional em Tempos de Mudança**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- CARVALHO, Antonio Vieira De; NASCIMENTO, Luiz Paulo. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo, Pioneira, 1997.
- CHOO, C. W. A. **Organização do Conhecimento**: Como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 2. Ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.
- CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- DEMO, P. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- KOCHÊ, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- MOTTER, Glauce Benassi. **Programa de Trainees**: uma forma de desenvolvimento de talentos nas organizações. Dissertação, Universidade Mackenzie, 2010.
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- ONO, A. T. **O processo de construção do conhecimento por meio das novas**



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

**tecnologias no contexto da conexão sem fio.** 2010. 195p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

PAPERT, S. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PICKARD, P. M. **A Criança Aprende Brincando.** São Paulo: Ibrasa, 1975.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** São Paulo: Loyola, 2005.

RICHARDSON, Roberto J.; PERES, José A.; WANDERLEI, José C.; CORREIA, Lindoya M.; PERES, Maria H. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica:** Guia para eficiência nos estudos. 4. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do Conhecimento.** Porto Alegre: Bookman, 2008.

VALENTE, José A. Análise dos Diferentes tipos de Software usados na Educação. In, VALENTE A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/ NIED, 1999.

VALENTE, José 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 Editora, 2002, p 15-37.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## A IMPLANTAÇÃO DO PROINFO NA VISÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS<sup>1</sup>

**Vânia de Fátima Flores**

Secretaria Municipal de Educação de Varginha/MG (SEDUC)

[vaniaflores@ig.com.br](mailto:vaniaflores@ig.com.br)

**Ronei Ximenes Martins**

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

[rxmartins@cead.ufla.br](mailto:rxmartins@cead.ufla.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** ProInfo. Tecnologia Educacional. Políticas Públicas. Educação Básica.

**Keywords:** ProInfo. Educational Technology. Public Policy. Basic Education.

<sup>1</sup> Pesquisa apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## Resumo

Considerando a existência de políticas públicas de inclusão digital que fomentam o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica, este relato, que é parte de pesquisa mais ampla, apresenta avaliação do atual estágio de implantação do Programa Nacional de cidade do sul de Minas Gerais, bem como suas reais implicações para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nessas escolas. A relevância de tal investigação está na verificação sobre o quanto as políticas públicas para o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), descritas no ProInfo se concretizam em relação aos objetivos do programa, no que se refere aos resultados obtidos pelas escolas. A pesquisa foi um estudo de caso com abordagem qualitativa e o tratamento dos dados se deu por análise do conteúdo. Do total de 19 escolas públicas municipais, participaram 21 gestores escolares, sendo eles, diretores e supervisores pedagógicos de 16 escolas, totalizando 84% do total. Os resultados evidenciam que mesmo após a reformulação promovida em 2007 e ampliação nos investimentos no ProInfo, ainda não foram alcançados seus objetivos e foram poucos os efeitos significativos, principalmente no ensino. Observou-se que existe desconhecimento por parte dos gestores das ações e procedimentos relacionados a ele e ainda é um grande desafio para implementação do uso das tecnologias no contexto escolar, visando o uso pedagógico e a inclusão digital.

Palavras-chave: ProInfo. Tecnologia Educacional. Políticas Públicas. Educação Básica.

## Abstract

Considering the existence of digital inclusion public policies which encourage the use of technologies as pedagogical tool, this research proposed the critical analysis of current implementation stage of the “Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)” in the urban municipal schools and in the countryside, which attend to child education and levels I and II of grade school, as well as in real implications for improving the teaching and learning process in these schools, in a city in southern



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Minas Gerais, Brazil. The relevance of such investigation is in verifying how the public policies on the pedagogic use of information and communication digital technologies (ICDT), described on the ProInfo, is substantiated in relation to the program's objectives, regarding the results obtained by the schools. This research was one a case study design in qualitative approaches. We adopted the content analysis technique in the qualitative. Of the total of 19 public schools, 21 managers participated, namely directors and educational supervisors, representing 16 schools, totaling 84% of schools surveyed. The results showed that, even after the reformulation conducted in 2007, and the amplification of the investments, ProInfo does not yet achieve its goals, and there were few significant effects, especially in teaching. There is ignorance, by the managers, of the actions and procedures relative to the program, and that implementing the technologies in a school context, aiming at pedagogical use and digital inclusion, is still challenging.

Keywords: ProInfo. Educational Technology. Public Policy. Basic Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Como não é possível dissociar sociedade e educação, bem como da escolarização e profissionalização das pessoas que nela vivem, a utilização da tecnologia pela sociedade se reflete nos sistemas educacionais, despertando o interesse dos governos e pesquisadores. As primeiras iniciativas no Brasil em pesquisas nessa área foram realizadas em universidades federais, no início da década de 70, época considerada por Castells (2009, p. 91), como “o divisor tecnológico dos anos 70”. Desde então começou lentamente um trabalho de implementação de políticas públicas para uso das tecnologias que resultou em investimentos na área.

Embora os investimentos do governo na época tenham resultado em tentativas que obtiveram poucas conquistas, uma delas teve grande importância nesse processo: a garantia pela União de investimentos na área. Destes investimentos nasceram projetos como o EDUCOM (1983), o FORMAR (1987) e os programas: Programa Nacional de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Informática Educativa - PRONINFE (1989), Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO (1997) e por último a nova versão do ProInfo (2007) - Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Dentre os objetivos do ProInfo, esta pesquisa buscou coletar dados e informações que trouxessem subsídios para retratar o quadro do seu atual estágio de implantação, verificando o alcance dos seus três primeiros objetivos, sendo eles:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação, nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com o uso das tecnologias de informação e comunicação;

III - promover a capacitação dos agentes educacionais, envolvidos nas ações do Programa (BRASIL, 2007, p. 1).

Com a nova versão do Programa, um novo planejamento nas ações do governo federal foi colocado em execução e a sala de informática passou a ser uma realidade em um expressivo número de estabelecimentos de ensino público. Neste cenário situam-se as escolas municipais da cidade onde se deu a pesquisa, que no quadriênio “2008 – 2012” receberam computadores e passaram a ter suas salas de informática. Entretanto, é preciso refletir se a inserção desses equipamentos no espaço escolar é suficiente para a plena concretude dos objetivos do ProInfo e identificar se os resultados obtidos até o presente momento são reais, visto que recursos financeiros expressivos já foram investidos até hoje.

O município pesquisado é referência e polo no Sul de Minas na área de educação, possui um número de habitantes relativamente grande (123.081 habitantes) e conseqüentemente um número expressivo de alunos na sua rede.

A pesquisa teve como objetivo “Investigar o atual estágio de implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, em escolas municipais de uma cidade do sul de Minas Gerais”, verificando o quanto as políticas públicas para o uso pedagógico das TDIC descritas no ProInfo se concretizam, em relação aos objetivos do programa.



## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para análise da sociedade atual buscou-se investigar, à luz de teóricos contemporâneos, reflexões que pudessem conduzir a presente pesquisa. Lévy (2007) considera que o desenvolvimento das tecnologias traz benefícios para a sociedade, podendo melhorar a qualidade de vida em vários aspectos, como por exemplo o aumento do potencial de inteligência coletiva<sup>2</sup> dos grupos humanos, o que é viabilizado pelo uso da internet, que tem entre muitas possibilidades, a de conectar as pessoas umas com as outras, resultando uma mobilização efetiva das competências, explorando as riquezas humanas que existem nas populações, integradas em uma rede de troca de saberes.

Castells (2009, p. 572 -574) pondera que “as bases significativas da sociedade estão sendo transformadas, organizadas em torno do espaço de fluxos e do tempo intemporal” e que também afetam a cultura e o poder de forma profunda. Isso conduz a um deslocamento das expressões culturais da história e da geografia, tornando-se predominantemente mediadas pelas redes de comunicação eletrônica e induz à geração do poder, a partir da formação das imagens circuladas pelo sistema de mídias diversificadas.

Postman (1994) defende que o desenvolvimento acelerado trouxe muitas perdas, considerando os avanços da informática uma regressão ao desenvolvimento humano, tornando as pessoas dependentes das tecnologias e à mercê das inovações que remodelam a sociedade.

Seidensticker (2006) aconselha a se evitar o entusiasmo excessivo pela tecnologia, por acreditar que se está vivendo em mundo problemático, cheio de exageros e mentiras intencionais. Segundo o autor, as pessoas precisam ter uma visão

<sup>2</sup> A inteligência coletiva se caracteriza por ser distribuída por toda a parte, surge do compartilhamento dos saberes e da colaboração de muitos indivíduos em suas diversidades, na qual todo o saber está na humanidade. (LÉVY, 2007).



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



mais clarificadora da realidade, utilizar sim as tecnologias, para evitar uma miopia tecnológica<sup>3</sup>.

Observa-se, portanto, que modificações nas sociedades ocorreram em intrínseca relação com as inovações tecnológicas. Em meio a estas transformações, encontra-se a instituição educacional, considerada capaz de proporcionar progressos na sociedade. Blikstein e Zuffo (2001, p. 7) defendem uma “educação como um instrumento de libertação, de engrandecimento da condição humana, de descoberta de nossas potencialidades” utiliza a tecnologia como um fio condutor desse processo de mudança, pela qual passa a sociedade. Behrens (2000), afirma que a inovação vai além do uso da tecnologia e depende também da maneira como o professor se apropria desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento.

Quando se estuda esta temática, se verifica que, embora existam argumentos que se contrapõem, um fato é consenso: o uso das tecnologias pela sociedade é cada vez maior e a educação não poderá ficar alheia a isso. Portanto, é preciso implementar com eficiência a utilização das tecnologias nos sistemas educacionais e a elaboração de políticas públicas assume papel relevante na concretização de sua aplicação.

Em se tratando do ProInfo, um de seus pilares é a formação continuada de professores. Sobre este assunto, Vosgerau (2012) que tem estudado a integração das tecnologias no espaço escolar, explica que as pesquisas se voltam mais para o professor e estão demonstrando que os investimentos em programas de formação não estão sendo suficientes para que haja o uso dessas ferramentas como facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, seus estudos têm demonstrado que a cultura de utilização da tecnologia na escola passa por todos atores do contexto escolar, elegendo o gestor como um dos principais articuladores neste processo.

Porém, os resultados das pesquisas de Cantini (2008), Barra (2007) e Martins (2009) apontam que a formação continuada dos professores por meio dos Núcleos de Tecnologias Estaduais (NTEs) tem sido insuficiente para tornar a tecnologia uma

<sup>3</sup> A miopia (a incapacidade de ver corretamente à longa distância) permite que vejamos bem os objetos próximos de nós, mas aqueles que estão longe, com deficiência. (SEIDENSTIKER, 2006, p. 247).

ferramenta efetiva no aprimoramento pedagógico, existindo uma lacuna nessa formação.

A revisão bibliográfica realizada no âmbito da pesquisa reforçou a possível contribuição desta investigação para a compreensão do atual estágio de implantação do ProInfo em escolas públicas brasileiras. O que mais se evidenciou na bibliografia estudada foi a relação entre a formação do professor e o efetivo uso (ou não) das TDICs no sistema educacional.

### **3. METODOLOGIA**

Foi realizado estudo de caso (YIN, 2010), com abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos por meio de questionários com questões abertas (GIL, 2009), respondidos por 21 gestores de 16 (11 urbanas e 5 do campo) das 19 escolas municipais. Para analisar os dados, aplicou-se a técnica de categorização por análise temática (BARDIN, 2009). O levantamento das categorias foi previamente estabelecido com base na literatura estudada (e.g. BARRA, 2007; CANTINI, 2008; MARTINS, 2009). São elas: (1) Infraestrutura e condições de uso das salas de informática; (2) Disponibilização de tecnologias para uso pedagógico; (3) Uso pedagógico da sala de informática; (4) Formação para uso pedagógico dos computadores na sala de informática.

### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foram distribuídos 27 questionários nas 19 escolas municipais. Desses, 21 questionários respondidos representando 84% das escolas (16 unidades), sendo que se obteve dados de 11 urbanas e 5 do campo. Com base em Vasconcelos e Guedes (2007) esta margem indica margem de retorno aceitável para a pesquisa.

No questionário procurou-se saber inicialmente qual seria o conhecimento dos gestores em relação ao ProInfo. As respostas apresentadas atestam que apenas 56% dos gestores informaram ter conhecimento sobre o programa. Uma porcentagem considerada baixa por se tratar de profissionais que estão à frente da execução das políticas públicas planejadas para a educação. Isto apresenta um indício de que o uso das tecnologias não

têm relevância para o trabalho pedagógico no processo educacional na maioria das escolas pesquisadas.

Ao tratar da importância do gestor na articulação do processo de integração das tecnologias no ambiente escolar, como se tem observado em pesquisas internacionais, Vosgerau (2012, p. 41), alerta que “a inovação das práticas escolares perpassa pela inovação das práticas de liderança”. Se 44% dos gestores das escolas municipais manifestaram desconhecimento sobre o ProInfo, incluindo seus objetivos e finalidades, sendo eles os articuladores desse processo, é pouco provável que aconteça a integração das tecnologias pelos professores como ferramenta pedagógica nessas escolas.

Para a análise das informações relacionadas à “categoria questões sobre a infraestrutura e as condições de uso da sala de informática” utilizou-se a organização da Tabela 1.

Tabela 1: Informações sobre os equipamentos da sala de informática

Informações	Número de escolas		
	Sim	Não	Total
1. Maioria dos computadores em condições de uso.	9	7	16
2. Espaço físico adequado.	8	8	16
3. Salas de informática conectadas à internet.	7	9	16
4. Informou sobre a configuração básica e sistema operacional dos computadores.	3	13	16
5. Impressoras na sala de informática.	11	5	16
6. Existem recursos para manutenção das salas.	3	13	16

Analisando os dados da tabela 1, tem-se uma situação que se contrapõe ao que é definido nas diretrizes do ProInfo (BRASIL, 2007, p. 2), em que “assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico [...]” é responsabilidade dos entes federados. Conforme se constata, em 43% das escolas participantes, a maioria dos computadores não está em condições de uso; em 50% os espaços físicos são inadequados para a sala de informática; 56% das salas não possuem internet e 82% dizem não possuir recursos para manutenção.

Resultados semelhantes aparecem nas pesquisas de Cantini (2008) e de Martins (2009), quando apontam que “O Estado até fornece o instrumento, mas restringe as condições





para sua utilização, pois não houve previsão da manutenção dos equipamentos [...]”. (CANTINI, 2008, p. 115) e “[...] apesar das instalações serem confortáveis, elas não têm computadores em número suficiente, inviabilizando dessa forma, a ida dos alunos aos laboratórios [...]” (MARTINS, 2009, p. 93).

Na organização dos dados sobre a categoria “Uso pedagógico da sala de informática” verificou-se a implementação dos dois primeiros objetivos do ProInfo, que tratam da promoção do uso pedagógico das TDICs e do fomento à melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2007). Gestores de 56% das escolas responderam que a sala de informática não é utilizada como ferramenta pedagógica e, portanto, prejudicam profundamente a efetivação desse e dos demais objetivos do programa.

O principal motivo da não utilização dos computadores como ferramenta pedagógica, é, para 56% dos gestores, a falta de manutenção. Conforme relatam a totalidade dos gestores, não há projetos sendo desenvolvidos e a maioria manifestou a necessidade de se ter um profissional responsável pela sala, tal como na pesquisa de Martins (2009) e Barra (2007).

As respostas dos gestores para a categoria “Formação de professores para uso pedagógico dos computadores na sala de informática” evidencia uma realidade preocupante. Os computadores foram instalados entre os anos de 2006 e 2012 e apenas os gestores de 3 escolas (18%) responderam sobre a realização de formação para a equipe escolar, no período. Os gestores das demais (82%) responderam que os professores não tiveram nenhuma capacitação para o uso das tecnologias como ferramentas de aprendizagem, como podemos observar na fala de um dos gestores: “Com a instalação dos computadores não houve nenhuma preparação nesta escola. Os professores não fizeram nenhum tipo de capacitação”. (Gestor Escola 09).

Diante destes resultados é visível que a falta de investimentos em formação para os professores também se reflete na não utilização deste espaço de aprendizagem, percebendo-se que não há uma política municipal, voltada para o uso das tecnologias no contexto escolar e a política nacional, mais uma vez, se resume em disponibilizar às escolas apenas os equipamentos, não implementando o que foi planejado em 2007.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a revelação e interpretação dos dados levantados, identificou-se a existência de fatores que prejudicam a efetivação dos objetivos do ProInfo e que interferem na utilização dos computadores por professores e alunos. A investigação verificou que não houve formação suficiente para a inserção dos computadores na prática docente, o que atenderia ao objetivo III do programa. Se não houve capacitação, não há como promover o uso pedagógico das TDIC, conforme consta no objetivo I e nem como fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o seu uso, objetivo II do ProInfo.

Neste sentido, os principais objetivos do ProInfo ainda não foram alcançados no município pesquisado e ainda é um grande desafio a implementação do uso das TDIC no contexto da educação básica pública. O panorama identificado é preocupante, pois não é fato isolado, visto que a revisão da literatura nos apontou a repetição, em outras pesquisas, de situações das situações aqui identificadas. Temos, portanto, uma situação generalizável que merece atenção dos gestores públicos.

Esperamos que o diagnóstico produzido contribua para a reelaboração de estratégias/objetivos do ProInfo e, principalmente, que os gestores do programa ouçam mais as comunidades escolares. Melhor do que definir objetivos nacionais é oferecer subsídios para que as escolas, de forma autônoma, planejem e desenvolvam a integração das TDIC ao currículo.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. Lisboa, Portugal, 2009.

BARRA, A. S. B. **O PROINFO e a formação de professores em Goiânia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em:  
<[http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2031](http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2031)>. Acesso em: 7 abr. 2012.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BHERENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 67-132. (Coleção Papirus Educação).

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. **As sereias do ensino eletrônico**. 2001. Disponível em: <<http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.300**, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2007-2010/2007/Decreto/d6300htm>>. Acesso em: 16 maio 2011.

CANTINI, M. C. **Políticas públicas e formação de professores na área de Tecnologias de Informação e Comunicação: TIC na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1151](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1151)>. Acesso em: 20 maio 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. v. 1.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

LÉVY, P. **A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2007.

MARTINS, I. L. **Política pública e educação digital no ensino fundamental em Natal/RN: análise de eficácia da atuação dos objetivos do PROINFO Municipal**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. Disponível em: <[http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3324](http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3324)>. Acesso em: 28 out. 2012.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

SEIDENSTICKER, B. **Choque do futuro: mitos e excessos**. Tradução de Maria da Fé Peres. Famalicão, Portugal: Centro Atlântico, 2006.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. F. A. E-Surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. In: SEMINÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO, SEMEAD, 10., São Paulo, 2007. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2007. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



>. Acesso em: 6 jul. 2011.

VOSGERAU, D. S. R. A tecnologia nas escolas: o papel do gestor neste processo. **Pesquisa TIC Educação 2011**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras, p. 35-45, 2012. Artigos, cgi.br, nic.br.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. Ed. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP E AS TDIC: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

**Thaís Cristina Rodrigues Tezani**

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

[thaistezani@yahoo.com.br](mailto:thaistezani@yahoo.com.br) / [thais@fc.unesp.br](mailto:thais@fc.unesp.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais da informação de comunicação; Pedagogia; formação inicial de professores; Currículo.

**Keywords:** Digital information communication technologies; Pedagogy; Teachers initial formation; Curriculum.

**Resumo:** O trabalho surgiu diante do processo de articulação e reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia realizado a pedido da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, com o objetivo de desencadear ações que levem à constituição de organizações curriculares semelhantes para os cursos de mesma nomenclatura. Os documentos estudados apontaram que, embora todos os cursos obedeçam à mesma legislação, a organização curricular de cada um apresenta singularidades. Desta forma, nosso objetivo geral foi estudar os documentos oficiais dos cursos de Pedagogia da UNESP, identificando na sua organização curricular a possibilidade de exploração das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Acreditamos que estudos dessa natureza contribuem para reflexão do currículo da formação inicial de professores e sua articulação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



**Abstract:** The work appeared before the process of articulation and curricular restructuring of Pedagogy courses conducted at the request of the Dean of undergraduate studies UNESP, with the goal of triggering actions leading to the formation of organizations similar to the curriculum of courses the same nomenclature. The documents surveyed pointed out that, although all courses obey the same laws, curriculum organization of each features singularities. Thus, our overall objective was to study the official documents of the courses of pedagogy of UNESP, identifying in their curricular organization the possibility of exploitation of digital technologies of information and communication. We believe that studies of this nature contribute to reflection on the curriculum of the teachers' initial formation and its articulation with digital technologies of information and communication.

## 1. CONHECENDO O PROBLEMA

O trabalho busca discutir alguns pontos sobre uma análise realizada diante do processo de articulação e reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia solicitado a pedido da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, com o objetivo de desencadear ações que levem à constituição de organizações curriculares semelhantes para os cursos de mesma nomenclatura. Os documentos estudados apontaram que, embora todos os cursos obedecessem à mesma legislação, a organização curricular de cada um apresentava singularidades.

A proposta de articulação dos cursos, no caso da Pedagogia, ficou restrita a alguns encontros entre os coordenadores de curso e perdeu força com as discussões e encaminhamentos referentes à Deliberação nº. 111/2012 e 126/2014 do Conselho Estadual de Educação – SP, que provocará reestruturações curriculares em cursos de licenciatura.

O estudo realizado por Valdemarin (2009) apontou de dentre os cursos de Pedagogia da UNESP (Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto) somente Bauru apresentava disciplinas relacionadas às tecnologias, assim “o curso de Bauru distingue-se pela presença em sua organização das disciplinas: Educação e Tecnologia; Recursos Tecnológicos aplicados à educação [...]”. O documento aponta que as disciplinas de tecnologias não aparecem em nenhum bloco



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



(Fundamentos da Educação e Conteúdos de Ensino da Escola Primária; Gestão Educacional; Estágios Supervisionados; Metodologia da Pesquisa ou Pesquisa em Educação), ficando seus conteúdos pulverizados nas práticas de ensino e na didática.

Diante desse contexto, nossa intenção é relacionar a teoria sobre Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na formação de professores e o contexto como isso ocorre nos cursos de Pedagogia da UNESP.

Cabe ressaltar que o estudo possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, protocolo 645.810 de 08 de maio de 2014.

## 2. INDAGAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA

Na cibercultura, os atores da comunicação tendem à interatividade e não mais à separação da emissão e recepção própria da mídia unidirecional de massa. Para posicionar-se nesse contexto e aí educar, os professores precisarão operar com o hipertexto, isto é, trabalhar com o contexto não-sequencial, com a montagem de conexões em rede, o que permite uma multiplicidade de recorrências entendidas como conectividade, diálogo e participação colaborativa. Eles precisarão compreender que de meros disparadores de lições-padrão deverão se converter em formuladores de interrogações, coordenadores de equipes de trabalhos e sistematizadores de experiências em interfaces online desenvolvidas para contemplar a interatividade e não a unidirecionalidade (SILVA, 2006, p. 17).

Alguns estudos como: Almeida e Valente (2012); Almeida e Silva (2011); Almeida e Assis (2011) estudam as TDIC na formação de professores, pois foram desenvolvidos em diferentes situações de formação e apontam resultados satisfatórios, desde a exploração da comunicação multidirecional síncrona e assíncrona até a representação do pensamento dos participantes.

Sob o nome genérico de Educação a Distância (EaD) se apresentam diversas ações que visam o oferecimento de oportunidades de aprendizagem em que professores e alunos se encontram em locais diversos, mediados por algum tipo suporte das TDIC. A amplitude que é englobada oficialmente pela EaD reflete na definição dos modelos educacionais que orientam a sua implantação e ação. A escolha desses modelos não é feita ao acaso. Eles dependem das concepções pedagógicas e organizacionais das instituições em que serão desenvolvidos. Dependem também dos contextos, das



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



condições sociais, econômicas e tecnológicas em que serão implementados e para as quais serão desenvolvidos.

Conforme afirma Kesnki (2013) há que se refletir de modo particular sobre os modelos educacionais específicos que exigem mudanças paradigmáticas na educação, em virtude das TDIC. Diante dessa perspectiva, podemos afirmar que a EaD transforma o perfil da formação em nível superior e isso se reflete nos papéis e ações de todos os envolvidos no processo, alterando os tempos de ensinar e aprender, os espaços físicos e virtuais em que as ações ocorrem e as formas de interação e comunicação. É exatamente sobre esta “mudança paradigmática” provocada pelo uso das TDIC que resultam na EaD e nos novos modelos educacionais que embasam nossas discussões.

Para Moran (2009), a ênfase que designa cada modelo é dada de acordo com o tipo de tecnologia predominante em que se dá o desenvolvimento dos eventos educacionais oferecidos à distância. Bem próximos desses modelos, para Vianney (2009), a EaD no Brasil, de 1994 até hoje, se desenvolveu a partir de cinco modelos variados. O autor ainda discute a ameaça de se implantar um modelo único de EaD no Brasil. Para isto, recupera as informações apresentadas nos estudos consolidados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) na época e que registram modelos diversos de EaD em operação com qualidade.

A interdependência entre a EaD e as TDIC resulta no surgimento amplo de novos modelos educacionais a todo instante. Podemos dizer que existem tantos novos modelos quanto os novos aplicativos (Apps) utilizados em espaços educacionais online, à distância. O crescimento acelerado dos sistemas à distância representa o quanto essa se apresenta como solução para suprir as necessidades educacionais da nossa época. A liberdade de aprender de acordo com o próprio ritmo e conveniência, a qualquer tempo e qualquer lugar, são características que fazem da EaD uma escolha natural para quem deseja aprender, mas não tem tempo para dispender em projetos presenciais mais tradicionais. Assim, surgem os desafios das mídias móveis (tablets e smartphones, por exemplo), ao lado de usos de recursos educacionais abertos (REA); dos cursos tridimensionais em mundos virtuais; dos games (com enorme gama de tipos diferentes); além dos cursos massivos, para centenas de milhares de alunos em todo o mundo.

Além disso, os ambientes *online* favorecem aos estudantes o desencadeamento de





ações educacionais em rede, em que exploram plenamente o ciberespaço, de forma livre e flexível, para aprender, ensinar e trocar informações e experiências com os seus pares. Diante desse cenário, a discussão sobre formação de professores não pode ficar alheia as possibilidades de construção de uma nova organização curricular, didática e pedagógica, enriquecida pelas possibilidades da cibercultura.

### 3. CONHECENDO OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP

Os cursos de Pedagogia da UNESP estão passando por reestruturações curriculares em virtude da Deliberação nº. 111/2012 e 126/2014 do Conselho Estadual de Educação – SP. Desta forma, analisaremos aqui o currículo vigente dos Câmpus de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, conforme estudo realizado nos Projetos Pedagógicos de Curso e no documento elaborado por Valdemarin (2009).

O processo de articulação não resultou na reestruturação curricular dos cursos, mas proporcionou entendermos os seis cursos de pedagogia mantidos pela UNESP e sua perspectiva em relação à formação de professores, com ênfase ou aprofundamento diferenciados.

Com base na legislação vigente (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia – Resolução CNE/CP no. 1, de 15 de maio de 2006) e nos Projetos Pedagógicos dos cursos foi possível conhecer suas estruturas curriculares.

Os cursos apresentam 109 disciplinas diferentes. Identificamos como comuns 15 disciplinas, as quais abrangem os fundamentos da formação docente e os conteúdos e metodologias de ensino na educação básica, isso evidencia as especificidades do corpo docente e as escolhas políticas de formação de professores.

A área de fundamentos da formação docente perpassa dois semestres dos cursos. Não havendo interface com os demais anos do curso e ficando concentrado apenas no início. Há também nas estruturas curriculares a presença de disciplinas voltadas para os conteúdos e seu ensino na educação básica e de gestão escolar. Nesse contexto, indagamos: Como os cursos de Pedagogia da UNESP trabalham com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na formação inicial de professores?

Valdemarin afirma que:

O curso de Bauru distingue-se pela presença em sua organização das disciplinas: Educação e Tecnologia; Recursos Tecnológicos aplicados à educação; Texto e imagem; Natureza e sociedade na educação infantil; Prática de leitura e produção de texto; Ética e profissionalização docente. No que se refere a disciplinas específicas da formação do professor, oferece Matemática na Educação Infantil. No entanto, sua maior singularidade encontra-se no âmbito da Prática de Ensino, desdobrada em oito disciplinas com carga horária exclusivamente teórica: Prática de ensino: Bases teóricas da educação como ciência; prática de ensino: A pedagogia como ciência da educação; Prática de ensino: a didática na práxis pedagógica; Prática de ensino na educação infantil; Prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental; Prática de ensino e coordenação pedagógica; Prática de ensino currículos e programas; Prática de ensino e dinâmica de grupo: interações sociais e liderança na escola. Há claramente privilégio da discussão sobre os aspectos práticos da educação que expressam concepção singular sobre a formação de professores (VALDEMARIN, 2009, p. 23).

Desta forma, essa breve análise nos permite apontar mais reflexões acerca dos currículos para formação inicial de professores na UNESP e as TDIC. Há necessidade de revisão dos Projetos Pedagógicos de curso em relação às Deliberações atuais do Conselho Estadual de Educação que estabelecem a articulação das tecnologias na formação de professores.

Ainda, há que se discutir nos Conselhos de Curso a construção de propostas curriculares integradoras, articuladores e menos compartimentalizadas como as atuais. Observamos uma fragmentação curricular em virtude da falta de articulação entre os eixos (núcleos) de formação das áreas de conhecimento nos cursos.

Sabemos que essa proposta de formação de professores interdisciplinar é um desafio para a estrutura em departamentos da UNESP e que ainda há resistência em relação à incorporação das TDIC na formação inicial de professores.

Acreditamos que todos os cursos de Pedagogia da UNESP devam ter em sua estrutura curricular disciplinas relacionadas às tecnologias e sua aplicação cotidiana na escola de educação básica.

As TDIC (ALMEIDA e PRADO, 2006) podem contribuir de modo transdisciplinar com todas as disciplinas do curso, principalmente com aquelas de natureza teórico-prática que estão vinculadas diretamente ao conteúdo ensinado na



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



educação básica. Somente assim, será possível ao Pedagogo propor projetos e atividade interdisciplinares contextualizadas com as demandas atuais dos alunos, nativos digitais (PALFREY e GASSER, 2011).

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que há necessidade de investigação sobre as TDIC na formação de professores, pela possibilidade de se identificar aspectos importantes para a inserção e desenvolvimento de ações relacionadas à formação de professores numa perspectiva de novas competências pedagógicas. A complexidade do impacto das TDIC na educação nos possibilita a investigação da aplicabilidade desses recursos na formação de professores, especificamente no caso da Universidade pública; compreendendo desde o conceito de tecnologia até seu uso para a produção de conhecimento. Tal perspectiva perpassa necessariamente pelo processo de formação docente.

Diante do apresentado aqui, estamos aguardando a reestruturação dos cursos de Pedagogia da UNESP para iniciar um novo estudo dos seus Projetos Pedagógicos em virtude da necessidade de atendimento às determinações do Conselho Estadual de Educação, portanto, há ainda inúmeras possibilidades de investigação sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; PRADO, M. E. B. I importância da gestão nos projetos de EaD. In: Debates: Mídias na Educação. **Cadernos “Salto para o Futuro”**. Boletim 24, Brasília: Secretaria de Educação a Distância, novembro/dezembro 2006. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175900Midiaeducacao.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2011.

ALMEIDA, M. E. B. de; ASSIS, M. P. Integração da Web 2.0 ao Currículo: A Geração Web Currículo. **la educ@ción 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](http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/145/articles/ART_bianconcini_E_S.pdf). Acesso em 30 de maio de 2012.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum** (PUCSP). , v. 7, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em 26



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

de abril de 2012.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras.** , v. 12, p. 57-82, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

KENSKI, V. **Modelos Educacionais em EaD.** Ribeirão Preto SP: USP [2013] (Mimeo). Apostila elaborada para o curso de especialização em Gestão e Inovação em EaD – USP.

MORAN, J. M. Modelos e Avaliação do Ensino superior a distância no Brasil. **Revista Educação Temática Digital.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2004/1833>. Acesso em 08 de setembro de 2013.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

VALDEMARIN, V. T. **Análise dos cursos de Pedagogia da UNESP.** São Paulo: Prograd – UNESP [2009]. (Mimeo).

VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para Ead no Brasil. **Colabor@ - Revista Digital da CVA-RICESU**, vol. 5 – nº 17, julho 2008. Disponível em <http://www.ricesu.com.br/colabora/n17/index1.htm>. Acesso em 08 de setembro de 2013.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## **O FINANCIAMENTO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA ESTADUAL: OS DESAFIOS DAS CONTROVÉRSIAS**

**Roberta Maria Bueno Bocchi**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

O presente artigo apresenta alguns desafios sobre o financiamento da Educação Básica pública do Estado de São Paulo (gestão 2008-2012), extraídos da pesquisa de doutorado em Educação: Currículo da PUC-SP em fase final de conclusão.

Um dos primeiros desafios é a constatação de que sem financiamento não se faz educação. O financiamento está para a Educação da mesma forma que a água está para a vida humana, ou seja, em condição essencial de sobrevivência.

Durante o desenvolvimento da tese de doutorado essa relação de dependência foi se mostrando cada vez mais incisiva, estando presente nos documentos oficiais estudados, nas falas dos sujeitos ouvidos e na base teórica escolhida como sustentação para as reflexões que se mostraram pertinentes.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Entre essas bases teóricas, há uma afirmação do educador Paulo Freire que ao assumir a Secretaria de Educação do município de São Paulo no ano de 1989 afirma:

Como você vê, não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas. É que elas não são apenas “espírito”, mas “corpo” também. A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas. (FREIRE, 2005, p. 34)

Nesta fala é claro o entendimento pela gestão pública da questão financeira educacional como essencial à Educação. Na ocasião, segundo relato do próprio Paulo Freire em entrevista à revista Escola Nova<sup>1</sup>, os problemas financeiros estavam voltados à compra de carteiras e cadeiras escolares, reforma e construção de escolas e acomodação da demanda escolar, não atendida pela gestão educacional anterior.

Passados vinte e quatro anos dessa declaração, a gestão pública continua reconhecendo a relação de dependência entre o financiamento e a educação. Embora com uma Rede de ensino maior e mais organizada do que a encontrada pelo educador Paulo Freire no ano de 1989, o atual Secretário de Educação do Estado de São Paulo<sup>2</sup>, ao escrever sobre os resultados de sua gestão a frente da Secretaria Estadual de São Paulo, afirma:

Garantir um bom aprendizado com todas essas dificuldades na escola não é fácil. Como já foi dito aqui, a Secretaria da Educação tem um papel que não se restringe única e exclusivamente ao de garantir a educação. Ela, igualmente, tem que garantir o transporte escolar, a merenda, o material escolar, formação de nível médio técnico, um novo modelo de escola de tempo integral, etc. Enfim, essa é a realidade que se apresenta a tempos. (VOORWALD, 2013, p. 26)

Embora os Secretários de Educação aqui citados tenham vindo de vertentes políticas diferentes e modelos gestores distintos, concordam na dependência financeira

<sup>1</sup>Entrevista concedida à revista Escola Nova, São Paulo, de 26 de fevereiro de 1989.

Fonte: **FREIRE**, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>2</sup>Herman Voorwald - Secretário de Educação do Estado de São Paulo na gestão Geraldo Alckmin (PSDB), respondendo pela secretaria no período de 2011 a 2014.

histórica para se fazer uma educação de qualidade.

Isto posto, torna-se necessário questionar se a quantia financeira de investimento educacional atual do Estado de São Paulo é a ideal, visto que a existência de inúmeros problemas financeiros presentes nas escolas paulistas foram apontados pelos gestores pesquisados, nas informações colhidas na pesquisa por meio da técnica de grupo focal.

Percebe-se que, embora haja denúncia de mau uso da verba pública, ausência de autonomia financeira e falta de fiscalização dos Conselhos e Associações escolares, há também denúncia da ausência de itens estruturais fundamentais nas escolas pesquisadas, como a construção de bibliotecas, laboratório de ciências, espaço para recreação, acessibilidade e problemas de telefonia, que não podem ser resolvidos pela gestão escolar, pois devido aos altos valores financeiros envolvidos, dependem de licitação e de contratação, realizadas pelos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação.

Em publicação oficial na qual o Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald, expõe uma pesquisa de campo desenvolvida por ele com toda a Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo, ao fazer um balanço das principais ações realizadas por sua gestão à frente da Secretaria, tendo como base os anos de 2011 e 2012, elenca vários itens, apontados pelos profissionais da Rede, que demonstram a necessidade de mais investimento financeiro educacional, marcando uma “pauta justa do profissional, do ser humano querendo trabalhar e viver com dignidade” (VOORWALD, 2013, p. 33).

Entre os diversos itens apontados nas cinco gestões pesquisadas por Voorwald, os relacionados à necessidade de mais investimento financeiro são:

- Atualização dos valores do auxílio alimentação;
- Correção salarial de no mínimo, 30% e reposição das perdas dos últimos 15 anos;
- Reajuste do auxílio transporte;
- Melhoria do mobiliário;
- Melhoria da infraestrutura ambiente nas áreas administrativas;
- Serviços de obras de má qualidade e morosos;
- Revisão periódica e emergencial dos prédios;
- Oficinas pedagógicas – manutenção precária, edificações em mau estado e espaço insuficiente;
- Ampliar verba para xerox, toner, etc.;
- Recursos tecnológicos para ações de supervisão pedagógica;
- Arquitetura das escolas adaptadas à realidade da inclusão, conforme normas da ABNT;

- Criar e ampliar salas de recursos em todas as escolas;
- Sala de aula adequada;
- Redução do número de alunos por sala de aula;
- Contratação de um escritório de contabilidade por diretoria para atendimento das escolas;
- Aumento do valor per capita (por aluno);
- Revisão do envio das verbas quadrimestrais (insuficiente e “engessada”) maior autonomia;
- Verbas diferenciadas para escolas mais antigas e maiores;
- Recursos para implementação dos laboratórios de Química, Física e Biologia. (VOORWALD, 2013, p. 86)

Estes itens deixam evidente a necessidade de maior investimento financeiro para a educação pública básica do Estado de São Paulo. O próprio Secretário da Educação, na mesma publicação, reconhece esta necessidade quando afirma, se referindo à política salarial dos profissionais da educação e à questão da inclusão e acessibilidade dos alunos:

Como exigir sistematicamente formação complementar daquele professor que para levar uma vida mais digna e reforçar seus ganhos necessita de dois, três empregos, formados de jornadas longas de trabalho? A Secretaria da Educação está buscando delimitar planos para melhor qualificar seu pessoal e prestar melhores serviços no aspecto da inclusão e acessibilidade dos alunos à vida escolar. (VOORWALD, 2013, p. 25)

Por fim, após estas linhas, onde uma breve reflexão sobre as questões que envolvem o financiamento público educacional se instalou, é preciso questionar duas premissas, que devem estar presentes em todos os momentos que envolvem o tema Financiamento da Educação Pública:

- Financiamento Público para quem?
- Quem são os financiados?

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, A.S.R. **Financiamento da educação no Brasil**: O estado da arte e a constituição do campo (1996 a 2010). Jundiaí: Paco Editorial, 2013.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



VOORWALD, H. **Políticas Públicas e educação**: diálogo e compromisso. São Paulo:

SEE, 2013.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## NEOLIBERALISMO E AS REFORMAS EDUCATIVAS EM FINAIS DO SÉCULO XX

**Aline Rabelo Marques**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

[aline\\_rm1@hotmail.com](mailto:aline_rm1@hotmail.com)

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

[fabiany@uol.com.br](mailto:fabiany@uol.com.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares;

**Resumo:** Este texto apresenta algumas análises, ainda em produção para dissertação de mestrado, que incorrem em estudos acerca da interferência dos delineamentos neoliberais no campo educativo, bem como a incorporação de teses da teoria do capital humano e da teoria das competências no desenvolvimento de documentos curriculares no interior das reformas educacionais dos anos de 1990. Alguns questionamentos são tomados como norteadores, tal como: como a política neoliberal de finais do século XX interfere nas reformas educativas deste mesmo período? Como o discurso neoliberal se apresenta no campo educativo? Tem-se por hipótese que as reformas educacionais produzidas na década de 1990 foram expressões do neoliberalismo num movimento de revisitação da Teoria do Capital Humano e incorporação de teses da Teoria das Competências, ligados ao desenvolvimento curricular.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo; Currículo; Reformas Educacionais; Capital Humano; Competências.

**Abstract:** This paper shows some analysis, still in production for dissertation, that incurs studies on the interference of neoliberal designs in the educational field, as well as the incorporation of theories of human capital and the theory of skills in developing curriculum documents within the educational reforms of the 1990s. Some questions are taken as a guide, such as: how does the neoliberal policy of the late twentieth century interfere with the educational reforms of that period? How the neoliberal discourse is presented in the educational field? I has been a hypothesis that educational reforms produced in the 1990s were expressions of neoliberalism in a movement of revisiting the Human Capital Theory and incorporation of Theory Skills thesis, linked to curriculum development.

**Keywords:** Neoliberalism; Curriculum; Educational Reforms; Human Capital; Skills.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## 1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta algumas análises, ainda em produção para dissertação de mestrado, que incorrem em estudos acerca da interferência dos delineamentos neoliberais no campo educativo, bem como a incorporação de teses da teoria do capital humano e da teoria das competências no desenvolvimento de documentos curriculares no interior das reformas educacionais dos anos de 1990.

Para a construção das análises, alguns questionamentos foram tomados como norteadores: como a política neoliberal de finais do século XX interfere nas reformas educativas deste mesmo período? Como o discurso neoliberal se apresenta no campo educativo? Como as teorias do capital humano e das competências são tomadas de empréstimo no cenário educativo, especificamente, no desenvolvimento curricular? De que forma os documentos curriculares locais, isto é, produzidos por redes de ensino em estados e municípios, atuam na consolidação do processo de distribuição de conhecimentos?

Nesse exercício de investigação, estamos orientados pela hipótese de que as reformas educativas produzidas na década de 1990 foram expressões do neoliberalismo em um movimento de revisitação da Teoria do Capital Humano e incorporação de teses da Teoria das Competências, ligados ao desenvolvimento curricular<sup>1</sup>.

No interior das reformas, os documentos curriculares ganham centralidade como materialização dos processos de seleção e distribuição de conhecimentos, ao mesmo tempo, que produzidos em meio a reformas, inclusive no campo econômico, são expressões do aspecto educativo da política neoliberal, fundada nos princípios da privatização, descentralização, redução da esfera pública no oferecimento da educação, assim como na modificação do currículo ao serviço do mercado.

<sup>1</sup> Idealizado por meio da implantação de uma política curricular, objetivadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Diretrizes Curriculares para Educação Básica com documentos oficiais orientados para o trabalho escolar.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Essas expressões acabam por delinear a escola, como um lócus estratégico na construção de respostas educativas aliadas às projeções do desenvolvimento econômico e social, incrementadas pelos organismos financiadores.

Ao diferenciar os aspectos do neoliberalismo, operamos com a ideia de que em cada campo (educativo, econômico, etc.) as proposições da política neoliberal ganharam contornos específicos e, neste sentido, colocar em discussão os propósitos educativos não implica em desconsiderar a base econômica, ao contrário uma tentativa de ir além, compreender sua interferência na constituição e desenvolvimento de propostas educativas.

O texto está organizado em duas seções. A primeira apresenta a discussão do contexto neoliberal na década de 1990 e as reformas educativas, fazendo breves apontamentos históricos e conceituais dentro das limitações aqui impostas; e a segunda, incursiona por análises, ainda que pontuais, sobre o currículo proposto no interior do movimento de reforma e suas aproximações às teorias do capital humano e teorias das competências.

## **2 DAS PROPOSIÇÕES NEOLIBERAIS ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

Partimos da premissa que há um equívoco em tratar o neoliberalismo como apenas um modelo de desenvolvimento ao invés de entendê-lo como uma das fases do sistema capitalista de produção, resultado das lutas de classes. De fato, o neoliberalismo apresentou-se como uma “nova” proposição de ordem social consequente das crises estruturais do capitalismo, especialmente no período pós-guerra, expressa na dificuldade dos Estados Nacionais manterem estáveis os índices da inflação. Nesse trabalho entende-se o neoliberalismo

[...] como uma estratégia de poder que se implementam sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (GENTILI, 1996, p.949).

O neoliberalismo é resultado de um processo hegemônico complexo. Se por um lado, apresentou-se como um conjunto de estratégias pensadas para o enfrentamento das crises do capital de meados do século XX, por outro mostrou-se como um imperioso projeto ideológico, que disseminou um novo senso comum, o qual legitimava o movimento de reforma propostos pelas classes dominantes para diferentes espaços sociais. “Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise.” (GENTILI, 1996, p.950). O processo de inculcação ideológica possibilitou aos Estados Nacionais incrementar políticas, metas, planos alinhados aos receituários neoliberais.

O processo de imposição do neoliberalismo gerou mazelas que se manifestaram na educação escolarizada, “[...] o neoliberalismo em educação deve ser compreendido muito mais como uma política de regulação do Estado do que como uma política educacional de governo”. (HYPOLITO, 2010, p.1339-1340). Gentili (1996) afirma que os neoliberais entendem que “[...] os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.” (p.952). Na tentativa de enfrentar essas questões, o ideário neoliberal estabeleceu testes de mensuração como instrumento para avaliar as escolas, no que diz respeito ao: fracasso, êxito, gestão, fundação-escola, controle do Estado, administração privada.

Em parte a renovação parece estar assentada nos princípios do capital humano que constituiu como modelo principal, em finais dos anos 1990, a eficiência, a equidade e a excelência. No campo educativo a *eficiência* significa prestação de contas (por meio de avaliações) que veem a escola como uma unidade organizacional (objetivo definidos, planejados, processos mensurados, diagnóstico das dificuldades para subsequentes revisões de planos). Já a promoção de *igualdade* de oportunidades se faz presente na noção de que o Estado contribui com suas normas e regras para o bem estar e felicidade



dos indivíduos, surgindo então o utilitarismo onde os mesmos assumem a maximização da utilidade.

Se “[...] a educação promove o desenvolvimento cognitivo e se este está na base do crescimento econômico, então, a relação educativa pode ser perspectivada pelas noções de custo e benefício, sendo função da política curricular maximizar esse resultado”. (PACHECO, 2003, p. 61). Contudo, o desenvolvimento curricular é uma das expressões do discurso neoliberal hegemônico com retórica no campo educativo.

Como projeto ideológico, o neoliberalismo pensa e projeta política curricular, de forma a “[...] adequar o currículo e a vida cotidiana das escolas às necessidades dos mercados econômicos.” (TORRES-SANTOMÉ, 2003, p.194). Por meio do campo educativo o neoliberalismo inculca e legitima sua construção ideológica, reduzindo a educação ao atendimento as demandas do mercado, afetando todos os conteúdos disciplinares, que acabam por dissimular concepções politicamente conservadoras e neoliberais.

### **3 APROXIMAÇÕES DO CURRÍCULO ÀS TEORIAS DO CAPITAL HUMANO E DAS COMPETÊNCIAS**

As reformas curriculares, entendidas aqui como eixo central das reformas educacionais da década de 1990, surgiram no interior do movimento de reorganização do capital, justificadas pelos avanços tecnológicos que em tese tornariam os conhecimentos cada vez mais obsoletos. Tal condição dos conhecimentos foi amplamente disseminada pela ideologia neoliberal, na perspectiva de legitimar a urgência de repensá-los para atender este momento de revoluções da tecnologia e da informação. A partir de então, advoga-se em prol de uma educação básica que formasse indivíduos com habilidades, competências e a capacidade de adequar-se às exigências do mercado, isto é, uma escola pelo mercado, para o mercado:

Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de



classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a ‘função social da escola’. (GENTILI, 1996, p.959).

O desenho educativo esboçado neste período privilegiou contornos de uma revisão da Teoria do Capital Humano, particularmente atrelado ao currículo, pela necessidade de investimento em recursos humanos, que acabou por recontextualizar-se no modelo da Teoria das Competências.

Para Schultz (1973), a educação humaniza o capital aumentando exponencialmente seus lucros “[...] e o poder de conversão de fatores materiais em resultados espirituais, criativos e reprodutivos.” (p.8). A ideia de capital é ampliada para além do aspecto material, expande-se para toda realidade humana, prioritariamente para a própria capacidade de aprimoramento considerada inata aos homens, por meio da proposição de intrínseca relação entre educação e economia, de modo que a educação passa a ser caracterizada como meio de produção de riquezas materiais.

Atualmente, os conhecimentos, embora necessários, parecem não alcançar importância em si mesmos, uma vez que sua relevância passa ser atrelada ao desenvolvimento de competências exigidas dos trabalhadores para a inserção no mercado de trabalho. O mercado identifica no trabalhador habilidades úteis para solução de problemas. Perrenoud (1999), identificado como um dos maiores expoentes do modelo da Teoria das Competências, entende competência como:

*[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p.7, grifo do autor).*

Os conhecimentos mobilizariam recursos para a solução de problemas no âmbito/contexto do mundo social, especialmente produtivo e, neste caso, para a teoria das competências não importaria o volume de informações e, sim, a qualidade. Interessa que a partir de informações qualitativas, os indivíduos desenvolvessem a capacidade de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



selecionar conhecimentos úteis a serem incorporados e com eles agissem no e sobre seu contexto.

As ideias da teoria das competências ganharam espaço privilegiado de incremento no contexto educativo brasileiro nos anos de 1990, na elaboração e organização de documentos curriculares nacionais, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI). Contudo, foi por meio dos processos avaliativos, que a ideia de competência ganhou a centralidade nas discussões, principalmente com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em Perrenoud (1999) encontramos uma questão, “vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” (PERRENOUD, 1999, p.7, grifo do autor), que encontra nos documentos tentativas de respostas a partir de delineamentos acerca da função social da escola.

Vale destacar que do lugar teórico- metodológico em que pretendemos construir nossas análises, isto é, a teoria crítica do currículo, propõe que a escola deve ter por propósito a distribuição de conhecimentos poderosos, contudo vem sendo determinada pela distribuição de conhecimentos dos poderosos, de acordo com a proposição de Young (2007).

Neste contexto problematizar os conhecimentos dos poderosos, colocando no centro desta ação os agentes escolares, desloca o que temos entendido como eixo central da discussão, a seleção e distribuição de conhecimentos para o desenvolvimento de competências, resultante de um sentido totalmente utilitarista. Nesse movimento a escola deixa de exercer seu “propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu cotidiano”. (YOUNG, 2007, 1299), o que contribui para um esvaziamento curricular.

## 4 NOTAS FINAIS

A reorientação curricular foi uma das principais estratégias utilizadas pela reforma educacional dos anos de 1990 para aproximar a educação dos anseios sociais, em





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



particular os de desenvolvimento econômico. Por meio das discussões curriculares a dinâmica do processo de reestruturação neoliberal encontrou sua melhor possibilidade estratégica de responder à crise do capital em finais do século XX, particularmente pelos processos de seleção e distribuição de conhecimentos. Contraditoriamente, as desigualdades entre as classes parecem resultar deste processo.

Como estratégia de resposta ao campo econômico, os sistemas educativos assumiram as teses do modelo da Teoria das competências como recontextualização da Teoria do Capital Humano, disseminando a ideia de que quanto maior o acúmulo de certificados, melhor o preparo do trabalhador, que por sua vez, teria maiores possibilidades de assumir postos de trabalho de destaque com boas remunerações.

Vale lembrar, que tais proposições surgiram endereçadas aos países de capitalismo periférico, dos quais o Brasil faz parte, numa tentativa de alinhamento as propostas de globalização lançadas pelas economias “desenvolvidas”.

Nota-se que os aspectos econômicos assumiram a centralidade em detrimento dos aspectos políticos e sociais, ou seja, as questões próprias do campo educativo migraram para o econômico, de modo tão contundente que os contornos do desenho de escola desejado e requerido alinham-se às perspectivas do mercado.

**Agência Financiadora:** CNPq

## 5 REFERÊNCIAS

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu da & GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?** Brasília: CNTE, 1996. p. 949-964.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. v. 31, n.113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



PACHECO, José A. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação.** Porto: Porto Editora, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TORRES-SANTOMÉ, J. Os efeitos do neoliberalismo no currículo. In: \_\_\_\_\_. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2003, p.189-220.

YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 set. 2012.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E RESPONSABILIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR: INTERFACES E VICISSITUDES NA CONTEMPORANEIDADE

**Francisco Renato Lima**

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

[fcorenatolima@hotmail.com](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)

**Jovina da Silva**

Faculdade Santo Agostinho (FSA)

[profjov@hotmail.com](mailto:profjov@hotmail.com)

**Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo**

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

[jdarc04@hotmail.com](mailto:jdarc04@hotmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 2. Currículo e Avaliação

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Avaliação da Aprendizagem; Responsabilidade social.

**Keywords:** College education; Evaluation of learning; Social responsibility.

**Resumo:** A discussão em torno das interfaces entre avaliação da aprendizagem e responsabilidade social no ensino superior ganha diferentes dimensões diante das vicissitudes no contexto atual, em que novas lógicas se definem na construção do saber e na formação humana. Este estudo bibliográfico, de caráter qualitativo, objetiva analisar o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior e as habilidades construídas para o exercício da responsabilidade social no contexto da sociedade contemporânea. Apoiar-se nas teses de Demo (2008), Chauí (2001), Dias sobrinho (2005), Gentili (2001), Gil (2012), Luckesi (2000), Vallayes (2006), entre outros, que ampliam a compreensão da necessidade de mudança nos modos de avaliar a aprendizagem no ensino superior, associada à responsabilidade social, no enfrentamento as desigualdades sociais, respeito ao outro, atitude ética e construção da cidadania.



**Abstract:** The interfaces between evaluation of learning and social responsibility in college education earn different dimensions on the unexpected in the current context, in which new logics are defined in the construction of knowledge and human formation. This work have bibliographical and qualitative study, aims to analyze the process of evaluation of learning in college education and skills built for the exercise of social responsibility in the context of contemporary society. Based on theses authors Demo (2008), Chauí (2001), Dias Sobrinho (2005), Gentili (2001), Gil (2012), Luckesi (2000), Vallayes (2006), and others, that expands understanding of need for change in the ways of assessing learning in college education, liked with social responsibility in addressing social inequalities, respect, ethical behavior and building citizenship.

## 1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior ganham diferentes contornos na atualidade. As representações das vicissitudes contidas no imaginário social relacionadas à avaliação têm mudado. Buscam-se novas formas de pensar e fazer o ensino superior. É preciso reinventar o/no/pelo processo avaliativo, fazer deste um espaço de diálogo e exercício da responsabilidade social, em que os sujeitos assumam a condição de protagonistas de suas trajetórias de aprendizagem, na construção da cidadania.

Diferentes arcabouços teóricos metodológicos têm sido postos com vistas à estruturação e reestruturação dos processos avaliativos. Os desafios contemporâneos são muitos, subjazem as perspectivas tradicionalmente estabelecidas dentro do contexto educacional, e acionam novas cadeias de conhecimentos e necessidades de avaliação da aprendizagem cada vez mais processual e de abordagem crítica e reflexiva.

As novas exigências da sociedade têm se incorporado em especial de forma desafiadora nos currículos dos cursos de formação de professores e um dos grandes desafios para as instituições de ensino superior está na forma de avaliação da aprendizagem relacionada com a responsabilidade social.

A categoria “avaliação” pressupõe dimensões, tais como: valorização social, capacidade de articular informações, percepções e conhecimentos necessários à sistematização das atividades; desenvolvimento de habilidade que envolva a criatividade dos sujeitos, contribuindo para a aquisição da capacidade de atuação



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



autônoma no meio social. O que implica em considerar as vicissitudes geradas no exercício da prática avaliativa do professor de ensino superior, na medida em que vivenciam uma modalidade formativa de avaliação pautada fundamentada num de formação reflexiva, mediante as exigências do mundo contemporâneo.

Este estudo objetiva analisar o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior e as habilidades construídas para o exercício da responsabilidade social no contexto da sociedade contemporânea. Com esse propósito, parte-se do seguinte questionamento: Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior, com foco na construção de habilidades voltadas para o exercício da responsabilidade social no contexto da sociedade contemporânea?

## **2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E RESPONSABILIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR**

A vasta literatura sobre a avaliação da aprendizagem permite compreender que na prática, ela ainda é um instrumento de reprodução do modelo classificatório, padronizado e burocratizado. As práticas avaliativas no ensino superior, pautadas nesse paradigma, apresentam-se como ferramenta de poder decisório, que fundamenta as ações dos professores. Os resultados da aprendizagem restringem-se às habilidades cognitivo-conceituais, utilizando-se de parâmetros nem sempre claros e objetivos sobre o desempenho dos alunos e sua formação para a cidadania.

É preciso conceber a avaliação numa perspectiva reflexiva e crítica, como mecanismo de transformação, a qual identifica nas situações reais, os avanços, as dificuldades, as potencialidades e apontam as possibilidades de formação profissional e inserção social. Neste sentido, Luckesi (2000, p. 171) afirma que “a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social”. Perspectiva esta, que contribui para efetivação de uma prática avaliativa dimensionada com responsabilidade social.

Fazer da avaliação um espaço de responsabilidade social, implica “aplicar a noção de democracia à avaliação” (DEMO, 2008, p. 120), de modo que o professor saia



da condição de consumidor rumo a produtor de conhecimentos, a partir de atividades avaliativas investigativas, de discussão, descobertas, criatividade e abertura para o novo, ressignificando assim, o processo de ensino e aprendizagem.

Essa postura pressupõe colocar o aluno em desafio, tornando-o sujeito de sua aprendizagem, a fim de que ele reconstrua saberes e produza conhecimentos, o que requer estratégias avaliativas que garantam o desenvolvimento de habilidades investigativas, com vistas a adquirir a capacidade de organização do pensamento, análise crítica e síntese para a elaboração e execução de propostas interventivas.

Buscar novas formas avaliativas não significa travar uma batalha contra o velho, negar experiências e valores. A situação nova pressupõe rupturas, mas também continuidade, pois o desconforto de diversificar os instrumentos avaliativos, diminui na medida em que se enfrenta e dinamiza, adaptando-se às exigências, criando e recriando estratégias diferenciadas de ação e aquisição de satisfação com o alcance dos objetivos. Nessa direção, Gil afirma que

O maior problema da avaliação no Ensino superior está no fato de que normalmente ela envolver sérias consequências para quem está sendo avaliado. As notas que o estudante recebe não apenas determinarão se ele será aprovado ou reprovado. Elas poderão afetar sua auto-estima, influenciar sua motivação pelos estudos, reforçar o interesse pelo abandono do curso, guiá-lo na escolha do campo de sua especialização, afeta seus planos de estudos de pós-graduação e até mesmo influencia no desenvolvimento da carreira (GIL, 2012, p. 240).

O desafio de ter-se uma prática avaliativa condizente com o espírito investigador convida o professor a despir-se dos modelos tradicionais, centrados na memorização de conteúdos, em que a nota é um troféu, pois a avaliação não é neutra, é preciso adotar estratégias que possibilitem interpretá-la, de forma subjetiva, mobilizando conhecimentos, emoção e habilidades. Para Demo (2008), é preciso utilizar outros indicadores que direcionem o aluno para o pensar e o agir de forma dinâmica, reconstrutiva e disruptivo, o que significa não apenas afastar-se do modelo tradicional da prova, mas inserir outras formas de avaliar, mais inteligentes, adotando a pesquisa e a responsabilidade social como fios condutores da formação profissional e cidadã.

## 2.1 O papel do ensino superior e as interfaces e vicissitudes entre avaliação da aprendizagem e responsabilidade social

O atual cenário educacional brasileiro configura-se como um espaço de controvérsias acerca das interfaces e vicissitudes do processo avaliativo no ensino superior. Este nível de ensino deve qualificar para o enfrentamento às exigências da responsabilidade social e a construção da cidadania. Requisito mínimo para a formação de profissionais competentes, capazes de ressignificar e construir conhecimentos, diante dos desafios emergentes e das transformações sócio-políticas, culturais e profissionais.

Por outro lado, percebem-se traços de resistências em incluir a questão da responsabilidade social nos projetos pedagógicos dos cursos de formação superior das Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo nos processos de avaliação da aprendizagem. Conforme Chauí (2001, p. 25), desde seu surgimento, a universidade sempre foi uma instituição social, que buscou ao longo do tempo, o reconhecimento público e legitimação de suas atribuições, fatores que lhe conferem “autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamentos, regras e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela”.

Desde o seu surgimento, ainda no século XIII, sempre foi atribuída à universidade a função de desenvolver práticas sociais. Então, porque em pleno século XXI, ainda persistem traços de resistência e desalinho a efetivação da responsabilidade social nas práticas curriculares, e, sobretudo no processo de avaliação da aprendizagem? Um dos grandes desafios para as Instituições de Ensino Superior (Universidades, Faculdades, Institutos, Centros Educacionais) está na construção de um ensino voltado para a responsabilidade social, em que a avaliação da aprendizagem torne-se um dos mecanismos que corrobore para esse construto.

Os desafios específicos a serem destacados pela universidade são, de um lado, seu papel na produção e difusão de saberes e, de outro, seu espaço em termos de cidadania, seu papel social, cultural e político e as responsabilidades geradas por este espaço. (PENA-VEJA e MORIN, 2003, p. 76).

Esse pensamento acadêmico exige uma reorganização curricular e epistemológica dos cursos de ensino superior, ancorada em uma vanguarda de luta e

redefinição do trabalho pedagógico, especialmente naquilo que se refere à avaliação da aprendizagem, que deve equilibrar-se entre os aspectos quantificáveis e qualificáveis, como orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96), garantindo a autenticidade e legitimação, e principalmente, o caráter formativo para a responsabilidade social. Assim, compreende-se que

A universidade não teria se preservado como instituição social, se não tivesse respondido às demandas societárias das diferentes fases de sua longa história [...] [ela], organizada no interior da sociedade de forma diversa pelas condições geográficas e pelo peso dos eventos históricos, é uma instituição autônoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura, através da pesquisa e do ensino (GENTILI, 2001, p. 22).

Compreende-se que a universidade tem o papel de postular fundamentos para a definição de um novo conceito de educação, que promova a democracia nas relações sociais, eliminando as divergências socioculturais e abrindo espaços para a formação tecnológica e humanística, baseada nos princípios da ética e responsabilidade social.

### 3. METODOLOGIA

A trajetória metodologia deste estudo bibliográfico e descritivo, de caráter qualitativo, caracteriza-se pela relação dinâmica e contextual com teóricos, como: Ashley (2004), Demo (2008), Chauí (2001), Dias sobrinho (2005), Gentili (2001), Gil (2012), Luckesi (2000), Pena-Veja (2003), Vallayes (2006), Pereira (2003), dentre outros; de modo a alcançar o referido objetivo e responder a problemática levantada.

### 4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A visão de responsabilidade social como um agir consciente é decorrente do processo de mudança ocorrido na sociedade, nos aspectos políticos, econômicos, tecnológicos, ambiental e social no sentido de que o ensino, nos diversos aspectos da organização precisa ser transparente no que concerne a avaliação. O foco voltado para uma nova cidadania e para a qualidade na educação é uma das perspectivas dessa visão, que segundo Vallaeys:

A Responsabilidade Social Universitária exige, [...] um projeto de promoção





social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável, com vistas à produção e transmissão de saberes responsáveis e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis, éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável, com vistas à produção e transmissão de saberes responsáveis e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis (VALLAEYS, 2006, p. 39).

Frente a este modelo social, as IES não devem omitir-se dessa função, já que tem o papel de promover a formação de profissionais comprometidos com as questões sociais de seu tempo, não apenas com a finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação de conhecimento, mas de uma profissionalização voltada para o mundo do trabalho, respaldado numa postura ética e responsável na sociedade.

A compreensão do processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior exige a construção de novas bases para a sua organização, proposição e concretude, tendo em vista a perspectiva de responsabilidade social, na consolidação da educação, articulada com as instâncias de participação e deliberações coletivas, envolvendo todos os eixos da sociedade civil brasileira organizada. De modo que

Responsabilidade social pode ser definida como o compromisso que uma organização deve ter com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico [...]. Assim, numa visão expandida, responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade (ASHLEY, 2002, p. 06).

Nas IES, a responsabilidade social deve estar intrínseca nas práticas avaliativas, de natureza curricular, extensão e pesquisa, comprometida com as funções éticas, políticas e sociais, aprimorando o processo educativo, envolvendo o aluno em situações desafiadoras, formando-o pelo e para o engajamento com as questões de transformação da realidade, pois que “o sentido essencial da responsabilidade social da Educação Superior consiste em produzir e socializar conhecimento que tenha não só mérito científico, mas também valor social e formativo” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 28).

A responsabilidade social nas práticas avaliativas das IES consiste no comprometimento com a qualidade da aprendizagem, de forma que o sujeito se torne co-responsável pelo desenvolvimento da comunidade, da sociedade e das inter-relações mundiais presentes e futuras. Nesta perspectiva, ela “não é uma atividade separada da educação, e sim uma nova forma de educação, mais abrangente e consciente; [...] incorpora-se ao dia-a-dia das pessoas, intrínseca em cada gesto, em cada pensamento”

(PEREIRA, 2003, p. 232).

Portanto, a compreensão sobre avaliação com responsabilidade social no ensino superior, pressupõe um ensino acessível a todas as camadas sociais, respaldada no compromisso e obrigação com os atos institucionais, por meio de ações interdependentes, no sentido de intervir e influenciar nas transformações por uma sociedade mais justa e menos desigual.

## 5. CONCLUSÕES

A leitura dos teóricos que subsidiou este estudo, aliada as experiências vivenciais, permite conjugar algumas reflexões conclusivas acerca dos modos de pensar e fazer a avaliação da aprendizagem com responsabilidade social no ensino superior, atendendo as necessidades e demandas dos novos tempos.

A avaliação da aprendizagem com foco na responsabilidade social traz no seu bojo a perspectiva do desenvolvimento humano por meio de um agir ético, consciente e voltado para um ensino plural, comprometido com a qualidade da aprendizagem, que propõe formar pessoas, não apenas em uma dimensão técnica, para o mercado de trabalho, mas com foco na consciência crítica e transformadora.

As abordagens apresentadas neste estudo instigam a pensar nas transformações pelas quais passa a educação, e conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem, como um mecanismo inerente ao ato de educar. É preciso uma mudança de concepções e comportamentos sobre a avaliação, e adotar recursos avaliativos que levem o aluno a construir seus próprios saberes, por meio de uma avaliação processual, que ultrapasse as formas reducionistas verticalizadas que ainda existem na prática pedagógica de docentes do ensino superior.

Dessa forma, esta realidade exige uma ruptura e transformação nos modelos vigentes, de modo a ultrapassar os dilemas avaliativos, na busca da flexibilização nos instrumentos e garantir significado a aprendizagem do aluno, formando a consciência social, na relação com o outro e com o meio.

## REFERÊNCIAS

ASHLEY, P. A. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Lei Federal nº 9. 394. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **A Universidade em ruína na república dos professores**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes/CIPEDES, 2001.

DEMO, Pedro. **Universidade, Aprendizagem e Avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 164-173, 2005.

GENTILI, Pablo; et al. **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

PENA-VEGA, Alfredo; MORIN, Edgar. **Université: quel avenir?**. Paris: Ed. Charles Lépold Mayer, 2003

PEREIRA, R. da S. Responsabilidade Social na Universidade. **Revista Gerenciais**, v. 2, p. 113-125, 2003.

VALLAYES, François. Que significa responsabilidade social universitária? **Estudos**. v. 24, n. 36. jun., 2006.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO SOCIAL DE INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UMA DISCUSSÃO DA EFICÁCIA

**Francisco Renato Lima**

Universidade Federal do Piauí (UFPI)  
[fcorenatolima@hotmail.com](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)

**Jovina da Silva**

Faculdade Santo Agostinho (FSA)  
[profjov@hotmail.com](mailto:profjov@hotmail.com)

**Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo**

Universidade Federal do Piauí (UFPI)  
[jdarc04@hotmail.com](mailto:jdarc04@hotmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

**Palavras-chave:** Educação Superior. Direito Social. Mundo do Trabalho. Cidadania.

**Keywords:** Higher Education. Social righth. World of Work. Citizenship.

**Resumo:** Neste estudo, objetiva-se investigar a eficácia do direito à educação superior, se atende na realidade à exigência contemporânea dos processos produtivos, de preparo profissional e promoção da cidadania social e política. Constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, a partir dos fundamentos legais da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9 394/96); e autores como Chauí (2008), Pereira; Passos (2013), Sorj (2006), entre outros. A discussão aponta que no contexto sócio histórico e político atual, a inserção profissional e a cidadania enfrentam novos desafios, buscam novos espaços de atuação, frente às transformações do mundo contemporâneo. Portanto, torna-se importante ter o conhecimento das garantias educacionais legais e sua efetivação, ou encontra-se apenas no plano teórico-discursivo.

**Abstract:** In this work we aims to investigate the efficiency of the right to higher education, nowadays there is a demands of production processes, professional preparation and promotion of social and political citizenship. research has qualitative character, from the legal foundations of the Federal Constitution of Brazil of 1988 and the right of Directives and Bases of Education (LDB 9 394/96); and the authors as Chauí (2008), Pereira; Steps (2013) Sorj (2006), and others.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



The discussion suggests that the socio historical context and current political, employability and citizenship are facing new challenges, seek new performance spaces, face the transformations of the contemporary world. Therefore, it becomes important to have knowledge of the legal and educational guarantees its effectiveness, or is just in the theoretical-discursive level.

## 1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantem e regulamentam a educação no país. Nelas constam os preceitos que determinam a compreensão de educação superior e princípios norteadores das propostas adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) O principal desafio é a efetiva aplicação desses dispositivos, tanto nos aspectos de formação profissional para a inserção no mundo do trabalho, como a construção da cidadania. Nesse estudo, busca-se responder a seguinte questão norteadora: O direito a Educação Superior têm eficácia no atendimento à preparação profissional e promoção da cidadania?

Este estudo objetiva investigar a eficácia do direito à educação superior, se atende na realidade à exigência contemporânea dos processos produtivos, de preparo profissional e promoção da cidadania social e política. Portanto, é de fundamental importância buscar conhecer no processo histórico, no acervo da literatura e no conjunto normativo, as bases desses direitos.

Na sociedade atual em que a inserção no mercado de trabalho e o exercício da cidadania enfrentam novos desafios, ocupam novos espaços de discussão e abrem novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento das garantias educacionais e a efetivação real. Nesse sentido, o direito à educação escolar é uma necessidade de promoção do homem e da sociedade, rumo à igualdade de oportunidades.

Educação Superior é uma necessidade na sociedade do conhecimento, é um direito social que permite a inclusão sócio-política do homem no mercado de trabalho e na construção da cidadania. Historicamente, verifica-se que a educação vem sendo renegada nas discussões e debates, por isso entende-se a relevância de aprofundar estudo sobre esta temática.

Essa discussão parte da compreensão de que a educação superior tem o papel de



oportunizar aos sujeitos a qualificação para a inserção no mundo do trabalho e contribuir para a construção da cidadania. Busca-se perceber, se estes princípios estão sendo realmente atendidos ou se ainda persistem traços de resistência.

## 2. EDUCAÇÃO SUPERIOR: NUANÇAS DO DIREITO SOCIAL

A valorização da educação superior de forma sistemática evidencia-se a partir de 1948 com a sua inclusão na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas que no seu artigo XXVI assegura que toda pessoa tem direito à instrução, de forma gratuita, pelo menos nos graus elementares obrigatórios e fundamentais. Este dispositivo trata dos direitos em relação à instrução técnico-profissional como acessível a todos, bem como a instrução superior baseada no mérito.

O sentido atual de instrução é bem mais restrito, pois quando empregado naquele documento era do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A referida Declaração, em seu artigo XII, assegura que:

A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Com isso, é de se verificar que a educação foi sistematizada no sentido de propiciar o pleno desenvolvimento humano, formação do ser humano, e fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais e formação do cidadão (ONU, 1948).

Nessa perspectiva, percebe-se que há uma relação entre a formação humana e cidadã, mas enfocando a garantia da sobrevivência econômica própria do sistema capitalista. Trata-se de reafirmar a preocupação com essa formação, que também está garantida desde a Constituição Brasileira de 1934, em seu artigo 149. Na leitura desta Carta encontra-se respaldo à “formação humana”, no entanto existe a presença do princípio de natureza econômica. Nessa lógica, percebe-se que as garantias legais são importantes, mas sem um aparato político, a sua execução torna-se sem eficácia.

Na constituição Federal de 1946 houve uma supressão do ideal de natureza econômica, conforme afirma o artigo 166: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de

solidariedade humana”.

Essa defesa de humanização da educação prevista nas constituições brasileiras é consolidada com a promulgação da “constituição cidadã” de 1988, a qual garante, no artigo 205, que a educação é direito social e promoção individual, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O compromisso de uma formação cidadã deve dimensionar-se do nível básico ao superior, por meio do desenvolvimento de competências políticas, técnicas e éticas, em que os seres humanos exerçam o senso crítico, autonomia de pensar e agir. Entretanto, uma análise sobre os princípios e propostas de educação para o trabalho, isto é, “formação profissional”, ainda busca moldar as pessoas para pensarem e decidirem conforme regras impostas pelo próprio mercado de trabalho. E essa dimensão também afeta o Ensino Superior, mesmo nos cursos que não são tecnológicos.

Nessa perspectiva, Trindade (1998) aponta para a compreensão da crise do Ensino Superior que ultrapassa o debate sobre o público e o privado. Trata-se de uma crise da instituição na atual sociedade do conhecimento, cuja ênfase é dada à formação de profissionais polivalentes para o mercado. Neste mesmo entendimento, Aprile e Barone apontam que:

A característica neoprofissional se revela, entre outros fatores, pelo aumento do número de IES que não fazem pesquisa e pela evolução de seu número de matrículas, o que indica um crescimento das faculdades ditas profissionais em relação às universidades que associam ensino e pesquisa, em que a prática estaria cada vez mais submissa à lógica do mercado e do Estado [...] Sem a preocupação com a identidade profissional, mas, sobretudo, o problema econômico do país em que a educação superior é considerada fator de competitividade no mundo globalizado (APRILE; BARONE, 2008, p. 6).

Deste modo, relaciona-se a educação e mercado de trabalho e, para tanto, adota-se certos pontos de partida em comum, em primeiro lugar, a heterogeneidade da força de trabalho brasileira, em termos educacionais, que deve ser objeto de investimento principal do ensino superior, uma vez que o mercado de trabalho exige qualificação correspondente às suas necessidades, em constantes mudanças.

### 3. METODOLOGIA

Considerando o objetivo deste estudo, parte-se de uma pesquisa bibliográfica, alicerçada em aportes teórico-legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96), bem como a fundamentação de Chauí (2008), Pereira; Passos (2013), Sorj (2006), entre outros. Adota-se uma abordagem qualitativa no tratamento dos dados, a partir da leitura de teóricos que permitem uma discussão crítica do tema, numa “relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. [...] na discussão da correlação de dados interpessoais, na participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos” (MICHEL, 2009, p. 36).

### 4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os avanços e ao mesmo tempo os entraves para a promoção de uma educação superior que atenda ao mundo do trabalho sem restringir a cidadania é um desafio. Trata-se de reafirmar a necessidade da formação humana e cidadã. Conforme Bernard apud Sorj (2006, p. 47) “[...] o conceito de cidadania implica a ideia fundamental de indivíduos regidos por regras universais de igualdade no acesso a direitos e no cumprimento de normas sociais.” Essa perspectiva, exige o aprimoramento da educação como um todo, e da formação de profissionais que vislumbram uma realidade mais humana, conscientes da necessidade de se combater as desigualdades sociais, através de intervenções que pressupõe uma visão crítica e interdisciplinar da realidade social da qual os sujeitos fazem parte.

Há um cenário de contradições entre ensino superior de visão mecanicista e a expectativa de um ensino permeado pela visão política e ética. Esta é ainda um desafio a ser alcançado, o que implica em uma sociedade mais justa em seus direitos, enquanto que a primeira é aquela que por sua natureza agrava a desigualdade no acesso das classes menos favorecidas político-economicamente.

Os alunos advindos desta classe além do processo educacional a nível básico não





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



ter lhes preparado para concorrer em igualdade com os alunos oriundos da elite dominante do país, ao chegarem ao ensino superior encontram dificuldades para permanecer e concluir seus estudos, isso por vários motivos, tais como acumular estudo e trabalho para se manter, na maioria das vezes, em áreas que não tem relação com o estudo, a falta de um ensino básico eficiente, produz uma sensação de incompetência, ou desafio para aqueles que mergulham na busca de seus objetivos. Nessa perspectiva, percebe-se que o sistema brasileiro de educação superior é ainda excludente, isto é, atende apenas uma pequena parcela dos jovens, e aqueles que já estão no mercado de trabalho e querem voltar aos bancos da educação superior buscando uma qualificação profissional. Conforme Pereira e Passos:

Assimétrico, estando marcado pela inversão na representatividade da população de acordo com o nível de renda; a minoria da população com os níveis mais elevados de renda é predominante no ensino superior, enquanto a maior parte da população, com baixa renda, apresenta menor participação (PEREIRA; PASSOS, 2013, p.03).

Historicamente, a desigualdade no acesso ao ensino superior no Brasil sempre esteve presente. “Desde que foi instituído em 1808, o ensino superior constituiu-se quase como um monopólio das classes dominantes econômica e politicamente” (PEREIRA; PASSOS, 2013, p. 05). Sendo assim, o

Ensino superior quando foi instituído no Brasil constituía importante capital de distinção social e somente com a Reforma de 1968, com a instituição de universidades em todas as unidades da federação e aumento do número de matrículas, outras classes sociais puderam vislumbrar possibilidades de acesso a esse nível educacional. Até então, o nível superior de ensino no Brasil funcionava para formar membros das elites para o exercício dos papéis sociais, políticos e econômico e político (PEREIRA; PASSOS, 2013, p. 20).

Nesse estudo, relaciona-se a educação e mercado de trabalho e, para tanto, tem-se certos pontos de partida em comum, em primeiro lugar, a heterogeneidade da força de trabalho brasileira, em termos educacionais, que deve ser objeto de investimento principal do ensino superior, uma vez que o mercado de trabalho exige qualificação correspondente às suas necessidades, em constantes mudanças. Por outro lado, expansão do sistema educacional superior e seus efeitos no mercado de trabalho.

Entende-se que somente o Estado Democrático de Direito, em efetiva plenitude, possibilitará que o ensino superior seja um direito social, que além de inserção no mercado de trabalho, oportuniza a construção da cidadania, superando a anomalia



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



educacional, ao se compreender a educação como um serviço. Para Chauí (2008) isso significa que a “educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser um serviço que pode ser privado ou privatizado”, o que ultrapassa a noção de classificar as instituições de ensino, relacionado ao atendimento em igualdade de oportunidades, o que implica em tratar os diferentes de forma diferente para que tenham a esperada igualdade de direitos.

No cenário acadêmico, há de se buscar um incremento das atividades formativas na perspectiva de produzir conhecimentos e formar profissionais críticos e transformadores da realidade social, capazes de enfrentamento dos dilemas de uma sociedade que respeite a equidade, que significa o uso da imparcialidade para reconhecer o direito de cada um, para construção da dignidade da pessoa humana.

Este nível de ensino adquiriu o sentido de multidimensionalidade, pluralidade, flexibilidade, prospectividade, discursividade e relatividade, de modo que cabe a instituição formadora viabilizar um ensino desprovido de exclusão, reprodução. A construção da cidadania pressupõe uma educação que vise à formação integral do homem, possibilitando o desenvolvimento dos saberes sociais, profissionais e, reinventando-os, contribuindo para as transformações sociais e pessoais.

Entretanto, a educação Superior para a cidadania, não se restringe o sentido ao espaço escolar formal, exige experiências de vida e de relação com o saber que têm efeitos formativos. A cidadania se aprende na prática, é um direito assegurado que prima pelo papel do Estado, que tem o dever de prestar serviços educacionais com a finalidade de preparar o aluno para além do mercado de trabalho com fundamentos no sistema capitalista do século XXI. As Instituições de Ensino Superior não podem eximir-se disso, seja através de mecanismos como extensão e pesquisa, e principalmente por meio de um ensino voltado para aquisição de valores humanos.

A análise dos pressupostos teórico-legais mostra a necessidade de reconstrução da convergência entre os princípios da educação brasileira, pelo fato que de um lado ter que prover o ser humano com uma liberdade plena de consciência e atitudes para formação humana e cidadã e de outro lado, percebe-se que há uma formação positivista, tecnicista e principalmente elitizante, sustentada nos princípios de uma formação



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

doutrinária para o mercado de trabalho, assimilação dos valores dominantes e exclusão dos menos favorecidos, sem o ímpeto da soberania da criatividade e autonomia na forma de pensar e agir.

## 5. CONCLUSÕES

O estudo mostra que uma formação linear, seja visando só à aquisição de habilidades técnicas profissionais, ou políticas no sentido de escolhas em função do poder econômico, e desconsiderando valores importantes como respeito, realização pessoal, compromisso coletivo, torna-se insuficiente, pois a promoção integral do homem exige um pensar e um agir conscientes de seu papel, um ser não apenas em si, mas para si, um vir a ser, que pressupõe um projeto a ser concretizado.

A eficácia da educação superior como direito social de inserção no mundo do trabalho e construção da cidadania somente ocorrerá, se houver planejamento e implantação de ações estratégicas numa visão multidimensional, em que as Instituições de Ensino Superior busquem trilhar caminhos para a promoção do ser humano capaz de enfrentar os dilemas de uma sociedade capitalista e competitiva.

Deste modo, acredita-se que o atendimento às exigências do mundo do trabalho e construção da cidadania é objeto de luta de todos, o que implica em desconstrução das subjetividades de base capitalista, rumo a uma formação que desenvolva competências dos sujeitos participantes, respeite a diversidade e proponha ações desafiadoras as quais levam o sujeito a enfrentar a si mesmo no confronto com as expectativas pessoais e a comunicação e contribuição ao coletivo.

## REFERÊNCIAS

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. **Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho** – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão. Publicado em 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/182>>. Acesso em: 10 out.2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Oficial, 1998.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. **Constituição do Brasil**. Rio de Janeiro: 1934.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1946**. Disponível em: < [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 10/10/2014.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9.394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2008.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**: Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalho monográfico. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: < [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php) >. Acesso em: 10/10/2014.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. **Desigualdade de Acesso e Permanência na Universidade**: Trajetórias Escolares de Estudantes das Classes Populares. Disponível em: < <http://www.ufpi.br/subsiteFiles>>. Acesso em: 15/04/2014.

SORJ, B. **Cidadania, direitos humanos e desigualdade social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

TRINDADE, Hégio (org.). **O Discurso da Crise e a Reforma Universitária**. Petrópolis: Vozes/Cipede, 1998.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO DO PROUCA/UFT ARAGUAÍNA - TO: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS DE 1º AO 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Rosária Helena Ruiz Nakashima**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
[rosaria@uft.edu.br](mailto:rosaria@uft.edu.br)

**Marilene Andrade Ferreira**

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)  
[marilene@cead.ufop.br](mailto:marilene@cead.ufop.br)

**George França dos Santos**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
[george.f@uft.edu.br](mailto:george.f@uft.edu.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Keywords:** DICT; ProUCA/UFT-Tocantins; Social and emotional competencies.

**Palavras-chave:** TDIC; ProUCA/UFT-Tocantins; Competências Socioemocionais.

**Resumo:** O ProUCA/UFT é um programa de formação em rede de professores e gestores das escolas municipais do Estado do Tocantins em desenvolvimento desde julho de 2013. Tem como intencionalidades a formação para a integração das tecnologias ao currículo escolar, a inclusão digital e a apropriação da linguagem tecnológica e pedagógica dos *laptops*. Os resultados parciais do Programa revelaram que as ações propostas e desenvolvidas pelos cursos de formação favoreceram o desenvolvimento de diferentes competências socioemocionais: extroversão; abertura a novas experiências; estabilidade emocional; amabilidade e conscienciosidade. Este estudo preliminar apontou para a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes participantes do ProUCA/UFT-Tocantins.

**Abstract:** The ProUCA/UFT is a program of training network of teachers and administrators of public schools in the state of Tocantins in developing since July 2013. Has intentions as training for the integration of technology into the school curriculum, digital inclusion and ownership of technological and pedagogical language of laptops. The partial results of the program revealed that the actions proposed and developed training courses favored by the development of different social-emotional competencies: extraversion; openness to new experiences; emotional stability; agreeableness and conscientiousness. This preliminary study pointed to the need for further research on the development of social-emotional skills in students participating in the PROUCA / UFT-Tocantins.

## 1. INTRODUÇÃO

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo tem sido o foco de diversos estudos, dentre eles, os “Padrões de Competência em TIC para Professores” que reconhece tal importância, para que os estudantes tenham a oportunidade de ampliar complexas habilidades vinculadas aos conteúdos específicos, com apoio das TDIC e da ação docente (UNESCO, 2008). Diante dessas demandas, o Programa Um Computador por Aluno do Tocantins (ProUCA/UFT-TO) está realizando um processo de formação em rede dos profissionais das escolas municipais do estado. Dentre seus objetivos destaca a formação de professores para o uso do *laptop* em práticas pedagógicas, que privilegiem a aprendizagem baseada na construção cooperativa do conhecimento.

Observou-se que novas práticas pedagógicas com o uso dos *laptops* estão sendo efetivadas nas salas de aulas e alguns fatos têm chamado a atenção dos professores provocando questionamentos como: Por que os alunos se ajudam e são solidários com os colegas que não estão conseguindo fazer a atividade? Por que eles apresentam mais autonomia na realização das atividades e gostam tanto de utilizar o *laptop*? As práticas pedagógicas com o uso dos *laptops* estariam promovendo a aquisição de outras competências, além das cognitivas?

Neste trabalho, serão apresentadas algumas evidências de competências, que não estavam previstas no projeto, adquiridas pelos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, das escolas vinculadas ao Câmpus de Araguaína.

## 2.COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O desenvolvimento do educando, assegurando-lhe formação básica comum para o exercício da cidadania e para o progresso no trabalho e em estudos posteriores está previsto no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996). No processo de formação dos alunos do ensino fundamental, “o desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação” (BRASIL, 2013, p. 110). Ressaltam que todos têm o direito de construir conhecimentos escolares, valores, atitudes e competências derivados dos conteúdos curriculares e interações ocorridas no processo educativo.

O enfrentamento dos desafios e o aproveitamento das potencialidades do século XXI exigem formação integral de cidadãos, articulando competências cognitivas e socioemocionais. De acordo com Santos e Primi (2014, p. 11):

Pesquisas conduzidas por economistas, psicólogos e educadores nas últimas décadas revelam que competências como persistência, responsabilidade e cooperação têm impacto significativo sobre o desempenho dos indivíduos na escola e fora dela, sendo tão importantes quanto as habilidades cognitivas para a obtenção de bons resultados em diversas esferas do bem-estar individual e coletivo, como grau de escolaridade, emprego e saúde. Essas pesquisas também revelam que indivíduos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 11).

A relação de competências com aspectos emocionais e sociais não é algo inédito. Segundo Carneiro e Ziviani (1998), alguns autores podem ser consultados para aprofundamento dos conceitos de inteligência social (THORNDIKE, 1920; WECHSLER, 1950; GUILFORD, 1968); inteligência prática e inteligência bem sucedida (STERNBERG, 1985, 1997); inteligência interpessoal (Gardner, 1994); inteligência emocional (SALOVEY; MAYER, 1990; GOLEMAN, 1996) e inteligência moral (BOSS, 1994).



A discussão sobre competências socioemocionais ganhou novo destaque em março de 2014, durante o Fórum Internacional de Políticas Públicas<sup>1</sup>, com o tema “Educar para as competências do Século 21” de acordo com a OCDE:

A educação pode preparar os indivíduos, melhorando suas habilidades cognitivas que se refletem, por exemplo, na alfabetização, matemática e habilidades para resolver problemas. Além disso, a educação pode melhorar as habilidades sociais e emocionais, tais como perseverança, presteza e autoestima. Evidências recentes sugerem que as habilidades sociais e emocionais podem ser tão poderosas quanto as habilidades cognitivas em promover o sucesso dos indivíduos, permanecendo flexível além da infância (OCDE, 2014, p. 7, *tradução nossa*).

Outros estudos (JOHN; SRIVASTAVA, 1999, ALMLUND et al., 2011, SANTOS; PRIMI, 2014) revelaram que há “Cinco Grandes Fatores” (*Big Five*) eficazes para analisar a personalidade humana, a saber: **1. Abertura a novas experiências:** enquanto tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais, isto é, está relacionada à curiosidade, imaginação, criatividade e prazer pela aprendizagem. **2. Conscienciosidade:** como tendência a ser organizado e esforçado, ou seja, está relacionada aos indivíduos caracterizados como organizados, autônomos, concentrados, disciplinados, persistentes, responsáveis e não impulsivos. **3. Extroversão:** enquanto a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo, pessoas ou objetos. O indivíduo considerado extrovertido apresenta características de autoconfiança, sociabilidade e entusiasmo. **4. Amabilidade:** “definida como a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta” (p. 20). O indivíduo amável tem tendência em atuar em grupo, ressaltando características como cooperação, colaboração; tolerância, simpatia, modéstia e altruísmo. **5. Estabilidade emocional:** “definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor” (p. 21), com destaque para atitudes de autocontrole, autoestima, calma e serenidade.

Para esses autores, os estudos do *Big Five*, que surgiram nos anos 30, sinalizam “a importância das competências socioemocionais para o aprendizado escolar e determinação do bem-estar ao longo da vida” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 27). A

<sup>1</sup> <http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/>





revisão de estudos elaborada pelos autores revelou que o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui para que os alunos sejam mais criativos; assíduos às aulas e mais pontuais na entrega de trabalhos; tenham maior aproveitamento escolar; façam opção por cursos considerados mais difíceis; obtenham melhores notas nas avaliações escolares e permaneçam mais tempo na escola.

### **3. PROUCA-UFT CÂMPUS DE ARAGUAÍNA: EVIDÊNCIAS DA EMERGÊNCIA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

O ProUCA/UFT é um projeto de formação em rede dos profissionais das escolas municipais do Estado do Tocantins que está em desenvolvimento desde julho de 2013, presente em 135 escolas municipais de 74 municípios, que receberam os *laptops* do estado. Participam da formação 2.065 cursistas entre professores e gestores das escolas e uma equipe de 144 formadores e tutores. Tem como intencionalidade a formação para uso pedagógico das TDIC e tem possibilitado a inclusão digital escolar e a apropriação tecnológica e pedagógica, enquanto linguagem, a partir dos *laptops*. Destaca a importância de repensar os currículos escolares rumo a um “*web currículo*” (ALMEIDA, 2010, p. 3) que considere as demandas dos alunos, dos professores e da comunidade escolar, utilizando as TDIC como parceiras para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, promover o desenvolvimento de novas competências e utilizá-las a favor dos processos de formação, autoformação e do aprimoramento da qualidade de vida.

É desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) em parceria com outras instituições, a saber: Ministério da Educação (MEC); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); União dos Dirigentes Municipais do Tocantins (UNDIME-TO) e Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC). Nesse processo de formação ocorreram desdobramentos das ações que não estavam previstas no *design* instrucional e no *learning design* (PICONEZ; FILATRO, 2009) do curso que emergiram a partir das práticas pedagógicas, com o uso *laptops*, desenvolvidas pelos alunos.

Segundo Morin (1998), a emergência está no cerne dos processos auto-organizadores e aponta que todo estado global apresenta propriedades emergentes. A imprevisibilidade é um dos fundamentos do pensamento complexo em que “deve ser capaz de não apenas religar, mas de adotar uma postura em relação a incerteza” (MORIN, 1998, p. 8).

Neste trabalho, compreende-se que a emergência é aquilo que não estava previsto para acontecer, mas que surgiu no decorrer do desenvolvimento do processo e que precisa ser considerada. Esse fenômeno foi observado na análise dos dados coletados em um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado em 22 formadores e tutores, sendo que 20 deles o responderam. Dentre os objetivos da pesquisa estava a autoavaliação do formador e tutor e a avaliação do curso de formação. No instrumento aplicado havia, também, um espaço para comentar os resultados do desenvolvimento das atividades, apoiadas pelos *laptops*, realizadas pelos alunos de 1º ao 5º ano, das escolas de 14 municípios (Araguaína, Aragominas, Arapoema, Barra do Ouro, Brasilândia, Campos Lindos, Goiatins, Muricilândia, Nova Olinda, Palmeirante, Pau d'Arco, Piraquê, Santa Fé do Araguaia e Wanderlândia).

No processo de análise das respostas dos formadores (F) e tutores (T) foram encontradas algumas evidências de outras competências, não previstas no ProuCA/UFT-TO, que estavam sendo desenvolvidas, a partir das práticas pedagógicas, com o uso dos *laptops*, no cotidiano da sala de aula.

Na tentativa de explicitar o que emergiu dos questionamentos, os pesquisadores buscaram na Teoria dos *Big Five* (SANTOS; PRIMI, 2014) relações que pudessem explicitar as emergências ocorridas. O Gráfico 1 relaciona a Teoria dos *Big Five* e as atitudes que emergiram, como desdobramento do trabalho de formação dos professores junto aos alunos.

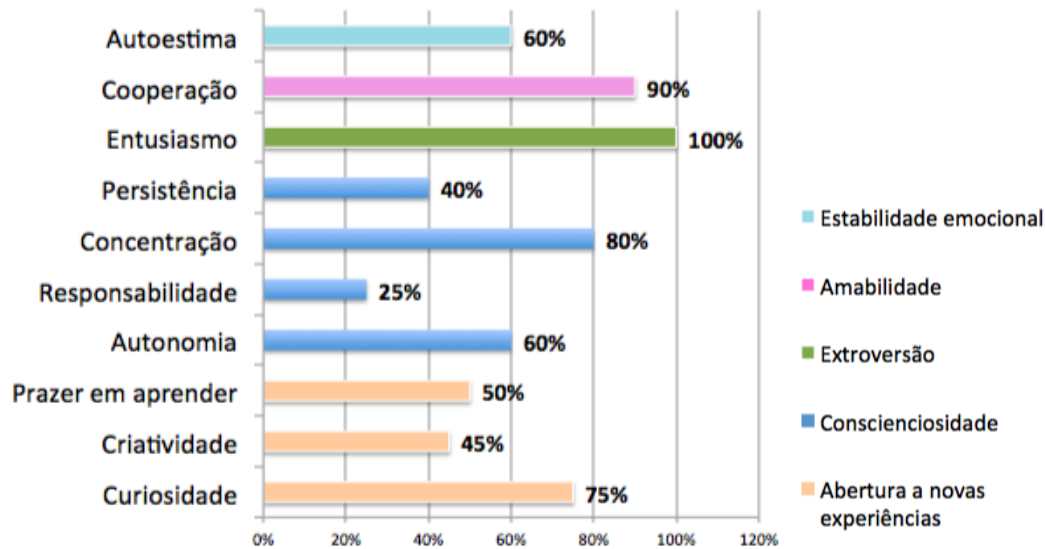


Gráfico 1: Competências socioemocionais desenvolvidas pelos estudantes no ProUCA/UFT Araguaína-TO

Para explicitar as competências que emergiram, foram analisados alguns excertos dos comentários dos sujeitos da pesquisa, que ilustram as relações das cinco grandes categorias das competências socioemocionais e suas respectivas atitudes observadas no comportamento dos alunos do ProuCA/UFT-TO.

Na “Extroversão”, destacou-se o entusiasmo dos alunos ao desenvolverem as atividades com os *laptops*, pois 100% dos sujeitos da pesquisa pontuaram esta atitude dos alunos na realização das práticas pedagógicas realizadas, a partir das propostas do ProuCA/UFT-TO, conforme apontaram os excertos a seguir.

F1- As crianças ficaram animadas em poder levar os *laptops* para as visitas fora da escola.

T4- Na visita ao lixão, as crianças ficaram muito entusiasmadas e concentradas durante a entrevista com os funcionários que fazem a coleta de lixo. Elas perceberam que são responsáveis pela produção de menos lixo.

Em “Amabilidade”, 90% dos participantes da pesquisa pontuaram a existência do trabalho cooperativo, colaborativo e de reconhecimento do outro como parceiro, em atividades desenvolvidas em grupos. Os excertos abaixo destacam a organização dos alunos para realizarem uma atividade proposta:

T11- Os alunos se organizaram em grupos para apresentar uma palestra sobre a segurança na internet para seus pais. Cada grupo teve autonomia para usar



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



sua criatividade na apresentação. Eles ficaram animados e se sentiram importantes por estarem à frente dando as explicações!

Os excertos abaixo sinalizaram a postura concentrada, persistente e autônoma dos alunos na realização das práticas pedagógicas motivadas pelo ProuCA/UFT-TO, com o apoio das TDIC:

T5- Foi observada o entusiasmo e a concentração de uma aluna com deficiências física e intelectual na realização das atividades sobre meio ambiente que, mesmo com dificuldade, não desistiu da tarefa.

T13-Eles se conscientizaram da importância de manter a escola limpa e tiveram a ideia de fazer um “mutirão da limpeza” nos espaços da escola.

Em “Abertura a novas experiências”, 75% dos sujeitos da pesquisa asseguraram que as atividades do ProuCA/UFT-TO potencializaram a curiosidade dos alunos, 50% afirmaram que o uso deles estimulam o prazer em aprender e 45% destacaram que eles possibilitam o exercício da criatividade. Nos excertos abaixo é possível encontrar as evidências de novas formas de realizar práticas pedagógicas prazerosas com as TDIC, que potencializem a curiosidade, entusiasmo, concentração e a criatividade dos alunos.

T9 - O ProUCA está transformando a escola e as atitudes dos alunos. Eles tiveram a iniciativa e a curiosidade de observar o céu à noite.

F4 - Os alunos pesquisaram com o *laptop* modelos de objetos que poderiam ser feitos com garrafas pet, caixas de leite. Foi percebida a criatividade, curiosidade na pesquisa do que poderia ser feito com os materiais recicláveis e concentração na elaboração dos artesanatos que foram expostos para a comunidade escolar.

Finalmente em “estabilidade emocional”, 60% dos participantes pontuaram que as atividades desenvolvidas com o uso dos *laptops* promoveram a inclusão de alunos com deficiência e o aprimoramento da autoestima dos alunos. Nos excertos abaixo é possível constatar que na proporção em que os alunos vão se apropriando das tecnologias passam a ajudar o colega de forma solidária e responsável, alicerçado no conhecimento construído, que pode ser útil tanto ao colega quanto ao professor. Evidenciou-se também que o uso dos *laptops* tem contribuído para o surgimento de lideranças no próprio grupo, alunos que apresentam autocontrole, calma, serenidade e elevada autoestima.

T12- O ProUCA contribuiu para a formação de líderes na escola. Os alunos com mais domínio de tecnologias se tornaram monitores do ProUCA, pois

tiveram a iniciativa de cooperar com os colegas e os próprios professores no desenvolvimento das atividades com o *laptop*

F6 - O uso do *laptop* tem contribuído com o envolvimento e desenvolvimento da autoestima dos alunos com deficiência.

É possível observar a relevância de duas competências socioemocionais com maior incidência junto aos alunos do ProuCA/UFT-TO: “Conscienciosidade”, agregando a concentração (80%), a autonomia (60%), a persistência (40%) e responsabilidade (25%) e “Abertura a novas experiências”, incluindo a curiosidade (75%), o prazer em aprender (50%) e criatividade (45%).

O fato ganha destaque ao corroborar com Santos e Primi (2014, p. 19), ao afirmarem que “no que se refere à permanência na escola, a *Conscienciosidade* é, juntamente com a *Abertura a Novas Experiências*, o atributo mais associado à escolaridade final atingida por um indivíduo”.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelaram que as ações propostas e desenvolvidas pelos cursos de formação do ProUCA-TO favoreceram o desenvolvimento de diferentes competências socioemocionais (Extroversão, Abertura a novas experiências, Estabilidade emocional, Amabilidade e Conscienciosidade) que emergiram no processo integração das TDIC no currículo escolar.

Nesse sentido, este estudo preliminar aponta para a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes participantes do ProUCA/UFT-Tocantins. Tais competências podem contribuir para o fortalecimento da formação cognitiva, tão almejada pelas escolas, resultando em alunos mais capazes de comparar, refletir, analisar, sintetizar, criar, dentre outras habilidades intelectuais de ordem superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Encontro sobre Laptops na Educação**, Escola Politécnica da USP, Palestra, 14 set. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNEIRO, Eliane Gerk; ZIVIANI, Cilio Rosa. A pessoa inteligente no mundo social. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 2, n. 2, 1998.

MORIN, Edgard. **Complexidade e liberdade**. 1998. Disponível em: <<http://www.geocities.com/pluriversu>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

OCDE. **Education and Social Progress**. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/cei/ESPBrochure2014.pdf>. Acesso em 12 set. 2014.

PICONEZ, S. C. B.; FILATRO, A. O desenvolvimento profissional da docência na formação de professores face a utilização das tecnologias. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p.394-427, jun. 2009.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Instituto Ayrton Senna. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). São Paulo, 2014.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**. Paris: UNESCO, 2008.

## COOPERAÇÃO, ACEITAÇÃO DO NOVO E DEDICAÇÃO: PALAVRAS-CHAVE DO PROUCA-TOCANTINS

**Rosária Helena Ruiz Nakashima**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
[rosaria@uft.edu.br](mailto:rosaria@uft.edu.br)

**Xaieny Luiza de Souza Oliveira Franco**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
[xaienyfranco@gmail.com](mailto:xaienyfranco@gmail.com)

**Valdirene Gomes dos Santos de Jesus**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
[jesuseval@yahoo.com.br](mailto:jesuseval@yahoo.com.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Keywords:** ProUCA-UFT/Tocantins; Teacher training; Digital information and communication technology.

**Palavras-chave:** ProUCA-UFT/Tocantins; Formação de professores; Tecnologias digitais de informação e de comunicação.

**Resumo:** O presente trabalho destacará os resultados do ProUCA-UFT/Tocantins na Escola Municipal Dom Cornélio de Chizzini, situada no município de Araguaína. Trata-se de uma pesquisa↔ação, com característica social, integrada à estratégia de intervenção em um contexto dinâmico, que tem por objetivos a investigação do processo de formação de uma escola que iniciou sua formação no ProUCA seis meses depois das demais, bem como a identificação das variáveis responsáveis pelo êxito da formação na escola. Os resultados revelaram a potencialização do trabalho de cooperação; a dedicação das equipes gestora da escola e de formadores do ProUCA ao se envolverem com o processo de aceitação do novo e revisão do Projeto Político-Pedagógico, a fim de atender as demandas da legislação educacional.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



**Abstract:** This paper will highlight the results of ProUCA-UFT/Tocantins at the Municipal School of Dom Cornélio de Chizzini, located in the city of Araguaína. It is a action↔research with social feature integrated into the intervention strategy in a dynamic context, which aims to research the process of forming a school that started his training in ProUCA six months after the other, as well as identifying the variables responsible for the success of the training school. The results revealed the enhancement of cooperative work; dedication of school management teams and trainers ProUCA to engage with the process of acceptance of new and revision of Political-Pedagogical Project in order to meet the demands of educacional legislation.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, toda sociedade que pretende tornar-se desenvolvida deve se preocupar com o domínio das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC). A inclusão digital é fundamental para o desenvolvimento econômico, social, científico, tecnológico e educacional. O uso das TDIC nas práticas pedagógicas escolares promovem a inclusão dos alunos na cultura digital e sua conscientização, em relação ao seu uso, para o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes. Segundo Almeida (2014, p. 13), com o uso das TDIC nas escolas “são observadas relevantes mudanças nas relações entre professores, alunos, conhecimentos e artefatos tecnológicos”, reestruturando os currículos, pensamentos e ações.

Nessa perspectiva, o Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) – Universidade Federal do Tocantins (UFT) 2013-2014 vem desenvolvendo ações para a formação de professores e gestores das escolas, das redes municipais do estado, e a inclusão digital e social dos alunos, possibilitando a apropriação tecnológica e pedagógica, apoiada pelos *laptops* educacionais.

O presente trabalho destacará os resultados do ProUCA-UFT/Tocantins em uma das escolas do município de Araguaína, a partir das questões norteadoras: Quais estratégias foram utilizadas pela formadora para que os professores ingressassem, permanecessem e tivessem sucesso no processo de formação? Como foi o processo de recontextualização da proposta de formação para que as práticas, apoiadas pelos *laptops*, acontecessem na escola? Quais ações foram articuladas para mobilizar gestão,





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



professores, alunos e comunidade?

Esta investigação se caracteriza como pesquisa-ação que, segundo Franco (2005, p. 496) “deveria ser expressa em forma de dupla flecha, ao invés de hífen: pesquisa↔ação, de modo a caracterizar a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade” entre pesquisa e ação e ação e pesquisa.

Trata-se de uma abordagem, com característica social, integrada à estratégia de intervenção em um contexto dinâmico; tem por objetivos a mudança, a compreensão das práticas, a resolução dos problemas, a produção de conhecimentos e/ou a melhoria de uma situação-problema, na direção proposta pelo coletivo; origina-se a partir de necessidades sociais reais; pressupõe a participação de todos os envolvidos, em todas as suas etapas; pauta-se em procedimentos flexíveis para se ajustar progressivamente aos acontecimentos; exige uma comunicação sistemática entre seus participantes, autoavaliação durante todo processo e deve possuir um design inovador, uma forma de gestão coletiva, em que o pesquisador é também participante e os participantes também são pesquisadores (LAVOIE; MARQUIS; LAURIN, 1996 apud FRANCO, 2005).

## 2. ENSINAR COM TECNOLOGIAS EXIGE ACEITAÇÃO DO NOVO

No processo de pesquisa↔ação, a formadora registrou em um “diário de bordo” o processo de comunicação sistemática entre seus tutores e coordenadores do ProUCA e sua avaliação e autoavaliação durante o processo de formação. No excerto abaixo, fica registrada a sua crença nas contribuições do ProUCA-UFT/Tocantins para a sua própria aprendizagem e para a educação:

Através dessa formação em rede de aprendizagem e o compartilhamento de experiências, pude articular prática e teoria, procurando, a partir da observação e reflexão das práticas escolares, obter o embasamento teórico para potencializar e desencadear a tão almejada inovação das práticas pedagógicas com o uso das TDIC. Para mim está sendo um grande aprendizado, pois também estou aprendendo como os recursos do laptop podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Eu nunca tinha manuseado o laptop do ProUCA, conforme fui fazendo as atividades de apropriação da máquina, fui descobrindo o quanto ele pode contribuir para a educação. Eu tenho dois filhos e a minha filha de 5 anos utiliza o laptop com uma facilidade tão grande que fico impressionada! Eu nunca expliquei nada sobre o funcionamento dos softwares e ela consegue mexer com mais domínio do que eu! Já aconteceu de ela me explicar como fazer certas coisas

no laptop! Por isso, eu acredito no potencial do laptop, aliado a uma proposta pedagógica. (informação pessoal)<sup>1</sup>.

Com essa concepção positiva sobre o ProUCA/UFT-Tocantins, ela observou que uma das escolas vivenciou um processo de formação exitoso. Trata-se da Escola Municipal Dom Cornélio de Chizzini, situada no bairro de Novo Horizonte, no município de Araguaína e compartilha espaço com outra instituição (igreja local). Recebeu 43 *laptops* para atender alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, com perfil socioeconômico baixo e dificuldades de aprendizagem.

Os professores e equipe gestora da escola, ao participarem do processo de formação do ProUCA/UFT-Tocantins, vislumbraram a possibilidade de inovar, ressignificar suas práticas pedagógicas apoiadas pelos recursos do *laptop* educacional. A característica desse Programa é a aprendizagem na ação, em consonância com o que Almeida defende:

[...] é importante que o professor participe de um processo de formação na ação no qual tenha a oportunidade de explorar as TDIC em sua própria aprendizagem, identificar as contribuições dessas tecnologias ao ensino, à aprendizagem e ao currículo, utilizá-las em experiências com seus alunos, refletir sobre essas práticas à luz de fundamentos teóricos e reconstruí-las (ALMEIDA, 2014, p. 29).

Devido aos trâmites internos do município, a escola iniciou suas atividades de formação em fevereiro de 2014, seis meses depois de a maioria das escolas. Porém, num empenho pessoal e coletivo, em apenas um mês, os professores cumpriram todas as atividades da Etapa I, participando dos fóruns de discussão sobre as expectativas em relação ao curso; o uso das tecnologias na escola e as implicações envolvidas nos *softwares* e níveis de apropriação, bem como das atividades de apropriação tecnológica e de representação e narrativa sobre experiência com o uso de TDIC.

Como estratégia para recompor o processo de formação, a equipe do

<sup>1</sup> FRANCO, X. L. S. O. Diário de bordo. Registrado em 10 jul. 2014.

ProUCA/UFT-Tocantins realizou uma combinatória de ações. Foram realizadas duas formações presenciais, coordenadas pela formadora e tutora, apresentando um passo-a-passo de como manusear os recursos do ambiente virtual de aprendizagem, para realização das atividades. A coordenadora ProUCA da escola organizou um cronograma diário de utilização dos *laptops* para cada sala de aula; colaborou com os professores regentes no planejamento das atividades pedagógicas, apoiadas pelas TDIC e participou de todas as aulas para auxiliar os alunos e professores na utilização dos *laptops* educacionais. A gestão escolar também disponibilizou tempo para os professores participarem das formações e estabeleceu um dia específico para o planejamento das atividades do ProUCA/UFT-Tocantins.

A equipe de formação do ProUCA também realizou outro encontro presencial para apresentar as atividades da Etapa II (parte 1 e 2), com o objetivo de integrar as atividades propostas pelo curso de formação dos profissionais da escola, de acordo com as necessidades de cada turma. As atividades propostas foram baseadas na elaboração de histórias em quadrinhos (HQs) com os temas voltados para o meio ambiente e a segurança na internet, como mostra a Figura 1.



Figura 1 - Elaboração de HQs pelos alunos do 2º ano

Outro destaque foi o apoio da formadora, da tutora, da coordenadora ProUCA da escola e da gestão escolar que se empenhou na formatação e reinstalação do novo sistema operacional (UbuntuUCA) nos *laptops* e na mobilização de “força-tarefa” para

tirar dúvidas e estimular a cooperação de professores e alunos no desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares com o uso das TDIC. Todas as atividades foram realizadas em tempo hábil e com riqueza de detalhes (elaboração da HQ no *laptop*; impressão de todas as HQs e realização de evento para pais e comunidade apreciarem os trabalhos do ProUCA).

Com isso, a equipe escolar está aprendendo a lidar com o novo, planejando novas estratégias de ensino e de aprendizagem e reelaborando o currículo, enquanto construção social, ao integrar elementos da cultura, selecionados segundo intenções para uso em situações educacionais, com concepções, valores, crenças, experiências, recursos, tecnologias, estratégias mobilizadas na situação pedagógica (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p.14).

O empenho da Escola Municipal Dom Cornélio de Chizzini está resultando na revisão do currículo escolar, aproximando-se da concepção de “*web currículo*” (ALMEIDA, 2010), um

[...] currículo que se desenvolve com a midiatização de ferramentas e interfaces das TDIC e se organiza em redes hipertextuais abertas ao estabelecimentos de arcos, que criam novas ligações entre nós já estabelecidos, constituídos por informações e também novos nós que integram conhecimentos previamente elaborados e conhecimentos em construção pelos aprendizes (estudantes, professores e outras pessoas) (ALMEIDA, 2010).

Portanto, a formação de profissionais dessa escola já apresenta um resultado importante, isto é, está contribuindo para o atendimento de algumas diretrizes do novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), expressas no artigo 2º, parágrafos: III-superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV-melhoria da qualidade da educação e VII-promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.



Figura 2 - Leitura da HQ elaborada pelas alunas do 2º ano

Os professores e equipe gestora da escola reforçaram que o ProUCA/UFT-Tocantins também está contribuindo para atender a meta 5 do PNE 2014-2024 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, ao concretizar a estratégia 5.6) que destaca a promoção e estímulo à formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras (Figura 2).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ProUCA/UFT-Tocantins vem obtendo êxito, principalmente pela articulação de importantes parceiros, isto é, o Ministério de Educação (MEC); a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); a União dos Dirigentes Municipais do Tocantins (UNDIME-TO); Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) e Universidade Federal do Tocantins (UFT). Estas estão articuladas para viabilização das ações de formação continuada de professores para integração das TDIC nos currículos escolares, enfatizando a cooperação, aceitação do novo e dedicação, como palavras-chave para o êxito do ProUCA/UFT-Tocantins.



Nesta investigação comprovou-se que o formador é um importante “nó” nessa rede de pessoas, ao cumprir o papel de articular as propostas do programa e a escola propriamente dita. Através da comunicação frequente entre o formador e os seus tutores notou-se o desenvolvimento efetivo das propostas de integração das tecnologias digitais no contexto escolar. É uma comunicação frequente através de ligações telefônicas, *e-mails*, reuniões via *Skype* com o objetivo motivar e dar subsídios aos cursistas para que realizem as atividades propostas pelo ProUCA/UFT-Tocantins.

A equipe de formação ofereceu apoio necessário aos cursistas, conscientizando-os da participação constante no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), destacando que, a partir das leituras e reflexões propostas no AVA, poderão ser desenvolvidas suas atividades pedagógicas, usufruindo da integração das TDIC no currículo.

Constatou-se que o formador também deve primar pela boa convivência com seus tutores, pois estes estão semanalmente nas escolas acompanhando mais de perto o processo de formação dos cursistas e a efetivação das propostas com os *laptops* em sala de aula, e deve repassar para o formador como está o andamento das ações. O tutor também está constantemente ligado ao Coordenador ProUCA das escolas que repassa para ele demandas, dúvidas e casos de sucesso das práticas em sala de aula.

Observou-se também a importância das formações presenciais para embasamento teórico e aprimoramento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Foi observado que os cursistas estão cada vez mais envolvidos no processo de desenvolvimento das atividades e percebendo que precisam registrá-lo no AVA para que os demais profissionais da escola, e fora dela, possam conhecer o que está sendo feito, a fim de socializar as diversas experiências com o uso dos *laptops*.

Isso pôde ser comprovado pela equipe da Escola Municipal Dom Cornélio de Chizzini, em Araguaína-TO. Os professores e alunos da escola estão motivados e determinados em utilizar as TDIC em todos os processos de construção do conhecimento. Os professores estão revendo as concepções de suas práticas pedagógicas e se apropriando de conhecimentos necessários para trabalharem com as TDIC na sala de aula. A escola já está preparando o próximo passo, que é a revisão do seu Projeto Político-Pedagógico, a fim de discutir coletivamente e registrar sua proposta



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



de integração das TDIC no currículo escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_; VALENTE, José A. **Tecnologias e Currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

\_\_\_\_\_. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web* currículo. In. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Robson Medeiros Alves; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (Org.). **Web Currículo:** aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 03 ago. 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## PROFESSOR AUTOR E ALUNO PROTAGONISTA NA BUSCA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

**Mônica Mandaji**

Universidade Paulista (UNIP) e Instituto Crescer para a Cidadania  
[mmandaji@yahoo.com](mailto:mmandaji@yahoo.com)

**Lina de Almeida Gattai**

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)  
[linagattai@gmail.com](mailto:linagattai@gmail.com)

**Gislaine Batista Munhoz**

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)  
[gizmunhoz@gmail.com](mailto:gizmunhoz@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

**Palavras-Chave:** Aprendizagem Significativa; Protagonismo; Educonexão.

**Keywords:** Meaningful Learning; Prominence; Educonexão.

**Resumo:** Com o desenvolvimento das tecnologias digitais e o estabelecimento da colaboração em rede cresce a necessidade do aprender para toda a vida. Neste cenário, o professor está diante de um grande desafio, uma vez que, o uso das tecnologias digitais no dia a dia do indivíduo cresce enquanto a escola fica à margem deste processo envolvida em discussões sobre a proibição ou não do uso destes recursos em processos de ensino e aprendizagem. O professor se vem diante da necessidade de buscar novos conhecimentos para lidar com os desafios impostos pela tecnologia. A partir de um olhar aprofundado da necessidade educacional que se configura na Sociedade da Informação e baseada em uma equidade social, é que se chega na proposta do curso Educonex@o, que tem como base os quatro pilares da UNESCO para uma aprendizagem significativa - aprender a **ser**, **conviver**, **conhecer** e **fazer** e que é tratado neste artigo.





**Abstract:** With the development of digital technologies and the establishment of collaborative networking grows the need to learn for life. In this scenario, the teacher is facing a major challenge, since the use of digital technologies in everyday life of the individual grows while the school is outside that process involved in discussions about the ban or not to use these resources processes teaching and learning. The teacher comes before the need to seek new knowledge to deal with the challenges posed by technology. From an in-depth look at the educational need which is configured in the Information Society and based on social equity, is that it comes in the course proposal Educonex the @, which is based on the four pillars of UNESCO for meaningful learning - learning to be, live, learn and do and that is treated in this article.

A sociedade atual, que se configura com o desenvolvimento das tecnologias digitais e o crescimento das relações em rede faz com que, cada vez mais, o ato de aprender seja uma necessidade constante na vida dos indivíduos, o que tem ocasionado mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Entre tais mudanças pode-se destacar o movimento da construção do conhecimento que antes era centrado no indivíduo e agora tem como base ações colaborativas que encontram suporte no uso e domínio das tecnologias digitais, na capacidade de resolver problemas, trabalhar em grupo e com criatividade, aceitando como princípio a coautoria. Levy em 1999, primórdios da Internet, já nos dizia que no lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir daquele momento iríamos preferir a imagem dos espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

As ideias de Levy evoluíram e em 2013 consolidou-se o conceito de Educação 3.0, apresentada por Lengel, como sendo aquela onde “alunos e professores produzem em conjunto, empregam ferramentas apropriadas para a tarefa e aprendem a ser curiosos e criativos”. Emerge também o conceito de Aprendizagem Profunda, apresentada por Fullan e Langworthy que nos diz ser aquela que “envolve aprendizagem em parceria entre professores e alunos, com professores como agentes de mudanças – e estudantes construindo seu próprio aprendizado sob a orientação dos professores.”



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Como visto, o professor, neste cenário, está diante de um grande desafio, uma vez que, o uso das tecnologias digitais no dia a dia do indivíduo cresce, ou seja, é uma realidade mesmo na vida dos menos favorecidos que utilizam celulares para se conectar em rede, enquanto a escola fica à margem deste processo envolvida em discussões sobre a proibição ou não do uso destes recursos em processos de ensino e aprendizagem. O professor passa a ser sujeito em um processo de aprendizagem que impulse o desenvolvimento do indivíduo e do grupo. Nesse sentido, o professor não pode ser mais um transmissor do conhecimento adquirido, é vital que ele assuma o papel de orientador, que não ensina em situação solitária, mas sim, em colaboração; ao lado e junto com seus alunos, ele passa a ser um facilitador (PALLOFF, PRATT, 2002).

A partir de um olhar aprofundado da necessidade educacional que se configura na Sociedade da Informação e baseada em uma equidade social, é que chega-se na proposta do curso Educonex@o, uma iniciativa do Instituto Crescer promovido pela empresa NET. O curso tem como premissa os quatro pilares da UNESCO para uma aprendizagem significativa - aprender a **ser**, **conviver**, **conhecer** e **fazer** e que são traduzidas em competências e habilidades básicas, tais como: ler, interpretar e produzir diferentes tipos de textos, buscar informações na Internet e em outras fontes e se comunicar fazendo uso das redes sociais.

O Curso tem como objetivo preparar professores para usarem as tecnologias digitais em processos de ensino que engajem os alunos na aprendizagem e, com isso, visa contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. A prática de formação, não só traz ideias para uso das tecnologias digitais em práticas pedagógicas, mas também estimula uma rotina de planejamento e avaliação permanente pelos professores, essenciais quando pensamos na promoção de uma educação de qualidade. O curso procura ainda sensibilizar os professores sobre a necessidade de privilegiar um currículo onde o foco maior está no desenvolvimento das competências básicas como prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como metodologia de trabalho optou-se pelo uso da Metodologia para produção de WebQuest que foi desenvolvida pelo professor Bernie Dodge e seu colaborador Thomas March em fevereiro de 1995, na *San Diego State University* (SDSU). Na versão original, esta estratégia educativa concretiza-se em atividades orientadas para a



pesquisa, em que toda ou quase toda a informação se encontra na Web, e seu conceito por vezes pode ser traduzido como Aventura na web ou Desafio na web.

A WebQuest é uma atividade didática, preparada por docentes, estruturada de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de tarefas de investigação, utilizando os recursos da Internet. É caracterizada por cinco etapas comuns a qualquer projeto que consiste em: introdução, tarefa, processos, recursos e avaliação. O diferencial deste processo está na introdução que deve ser desafiadora despertando o interesse do aluno pelo tema e na proposição da tarefa que deve simular algum espaço produtivo da nossa sociedade (a redação de um jornal, um tribunal de júri, um centro de pesquisa científica etc) e estimular a capacidade de criação e habilidade para trabalho em equipe. A avaliação na WebQuest também é um item de destaque por ser construída por meio do conceito de rubricas, a qual constitui em uma lista de critérios e outra de graduações de qualidade, com descrições para os alunos do grau de dificuldade que será exigido nos trabalhos. O principal objetivo desta avaliação é permitir aos alunos compreender, antes do início dos trabalhos, o que será exigido deles, além de dar um feedback em relação ao que ele é capaz de realizar e o que precisa avançar.

O Curso já está em sua quarta edição e em 2014 atendeu aos municípios de Canoas, Contagem, Florianópolis, São José, Macaé, São Caetano e Salvador, envolvendo 443 professores, em sua grande maioria com idade entre 30 e 50 anos (72%). Vale destacar que 55% dos professores, participantes desta edição do curso, foram professores do Ensino Fundamental I.

O Curso prevê a participação dos professores em um encontro presencial, onde buscamos sensibilizá-los sobre a importância de adotar, cada vez mais, as tecnologias digitais em práticas de ensino e aprendizagem e apresentamos os conceitos que envolvem o uso da Metodologia WebQuest. A seguir, iniciamos as atividades a Distância, onde os professores desenvolvem suas WebQuests e recebem feedback dos especialistas do Instituto Crescer. Com a WebQuest pronta, os professores aplicam junto aos alunos. O processo todo de formação (encontro presencial, atividades a distância e vivência prática com os alunos), configura-se em uma formação com carga horária total de 80 horas.



Para que de fato se estabeleça a integração da tecnologia ao currículo procura-se conhecer o professor e estabelecer o grau de domínio que este tem no uso dos recursos tecnológicos, antes de iniciarmos a formação. Para isto, aplica-se ao avaliação “Marco Zero”, um questionário no qual os participantes apresentam algumas informações a respeito de sua relação com o tema e da ação da gestão escolar em relação à adoção de tecnologias digitais no contexto escolar. O êxito na educação que utiliza instrumentos e ferramentas de tecnologias de informação e comunicação está nos mediadores ou parceiros da educação, ou seja, nos professores e gestores que negociam estratégias de colaboração e interação entre os participantes dos processos de ensino e de aprendizagem (Mandaji, 2011)

A partir deste questionário foi possível perceber que os professores utilizavam os computadores para se comunicar com a equipe da escola (79%), para fazer cursos a distância (71%), para preparar aulas (89%) e para se comunicar quer pelo uso dos e-mails, quer pelas redes sociais. Não se registrou, porém, de forma significativa o uso em atividades que envolvessem os alunos diretamente, fato este justificado a partir de duas perguntas que se referia aos equipamentos presentes na escola e a conexão de internet, que em sua grande maioria relatou apresentar problemas.

O professor respondeu ainda sobre o uso das tecnologias digitais junto aos alunos e a prática de trabalho por projetos. Diante deste questionamento, aproximadamente 70% respondeu, em ambos os casos que não se sentiam confortável e que se sentiam pouco confortável para fazer isto naquele momento.

Outro ponto importante a ser considerado no curso são as reflexões desenvolvidas no fórum, Aprendizagem Significativa (Módulo 1), em que os professores puderam compartilhar os diferentes pontos de vista sobre o uso das tecnologias em sala de aula (vantagens e desvantagens), necessidade de atualização através de programas de formação continuada e as diferentes estratégias de ensino que promovem a aprendizagem significativa. No fórum Avaliando a experiência: rumo a uma nova educação (Módulo 4), refletiram sobre as competências que puderam ser aprimoradas, relacionando a metodologia oferecida pelo curso Educonexão com o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares em convergência com a proposta de uma nova Educação.



Nos referidos fóruns, alguns professores declararam que a aprendizagem significativa se dá através do tratamento da informação que os alunos pesquisam na Internet, relacionando com o cotidiano por eles vivido. Reconhecendo que o uso das ferramentas tecnológicas facilita o processo, pelo fato de ser atividades mais dinâmicas, propondo interação entre os pares e possibilitando o compartilhamento de ideias, questões, críticas, em que o aluno é sujeito do seu aprendizado e o convívio social é valorizado.

Podemos perceber que todas as ideias compartilhadas no fórum do Módulo 1 puderam ser validadas com os resultados apresentados no fórum do Módulo 4, pois o professor pôde relacionar teoria e prática ao longo do curso.

Após o curso é possível perceber que começa a se desenvolver na escola um movimento de se trabalhar com projetos e de integrar as tecnologias digitais ao fazer pedagógico de forma significativa como pode ser visto nos depoimentos a seguir: “Com esse curso tivemos a oportunidade de delegar tarefas aos alunos, oportunizando-lhes a construção do conhecimento, ou seja, propiciando que o aluno seja o construtor e o responsável pelo seu conhecimento.” Professor de São José e ainda “Gostei de conseguir descobrir novos aplicativos online para dinamizar minhas aulas, tendo em vista que muitas vezes as novidades ficam no Rio de Janeiro ou em outras capitais.” Professora de Macaé e por fim “Não temos como fugir, as TIC’s estão presentes dentro das escolas, no nosso cotidiano. Nossos alunos precisam utilizá-la de forma correta. Eles estão diante de muitas informações, como tratar e utilizar essa informação? Ai vem o nosso papel de mediadores, juntos iremos discutir e tratar essa informação, transformando em conhecimento. Temos que repensar nossas metodologias criando atividades que incluam desafios que questionem e ampliem o conhecimento. Pois queremos cidadãos autônomos e críticos. Este é o nosso desafio” professora de São José.

Importante ressaltar que um grande mote do curso é incentivar no professor sua veia autoral, elaborando um produto digital que poderá ser publicado e compartilhado com outros colegas do Curso e professores de todo Brasil, a partir da publicação de sua produção no blog do Curso <http://www.neteducacao.com.br/experiencias->



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



educativas. Esta ação permite que o professor sinta-se motivado não apenas a receber um conteúdo, mas produzi-lo com as características de sua região, bem como especificidades de sua turma. E este movimento não se encerra somente na figura do professor mas se estende ao aluno, que por sua vez também é convidado por seu professor a partir das WebQuests ser um pesquisador que irá consecutivamente produzir também conteúdo.

Ao propor uma metodologia de construção de conhecimento em parceria, como a WebQuest, permite-se que o professor tenha uma vivência na qual ele vai paulatinamente sentindo-se seguro para ousar a partir dos usos de tecnologias digitais, como também vai percebendo os ganhos para a aprendizagem ao tornar seu aluno um pesquisador. Estas são experiências com as quais ele muitas vezes não se sente confortável, devido ao caráter inovador das mesmas, tendo portanto, medo de ousar a partir delas, pois inverte a situação de aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo e não mais o professor como detentor absoluto do conteúdo e sim na posição de mediador do conhecimento.

Por fim é importante destacar que o professor ao ter a possibilidade de atuar como um facilitador da aprendizagem, além de propiciar o desenvolvimento de atividades e estratégias que possibilitem a colaboração entre os pares e que a partir do momento que recebe o apoio da equipe gestora, este tende a buscar estas novas estratégias, incorporando-as a sua prática, contribuindo de fato para a mudança e portanto obtendo melhoria nas relações de ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS:

ALLAN, L. Crescer em Rede - Guia de implementação .v. II. Salvador, 2014.

ALMEIDA, M. E. B. RIBEIRO, R. A. Web 2.0 na educação em blogs, wikis e autoria colaborativa: análise da produção científica no Brasil. **Anais VI Conferência Internacional de TIC na Educação** – Challenges, 2009, Universidade do Minho - Portugal. CD-ROM. <http://challenges.nonio.uminho.pt>.

ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. **O computador na escola**: contextualizando a



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

formação de professores: praticar a teoria e refletir a prática. Tese de Doutorado, PUC, SP, 2000.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BEHAR, Patricia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FURLLAN. Crescer em Rede - Guia de implementação - Volume II. Salvador, 2014.

LEGEL, J. Crescer em Rede - Guia de implementação - Volume II. Salvador, 2014.

LEVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANDAJI, M. S. **O processo de colaboração nos trabalhos de coautoria em ambientes virtuais de aprendizagem**. Tese. Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SENAC. Departamento Regional do Estado de São Paulo. **Webquest**: o que é. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://webquest.sp.senac.br/textos/oque> Acesso em junho 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGOGIA - GUIA DE BOAS PRÁTICAS PARA AUXILIAR O PROFESSOR

**Luciana Maria Allan**

Instituto Crescer

[luciana@institutocrescer.org.br](mailto:luciana@institutocrescer.org.br)

**Jussinaide Ribeiro de Souza**

Instituto Crescer

[jussinaide@institutocrescer.org.br](mailto:jussinaide@institutocrescer.org.br)

**Michele Bettine Pereira**

Instituto Crescer

[michele.bettine@institutocrescer.org.br](mailto:michele.bettine@institutocrescer.org.br)

**Modalidade:** Comunicação

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Educação; Formação; Professores; Tecnologia.

**Keywords:** Education; Training; Teachers; Technology.

Com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação em todas as áreas do conhecimento e no nosso dia-a-dia, os professores vivem um grande desafio: Escola com fundamentos concebidos há séculos X Geração Conectada. A Escola rotulada por muitos como “tradicional” ainda se baseia em modelos nos quais os professores são os detentores do saber e os alunos são enfileirando em carteiras para receber o conhecimento com uma participação passiva no processo de aprendizado. De acordo com Santos & Praia (1992) o ensino por transmissão foca-se nas exposições





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



orais do professor, que transmite as ideias (estímulos) aos alunos, ou seja, o professor ‘dá a lição’ e pede em troca que os alunos usem a sua atividade mental para acumular, armazenar e reproduzir informações.

Pensemos então em ferramentas pedagógicas: até pouco tempo atrás tais ferramentas se resumiam à lousa e giz, apostilas, cadernos, livros impressos, dicionários e enciclopédias e em algumas escolas tínhamos o uso de televisores, vídeos, e computadores que eram anunciados como diferencial, em alguns casos, ou mercadológico. Com o surgimento e o crescimento da Internet, as escolas e consequentemente seus professores passaram a ter que lidar primeiro com os alunos da Geração Y, e mais recentemente com a Geração C, de conectada, que nasceu depois do surgimento da Web. De acordo com Barbero (2009) atravessamos uma revolução tecnológica cuja particularidade está em configurar um novo modo de relação entre os processos simbólicos em que se apresenta um novo modo de produzir associado a um novo modo de se comunicar.

A realidade atual coloca na escola nativos digitais plugados o tempo todo, em qualquer dispositivo tecnológico como PCs, smartphones, tablets, etc, acessando as redes sociais, games e buscando informação de forma hipertextual. São alunos que preferem e-books aos livros de papel, que nunca ouviram falar em enciclopédia, mas sabem como realizar buscas na Wikipédia, que não querem mais apresentar seus projetos em papel, mas em slides, em vídeo, em podcast, que preferem uma viagem tridimensional pelo corpo humano nas aulas de ciência, entre outras.

A partir da adoção das tecnologias digitais dentro e fora das salas de aula, o processo de ensino e aprendizagem vem se tornando, rapidamente, um grande desafio para uma geração de professores que estudou e aprendeu a ensinar em uma era pré-digital e não contava com recursos de interação e colaboração capazes de conectar mestres, estudantes e a sociedade civil de uma forma geral, independentemente de sua formação, cultura ou nação onde vivem. Com tantas ferramentas à disposição para aprender, acessar informação e compartilhar, esta nova geração de aluno passa a exigir das escolas uma veloz revolução nas metodologias de ensino, capazes de sedimentar uma estrada sólida para a Educação 3.0., Este termo define a escola como uma



instituição na qual alunos e professores produzem em conjunto, empregam ferramentas apropriadas para a tarefa e aprendem a ser curiosos e criativos. Diante deste fato a escola está sendo levada a repensar o seu currículo em busca de caminhos para integrar, de forma significativa, as tecnologias ao processo de ensino aprendizagem.

Não podemos esquecer que na sociedade contemporânea o professor tem um novo papel a desempenhar que vai exigir modelos de formação continuada:

- que colaborem na organização de práticas de ensino mais instigantes e que foquem no desenvolvimento de Competências e Habilidades básicas;
- que os preparem para mediar processos de aprendizagem junto aos alunos, não como notórios saberes, mas como especialistas que estimulam à reflexão e direcionam o processo de aprendizagem, inclusive sendo capazes de aprender junto com os alunos;
- que façam uso pedagógico do computador, da Internet e de outros dispositivos móveis;
- que propiciem oportunidades de reflexão sobre a prática, relacionada à implantação das ações de ensino e aprendizagem e de seu papel de agente transformador deles mesmos e de seus alunos, tendo como referência os Quatro Pilares para a Educação no Século XXI.

Surge então um grande questionamento: Como inserir a tecnologia na sala de aula como uma ferramenta pedagógica eficaz, permitindo engajar o aluno como um ator participativo no aprendizado e sem comprometer o papel do professor como mediador deste processo?

Pensando na necessidade de se repensar as estratégias de ensino e estimular o uso de tecnologias digitais o Instituto Crescer, financiado pela Fundação Odebrecht em parceria com o IDES e o CMDCA, com apoio da NET Educação e SEMP TOSHIBA desenvolveu o Guia Crescer em Rede, que visa estimular a prática significativa da integração das tecnologias ao currículo tendo como base:

- a revisão da prática pedagógica, trazendo novas estratégias de ensino alinhadas aos desafios da Educação Contemporânea;
- a adoção de tecnologias digitais nas atividades com os alunos;
- o fomento de trabalhos por projetos;
- o estímulo ao desenvolvimento de competências para o Século XXI.

Tendo como premissa:

- que o professor olhe para o trabalho que ele está desenvolvendo com os alunos no momento da formação e planeje novas estratégias, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação;
- e que, ao planejar estas novas estratégias, usufrua dos recursos tecnológicos disponíveis na escola.

Organizado por Luciana Allan, Diretora do Instituto Crescer e Doutora pela Faculdade de Educação da USP com especialização em tecnologias aplicadas à educação, o livro traz seis capítulos para que um professor lidere um grupo de estudos na escola e desenvolva com seus pares uma série de reflexões e atividades práticas que ajudarão a entender este novo cenário e planejar novas estratégias de ensino.

“Ensinaamos, de forma bastante didática, a trabalhar com recursos para produzir vídeos e fazer registros de projetos, como implementar a metodologia WebQuest para conduzir uma aprendizagem baseada em projetos, como trabalhar com blogs e mapas conceituais para mapeamento de informações”, relata Luciana Allan. “Os professores precisam aprender não apenas a usar as ferramentas tecnológicas, mas a como fazer uma gestão do conhecimento e como estimular seus alunos a desenvolver trabalhos colaborativos a partir do uso de recursos já disponíveis na Internet, como o Google Drive e as redes sociais. Abordamos também temas como segurança na Internet e cyberbullying”, acrescenta.

A ideia é que um professor de ciências que tenha, por exemplo, que trabalhar com o tema água, meio ambiente e desenvolvimento sustentável, reveja o planejamento atual e consiga incorporar uma proposta baseada no trabalho por projetos, subsidiada por oportunidades de trabalho em equipe, pesquisa em diferentes mídias, leitura e interpretação de textos e produção de conhecimentos com suporte de diferentes recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais. Os projetos acabam por promover a participação das crianças e adolescentes, a colaboração, o apreço à tolerância e a diversidade, a autonomia e o protagonismo juvenil, dentre outras competências e habilidades, capacitando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para atuar de forma autônoma na sociedade contemporânea. Desta forma, temos um processo de formação continuada que acontece na prática do professor e em serviço.

O Guia é dividido em 10 encontros que foram organizados para apoiar uma



prática sistematizada para a formação do professor, uma vez que foi estruturado com atividades previstas para serem multiplicadas ou mesmo para serem utilizadas pelo professor de forma autodidata. Entre os temas, temos:

- Encontro 1: Os desafios da Educação Contemporânea a as novas estratégias de ensino;
- Encontro 2: Objetos digitais de aprendizagem;
- Encontro 3: Pesquisa na Internet e em outras mídias;
- Encontro 4: O trabalho com recursos audiovisuais na Educação. O conceito de Educomunicação;
- Encontro 5: Aprendizagem baseada em projetos;
- Encontro 6: Blogs na Educação: memória e compartilhamento de resultados nos projetos;
- Encontro 7: O uso de mapas conceituais;
- Encontro 8: Gestão do conhecimento e trabalho colaborativo;
- Encontro 9: Redes sociais, segurança na Internet e cyberbullying;
- Encontro 10: Pesquisa de opinião: fonte de reflexão e cidadania.

O material de cada encontro foi disponibilizado no CD que segue junto com o Guia, organizado em PASTAS com o NÚMERO DE CADA ENCONTRO. Além do material que serve de base para cada encontro e desenvolvimento das atividades com os participantes, em cada pasta disponibilizamos um arquivo com uma apresentação mais detalhada dos conceitos explorados no módulo. O nome do arquivo é ENCONTRO X\_BASE CONCEITUAL. Caso seja necessário, é possível tirar cópias dos documentos e compartilhar com os participantes durante o encontro.

Os encontros terão sempre a mesma estrutura, contribuindo para maior clareza da sequência didática proposta. No decorrer das duas horas e meia de formação, os participantes passarão pelo ciclo:

- Aquecimento (15 min): perguntas desafiadoras que instiguem os participantes a participar daquele momento de formação;
- Apresentação conceitual e técnica (45 min): condução direcionada pelo líder para apresentação de determinado recurso tecnológico ou metodologia de ensino;
- Experimentação (60 min): momento dedicado a explorar os recursos tecnológicos e/ou propostas metodológicas, contribuindo para que os

participantes se apropriem dos recursos básicos e técnicas propostas;

- Planejamento (45 min): após explorar os recursos e metodologias, os participantes serão estimulados a planejar uma atividade para ser desenvolvida com os alunos, como forma de já transformar este momento de formação em práticas de ensino inovadoras;
- Avaliação (15 min): como atividade final de qualquer formação, os participantes deverão avaliar o encontro, dando subsídios para o líder aprimorar sua prática.

O guia Crescer conta também com uma pasta - Organização dos Encontros, no qual o professor terá à disposição todos recursos necessários para colocar em prática o curso Crescer em Rede desde sua divulgação aos resultados finais tabulados. Na pasta Organização dos Encontros ele encontrará:

- 1 – Cartaz de divulgação Anexo
- 2 – Tabela para registrar cronograma dos encontros Anexo
- 3 – Lista de presença e contato dos participantes Anexo
- 4 – Avaliação diagnóstica Anexo
- 5 – Avaliação do encontro Anexo
- 6 – Planilha para tabulação da avaliação diagnóstica Anexo
- 7 – Avaliação de resultados Anexo
- 8 – Planilha para avaliação de resultados Anexo
- 9 – Modelo para relatório final

O curso Crescer em Rede tem uma carga horária total prevista de 30 horas distribuídas em 10 encontros de 3 horas cada. Dependendo da disponibilidade do grupo, poderá ser feita uma nova organização dos encontros ou mesmo ampliar a carga horária para encontros de 4 horas, o que permite explorar com mais tranquilidade os recursos e refletir melhor sobre as oportunidades de aplicação junto aos alunos. O ideal é que haja pelo menos 2 ou 3 semanas de espaço entre um encontro e outro para que os participantes possam refletir sobre o que aprenderam e experimentar o que planejaram junto aos alunos.

Qualquer profissional da escola que tenha:

- conhecimentos básicos de uso do computador e da Internet;
- vontade de repensar sua prática;
- e interesse em apoiar outros professores para que também planejem aulas mais

interessantes, pode se apropriar deste guia e colaborar na organização dos encontros.

Nestas condições, o professor também pode desempenhar o papel de liderança na formação dos colegas, na criação e implementação de uma visão de sua escola como uma comunidade baseada na inovação e no aprendizado contínuo, enriquecido pelas tecnologias digitais.

No ano de 2014 o Instituto Crescer foi convidado pela Fundação Odebrecht juntamente com o IDES (Instituto de Desenvolvimento Sustentável do Baixo Sul da Bahia) a colocar na prática o Curso Crescer em Rede no Baixo Sul da Bahia. O curso contou com a participação direta de 60 professores multiplicadores – 30 na APA do Pratigi (Ibirapitanga, Ituberá, Nilo Peçanha, Pirai do Norte e Igrapiúna) e 30 no Município de Valença, e 300 professores pares que aplicaram em suas escolas as propostas vivenciadas e repassadas durante 8 encontros presenciais do curso.

Tendo como base as indicações de professores multiplicadores provenientes das Secretarias de Educação, a distribuição dos 60 beneficiários do curso Crescer em Rede ficou definida entre as cidades: Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Pirai do Norte e Valença.

Visando a adequar os conteúdos dos módulos do curso Crescer em Rede em consonância com as habilidades iniciais dos profissionais de Educação ativos no Baixo Sul, a equipe do Crescer em Rede aplicou o questionário Diagnóstico, para visualização do cenário de estruturas físicas de tecnologia em 10 escolas de 6 municípios da microrregião e levantamento dos conhecimentos básicos em informática desses profissionais. Esse questionário tem por meta apontar os pontos fortes e as fraquezas dos sistemas municipais públicos de ensino em dois aspectos: disponibilidade de dispositivos tecnológicos que viabilizem a potencialização da didática praticada nesses ambientes e o conhecimento dos agentes de Educação para usufruir desses dispositivos em prol do aprimoramento da aprendizagem nos espaços escolares. Abaixo, as compilações dos números obtidos através das entrevistas com os professores multiplicadores dos 6 municípios atendidos pelo Crescer em Rede:

Tabela 1: Resultados das Avaliações Diagnósticas

1. Gênero	Percentual
Fem.	82%
Masc.	18%
2. Sobre a formação do professor	
Pedagogia	47%
Letras	22%
Ciências	11%
Matemática	7%
História	0%
Geografia	0%
Física	0%
Química	0%
Arte	2%
Outro	11%
3. Você conhece os programas do Pacote Office?	Percentual
Sim	96%
Não	4%
4. Qual dos programas do Office você usa com maior frequência?	Percentual
Word	54%
Excel	17%
PowerPoint	26%

Access	4%
Nenhum	0%
5. Em qual situação você usa algum dos programas do pacote Office?	Percentual
Para fins pessoais	25%
Em Atividades relacionada ao trabalho escolar	30%
Em cumprimento de alguma tarefa de curso ou graduação	26%
Em uso com os seus alunos	18%
Não uso com frequência	1%
6. Em sua opinião os programas do Office contribuem ou dificultam seus trabalhos?	Percentual
Contribuem	100%
Dificultam	0%
Para mim, tanto faz	0%
7. Avalie seu interesse em trabalhar com os programas do pacote office em sua escola em trabalhos para seus alunos.	Percentual
Tenho interesse e sempre faço atividades com os alunos com o suporte do pacote Office.	38%
Tenho interesse, mas tenho dificuldades para trabalhar com os alunos.	57%
Tenho pouco interesse, pois acredito que as estratégias que utilizo já são adequadas.	0%
Tenho pouco interesse, pois acho difícil organizar atividades com suporte do pacote Office.	4%



8. O que você achou do curso?	Percentual
Ótimo	94%
Bom	37%
Regular	20%
Ruim	3%
Muito Ruim	
9. Você teve alguma dificuldade em participar do curso ou realizar as atividades propostas?	Percentual
Sim	22%
Não	78%
10. Se sim, quais foram os principais fatores?	Percentual
Nada atrapalhou meu desempenho no curso.	78%
A quantidade de demanda pessoal e profissional.	0%
Falta de apoio da gestão escolar.	6%
Falta de interesse na proposta.	0%
Falta de conhecimento tecnológico.	10%
Outro.	6%

Sintetizando os dados acima, podemos identificar que 82% dos participantes são do sexo feminino, sua maioria com 47% tem sua formação em pedagogia e 22% em Letras. 96% tem conhecimento básico do pacote office, sendo que o Word é a ferramenta mais utilizada pelos participantes (54%). 30% dos professores utilizam essas ferramentas em Atividades relacionada ao trabalho escolar e 25% para uso pessoal,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



sendo unânime 100% a opinião de que o pacote office contribui para seu trabalho apesar de que, 57% ainda tem dificuldade para trabalhar com os alunos. 94% avaliaram o curso como ótimo, 78% dos participantes não tiveram dificuldades em participar do curso, os outros 22% atribuem a dificuldade em falta de conhecimento tecnológico e falta de apoio da gestão escolar. O curso foi realizado com profissionais da geração “X” que, apesar de não serem nativos de Internet, foram capazes de assimilar os conceitos trabalhados e se encorajaram a utilizá-los no contexto de sala de aula.

O curso contou com o acompanhamento virtual no período a distância entre os encontros presenciais através da plataforma Moodle por uma equipe especializada do Instituto Crescer, que tem como objetivo, atender os multiplicadores desde a entrega dos registros das atividades, até pequenas dúvidas ou auxílio de como colocar em pratica as propostas do curso.

É possível ver através dos registros postados no AVA, que os professores pares e multiplicadores estiveram sempre muito engajados nos projetos propostos em cada presencial, vejam alguns depoimentos abaixo:

*“O projeto Crescer em Rede está sendo uma ferramenta muito rica na prática educativa na escola. Sabemos que em um mundo globalizado, utilizar as tecnologias digitais na escola, contribui muito no processo de ensino, e aproxima o estudante no mundo digital”.*

**Solange Pereira – Escola Casa Jovem – Igrapiúna APA do Pratigi.**

*“Estou gostando muito do curso, o material foi além das minhas expectativas, muito bem elaborado, um facilitador. O curso Crescer em Rede é uma perspectiva muito boa para nós professores, devido à carência de formação na área tecnológica no município e pela necessidade de estarmos interagidos com a tecnologia para não ficarmos tão distante de nossos alunos, hoje altamente tecnológicos. Uma esperança para as escolas que não possuem laboratórios, pois essa parceria pode nos ajudar na cobrança junto à Secretaria de Educação para que os mesmos sejam montados nas escolas ou em algumas. Os maiores benefícios são o conhecimento que vamos adquirir usando a prática e não só teoria como vemos na maioria dos cursos e poder usar com os alunos, e a possibilidade de termos laboratórios equipados nas escolas”.*

**Regiane de Almeida Sousa - Escola Municipal Manoel Marques de Magalhães Valença**

*“O Curso Crescer em Rede, é uma oportunidade riquíssima para o meu crescimento profissional e individual sobretudo diante das dificuldades em*



*trabalhar as novas tecnologias nas escolas. O IDES e o Instituto Crescer nos proporcionaram meios de assegurar a participação no curso, com aulas prazerosas de fácil compreensão com linguagem acessível e de forma humilde, compreensiva, obedecendo as questões burocráticas. Os anjos (facilitadores do IDES), nos dão total apoio diante das dificuldades encontras, vale ressaltar que nossas maiores dificuldades e angústias são as possibilidades de instalações dos laboratórios nas unidades escolares que ainda não é realidade. No entanto, este curso está contribuindo para uma melhoria da qualidade de ensino em nossa rede de Educação, norteados os professores a tornar as aulas mais prazerosas e modernas como é o contexto dos alunos. Aqui expresso meus reconhecimentos e carinho a toda equipe”.*

*Ednalva S. Soares – Escolas Samuel Duval de Serra – Conjunto V,  
Valença*

O objetivo é apresentar o Guia Crescer em Rede e alguns resultados de sua implementação junto a professores de 6 municípios do interior da Bahia que vêm, ao longo de 2014, participando de encontros mensais de formação.

Ao disseminar a prática apresentada pelo Guia Crescer em Rede, espera-se contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, propiciando novas estratégias de ensino com suporte de tecnologias digitais, estimular uma rotina de planejamento e avaliação permanente pelos professores, sensibilizar os professores sobre a necessidade de privilegiar um currículo onde o foco maior está no desenvolvimento das competências básicas, como prevê os PCNs, e elevar a autoestima dos professores que se sentirão capazes de planejar e colocar em prática estratégias inovadoras com suporte das tecnologias digitais.

## REFERÊNCIAS:

BARBERO, J. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. **Revista Electrónica Teoría de la Educación**. v. 10. n.1. Marzo, 2009. Disponível em: <<http://www.usal.es/teoriaeducacion>>. Acesso em: 10 out. 2014.

SANTOS, M. E.; PRAIA, J. F. Percurso de mudança na Didáctica das Ciências: Sua fundamentação epistemológica. In: CACHAPUZ, F. (Org.). **Ensino das Ciências e Formação de Professores: Projecto MUTARE 1**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

## O PROCESSO FORMATIVO DE DOCENTES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

**Claudia Miyuki Werhmuller**

Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL

[claudiawerhmuller@gmail.com](mailto:claudiawerhmuller@gmail.com)

**Ismar Frango Silveira (Orientador)**

Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL

[ismar.silveira@cruzeirosul.edu.br](mailto:ismar.silveira@cruzeirosul.edu.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Processo formativo; Tecnologias digitais de informação e comunicação; Ensino-aprendizagem.

**Keywords:** Formative process; Digital Technologies for information and communication; Teaching-learning.

**Resumo:** Atualmente, uma das dificuldades que desponta no processo de ensino-aprendizagem é a não aceitação dos docentes em aplicar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as TDICs, em sala de aula a fim de despertar e motivar o interesse dos alunos como uma nova opção de aprendizado. A insistência por métodos tradicionais e a dificuldade de entendimento dessas novas tecnologias são alguns dos fatores que contribuem para o seu fracasso. Este estudo visa apresentar a importância das TDICs no ensino bem como as dificuldades encontradas por um grupo de docentes na utilização das mesmas e propostas no processo formativo para se reverter esta visão tão presente nas instituições de ensino.



**Abstract:** Nowadays, one of the difficulties that emerges in the teaching-learning process is the non-acceptance of teachers to implement the Digital Information and Communication Technologies, the TDICs in the classroom in order to awaken and motivate students' interest as a new option learning. The insistence by traditional methods and the difficulty of understanding these new technologies are some of the factors that contribute to its failure. This study aims to present the importance of TDICs in teaching as well as the difficulties encountered by a group of teachers in the use of the same in the training process and proposals to reverse this vision so present in educational institutions.

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Lévy (1999), pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, experiências em conferências eletrônicas organizadas de acordo com seus interesses específicos. Essa flexibilidade de ações se dá por meio de interações constantes e colaborações, fundamentais ao processo de aprendizado. Um indivíduo aprende com a ajuda e conhecimento de outro indivíduo e a tecnologia oferece uma gama de recursos que torna esse conhecimento mais fácil e acessível a todos.

Para Karasinski (2013), a tecnologia é o uso de técnicas e do conhecimento adquirido para aperfeiçoar e/ou facilitar o trabalho com a arte, a resolução de um problema ou a execução de uma tarefa específica, portanto ela veio para agregar em todos os sentidos diversos setores da sociedade. Na Educação, ela é importante aliada no processo de aprendizagem, pois auxilia o aluno a acessar a informação em *sites* de busca, *wikis*, fóruns e redes sociais.

Costa e Tonus (2010) ressaltam que os alunos veem as tecnologias como facilitadoras na comunicação com o professor em momentos de urgência para tirar dúvidas, seria como uma extensão da sala de aula. Por vergonha de se exporem na frente de colegas, ao usar essas tecnologias, o aluno pode interagir com o professor ou mesmo divulgar algo que achou pertinente ao conteúdo. Ainda os autores levantam um questionamento se os professores estão usando de fato as tecnologias digitais e mídias sociais, o que vai requerer das instituições educacionais, uma melhoria na gestão do conhecimento, envolvendo principalmente cursos de pedagogia, comunicação e sistemas de informação a fim de qualificar o corpo docente nas ferramentas

tecnológicas. Nesse mundo virtual diversificado, cabe ao professor, o desafio de acompanhar à distância, as comunicações dos alunos em momentos diferentes, em mídias diferentes, em situações diferentes sobre o mesmo assunto e aos alunos cabe canalizar tudo isso ao processo de aprendizagem.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 Formação docente

A perspectiva da formação docente e sua instrumentalização para uso e implementação de novas tecnologias, é de suma importância no processo de ensino aprendizagem, assim Lembruger (2007) ressalta que a formação de docentes, nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas em geral, prioridade da educação brasileira, não pode desconhecer o uso das TDICs. A perspectiva de formação de docentes exige uma reflexão sobre como integrar as TDICs à educação, como um caminho para formar os professores enquanto futuros usuários ativos, críticos e acessíveis a uma aprendizagem aberta e a distância.

Para Moran (2006), a internet veio modificar a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos cursos de educação continuada, à distância. Só vale a pena estar junto fisicamente - num curso empresarial ou escolar - quando acontece algo significativo, quando se aprende mais estando no coletivo do que pesquisando isoladamente nos lares.

O professor deve analisar e verificar se de fato as ferramentas tecnológicas irão contribuir como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, antes dessa análise o professor deve encontrar facilidades no acesso às novas tecnologias, tendo incentivo a utilizá-las em sala de aula, sendo conhecedores e investigadores desses ambientes e extraindo o máximo de potencialidade que os mesmos podem proporcionar. Para tanto, as entidades e instituições acadêmicas devem promover um programa de capacitação eficaz de forma que os professores possam usufruir de tais tecnologias, tornando-as aliadas no processo de ensino.

Segundo Kenski (2007), o professor vai auxiliar o aluno na busca dos caminhos que



levem à aprendizagem, por isso, a importância de seu papel nesse processo de motivação do interesse do aluno em buscar as respostas de suas dúvidas por meio de outros recursos tecnológicos fora da sala de aula.

Kesnki (2007) ainda levanta uma preocupação sobre o comportamento dos professores em lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas:

- Dos alunos já possuírem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas, no caso os chamados nativos digitais;
- Das instituições de ensino proverem ambientes equipados com as modernas tecnologias digitais, com diversos recursos disponíveis para serem aplicados em sala de aula;
- Dos professores terem uma formação profissional adequada para enfrentar todos os problemas reportados acima e ter a segurança para administrar a diversidade de seus alunos, aproveitando o progresso e as experiências de uns e garantindo ao mesmo tempo o acesso e uso criterioso das tecnologias pelos outros.

Neste último item, Kenski (2007) reforça que o uso de tais tecnologias podem ajudar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. Aqui, professor e aluno formam "a equipe de trabalho", sendo parceiros nesse processo de construção e aprofundamento do conhecimento.

## 2.2 Uso das TDICs em sala de aula

A utilização das TDICs, conforme Santos, Souza e Amaral (2011) potencializam o conhecimento, como suporte efetivo ao processo de ensino. Os alunos apreciam inovações e o uso de objetos de aprendizagem que possam colaborar para estimulá-los a serem mais atentos, receptivos e formadores de seus próprios conceitos.

As TDICs quando bem utilizadas, segundo Kenski (2007), provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os a um melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado. Vídeos, *sites* educacionais transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde antes havia a lousa, o giz, a voz do professor, mas para que as TDICs possam trazer mudanças

no ensino, elas precisam ser entendidas e incorporadas pedagogicamente. Elas devem respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso faça diferença. Não basta usar a TV ou o computador, o que é preciso saber é usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida. E acima de tudo isso, a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram toda comunidade ao encontro desse desafio de aprender.

### 3. LEVANTAMENTO DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Um grupo de vinte e nove docentes de um curso de pós-graduação de instituição pública teve acesso a algumas TDICs durante três meses e após o uso de três delas especificamente, foi feita uma avaliação por meio de questionários para verificar e analisar suas dificuldades. As TDICs escolhidas foram o *prezi*, o *pixton* e a rede social *Facebook*. O *prezi* é uma ferramenta de apresentação de telas, bem dinâmica, devido aos recursos diferenciados em relação do aplicativo *power point*, já o *pixton* é uma ferramenta que permite construir e apresentar conteúdos no formato de histórias em quadrinhos e a rede social *Facebook* criada em 2004 por ex estudantes da universidade de Harvard é um ambiente de troca, partilha, interação entre usuários cujos perfis podem ser adicionados e páginas podem ser curtidas por eles. Foram publicados projetos referentes a disciplinas lecionadas pelos professores, desenvolvidos no *prezi* e no *pixton* dentro de um grupo privado criado no *Facebook*. Nesse ambiente, os professores interagiram entre si, trocaram ideias sobre assuntos ligados a esses projetos, além de partilhar informações e materiais, conforme a figura 1.



Figura 1: Tela do grupo criado no *Facebook* para interação entre docentes. Fonte: autora, 2014.



Um outro questionário foi passado ao grupo para verificar se eles utilizavam TDICs e em caso positivo, quais eram utilizadas em sala de aula, o resultado com as oito TDICs mais utilizadas segue na figura 2.

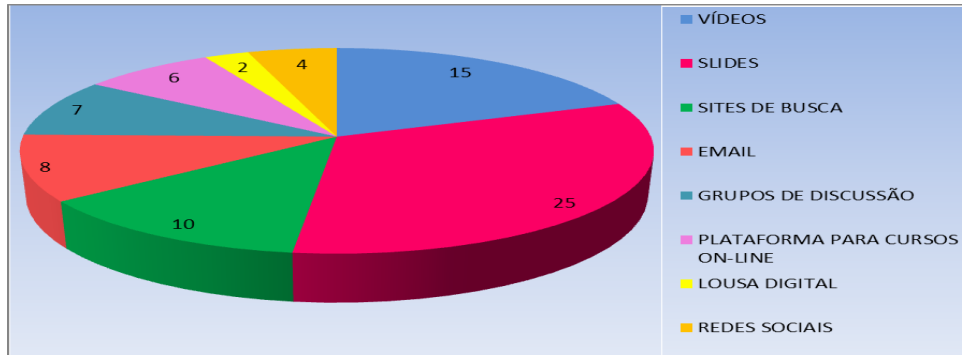


Figura 2: Utilização de TDICs em sala de aula pelo grupo de estudo. Fonte: autora, 2014.

O resultado com o uso dessas TDICs em sala de aula, segundo os docentes foram diversas situações que seguem conforme a tabela abaixo. Houve maior interação e participação com o conteúdo ministrado, além de ter facilitado o trabalho dos docentes quanto ao controle das atividades e rapidez nos resultados esperados.

Tabela 1: Situações detectadas após o uso das TDICs em sala de aula. Fonte: autora, 2014.

SITUAÇÕES DETECTADAS EM SALA DE AULA
INTERAÇÃO
FACILIDADES PARA O PROFESSOR
MAIOR DINÂMICA E PRODUTIVIDADE
AGREGA CONCEITOS - CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
AUXILIO NO PROCESSO DE ENSINO
INTERMEDIA E NÃO SUBSTITUI O DOCENTE

Um ponto importante, foi que docentes que trabalham em entidades privadas tiveram maior acesso às TDICs, bem como a programas de capacitação para ministrar aulas com tais recursos, diferente do quadro apresentado pelos docentes que ministram aulas em entidades públicas, onde essa dificuldade foi apontada com grande frequência. Outro ponto detectado foi que alguns docentes utilizaram as TDICs, porém a metodologia não mudou, continuou a mesma, é fundamental que o docente mude seu paradigma e transforme também o modo de transmitir o conteúdo em sala de aula.

Na tabela 2, são apresentadas as dificuldades no uso das TDICs e as possíveis soluções encontradas pelo grupo para resolver tais problemas. A falta de uma gestão de recursos, que preveria capacitações, investimentos em equipamentos e locais apropriados para o funcionamento foi o fator predominante nos questionários.

Tabela 2: Paralelo entre as dificuldades e soluções encontradas no uso das TDICs. Fonte: autora, 2014.

MAIORES DIFICULDADES NO USO DAS TDICs	SOLUÇÕES PARA AUMENTO DO USO DAS TDICs
FALTA DE CULTURA DIGITAL	DISPONIBILIDADE DE EQUIPAMENTOS
UTILIZAR DENTRO DOS PRESSUPOSTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	INVESTIMENTO DO GOVERNO PARA TER AS TDICs
FALTA DE GESTÃO DE RECURSOS	CAPACITAÇÃO PARA DOCENTES
PROFESSORES COM CONHECIMENTOS BÁSICOS	AUMENTO DO NÚMERO DE RECURSOS
FALTA DE MANUTENÇÃO DAS TDICs	ATUALIZAÇÕES E MANUTENÇÕES
FALTA DE DIVULGAÇÃO DAS TDICs	DISPONIBILIDADE DE INTERNET E WIFI
PRECONCEITO DE ALUNOS E DOCENTES	CRIAÇÃO DE POLÍTICAS DE APOIO E REGULAMENTAÇÃO DAS TDICs
DIFICULDADE DO DOCENTE EM ACEITAR AS TDICs	INFORMAÇÕES DE COMO, QUANDO E PORQUE USAR AS TDICs
ALUNO USA TDICs COMO PRETEXTO PARA FALTAR ÀS AULAS	

Na tabela 3, são apresentadas propostas para o processo formativo. O professor, ao usar as TDICs, tem que ser aberto a mudanças, criativo e entender as dificuldades e os diversos caminhos que elas podem levar os alunos na busca pelo conhecimento. Para Prilla, Muzza e Campos-Antoniassi (2011), hoje, o professor deve ensinar mais que usar lápis e separar sílabas, é preciso trabalhar com a interface do letramento digital no processo de ensino-aprendizagem. Os projetos de letramento devem caminhar ao lado de novas tecnologias, do computador, notebook e *Facebook*. O professor deve mudar o paradigma em sala de aula, pois não adianta usar tecnologia se sua didática continua conservadora. O aluno deve ser estimulado à pesquisa, à construção de ideias e ter a capacidade de mostrar resultados e responder questionamentos.

Tabela 3: Propostas para o processo formativo de docentes que usam TDICs. Fonte: autora, 2014.

PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
ENTENDIMENTO DAS TDICs
APLICABILIDADE DOS RECURSOS DAS TDICs EM SALA DE AULA
MOTIVAÇÃO AO USO DAS TDICs, NÃO OBRIGAR O ALUNO A USAR
ESTÍMULO AO PROCESSO INVESTIGATIVO, ENSINAR O ALUNO A PESQUISAR
ESTÍMULO À CONSTRUÇÃO DA BASE DO CONHECIMENTO, DE IDEIAS
ESTÍMULO À CAPACIDADE DE APRESENTAR RESULTADOS
AVALIAÇÃO CONTÍNUA DAS TDICs PARA VERIFICAR DIFICULDADES
ESTÍMULO AO QUESTIONAMENTO DAS TDICs, PRÁTICA DE MELHORIAS (JOGOS)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia, existem muitas práticas pedagógicas que não se justificam mais, dificuldades no aprendizado e isso causa desmotivação contínua. A sensação de perda em aulas convencionais, tanto por professores como por alunos, é clara e isso demanda mudanças em sala de aula, um ensino mais compartilhado, com a ajuda de tecnologias que contribuam com uma dinâmica mais participativa e interativa.

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.

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. O papel principal do professor é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar o significado real que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal, intelectual e emocional, não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.

E o professor deve integrar esse novo contexto educacional e tecnológico à sua realidade e limitações, abrindo horizontes para agregar ferramentas aliadas a uma nova prática de ensino, tornando a apresentação do conteúdo mais interessante e inovadora. Mas não depende dele sozinho e sim de uma boa infraestrutura educacional e uma gestão que permita o acesso ao conhecimento e torne sua formação mais enriquecedora e atualizada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à agência CAPES, pela bolsa de doutorado em ensino de Ciências e Matemática na UNICSUL, cedida para continuidade aos meus estudos e pelo incentivo de meu orientador, professor Doutor Ismar Frango Silveira.

## REFERÊNCIAS

COSTA, M.; TONUS, M. **Mídias Sociais e Educação: foco na informação e na interação.** Mídias Sociais: Perspectivas, tendências e reflexões. Disponível em: <<http://issuu.com/papercliq/docs/ebookmidiassociais>>. Acesso em: 10 Jun. 2014.

KARASINSKI, L. **O que é Tecnologia.** Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/tecnologia/42523-o-que-e-tecnologia-.htm#ixzz2tWcL8DF8>> Acesso em: 16 Fev. 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da Informação.** Campinas-SP: Editora Papirus, 2007.

LEMGRUBER, M. S. **Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos.** 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio\\_lemgruber.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf)> Acesso em: 20 Jul. 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2006.

PRILLA, J. P. V.; MUZA, M. L. N.; CAMPOS-ANTONIASSI, P. I. Letramento *online*: As redes sociais conectadas ao processo de ensino e aprendizagem e a democratização do conhecimento na era da cibercultura. **IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias educacionais**, São Paulo, Sorocaba, 2011.

SANTOS, M. E. K. L.; SOUZA, J. F.; AMARAL, L. H. Análises dos índices de aprovação por faixa etária e gênero em disciplinas ofertadas na modalidade a distância no ensino superior. In: LOPES, C. E.; ALLEVATO, N. S. G. (Orgs). **Matemática e Tecnologias.** São Paulo: Terracota, 2011.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES: UM OLHAR SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS DE NAVEGAÇÃO VIRTUAL

**Bruna Nau**

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

[b.nau@hotmail.com](mailto:b.nau@hotmail.com)

**Martha Kaschny Borges**

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

[marthakaschny@hotmail.com](mailto:marthakaschny@hotmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Revisão Bibliográfica; Teses e Dissertações; Tecnologias da Informação e Comunicação; Navegação Virtual.

**Keywords:** Literature Review; Theses and Dissertations; Information Technology and Communication; Virtual navigation.

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de um mapeamento da produção acadêmica nacional publicada nos últimos anos sobre a temática de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação, mais especificamente, o uso de tecnologias digitais por docentes e o estudo dos processos de navegação virtual envolvidos em práticas educacionais. Trata-se de uma revisão bibliográfica realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para explorar os focos de investigação predominantes, principais referenciais teóricos, metodologias e instrumentos de pesquisa utilizados, assim como os resultados convergentes indicados em pesquisas concluídas. Os critérios de seleção dos trabalhos foram as palavras-chave e o período de publicação. Em geral, os resultados expressam significativas dificuldades que marcam o processo de apropriação de tecnologias digitais para usos educacionais.



**Abstract:** This article presents the results of a mapping of national academic research published in recent years on the topic of Digital Information and Communication Technologies in education, more specifically, the use of digital technologies for teaching and studying the processes involved in virtual navigation practices educational. This is a literature review carried out in the Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior and the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações to explore the predominant focus of research, major theoretical frameworks, methodologies and research instruments used, as well convergent results as indicated in surveys completed. The criteria for selection of papers were the key words and the publication period. In general, the results show significant difficulties that mark the process of appropriation of digital technologies for educational purposes.

## 1. INTRODUÇÃO

A ampliação do uso de dispositivos<sup>1</sup> tecnológicos, tanto em termos de acesso e aquisição, como em termos de qualidade, pode promover nos sujeitos o desenvolvimento não apenas de capacidades de uso e manejo destes artefatos, mas também de aprender, de prover serviços, informações e conhecimentos, de articular redes de produção que permitirão e potencializarão a emergência de conhecimento novo. Além disto, de acordo com Borges (2007), a popularização do acesso e do uso cotidiano de tecnologias digitais produz mudanças nos próprios dispositivos, que são “enriquecidos” e “reelaborados” conforme são utilizados pelos diferentes atores em suas práticas.

Se, por um lado, o uso desvia o objeto técnico das suas prescrições, a própria inserção do objeto no meio ambiente do utilizador modifica muito facilmente o mundo a seu redor (HOLANDA, 2014, p. 71-72).

<sup>1</sup> Dispositivo, de acordo com a concepção foucaultiana, “está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 1984, p.246). Leis, organizações, objetos, arquiteturas, discursos, instituições, etc., são dispositivos.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 22, assim se expressa:

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. 17).

O excerto confirma o valor do uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica de caráter público e gratuito, visto que os diferentes setores da sociedade estão permeados por atividades que envolvem dispositivos tecnológicos e exigem dos sujeitos um conjunto de conhecimentos mínimos para lidar com esses objetos. Assim, a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e os “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” abarcam, entre outros saberes, o conhecimento básico das funcionalidades das tecnologias digitais mais utilizadas na sociedade. Cabe destacar que parte dos estudantes que frequentam o ensino público tem acesso às tecnologias digitais exclusivamente por meio da escola, o que sublinha a necessidade de disponibilização e de uso destes dispositivos nas instituições de ensino, de forma a serem incorporados às práticas escolares crítica e conscientemente.

A constatação da importância que existe na incorporação de dispositivos tecnológicos na educação não está, necessariamente, isolada da problematização dos interesses que mobilizam certas políticas públicas de incentivo à utilização de tecnologias por meio da aquisição de equipamentos tecnológicos para as escolas e de programas de apoio e formação continuada para professores utilizarem didaticamente TDIC. O fornecimento de tecnologias como *laptops*, *tablets*, lousas digitais, *softwares* educacionais, jogos educativos e sistemas operacionais com conteúdo educacional para escolas básicas não se restringe à melhoria da qualidade da Educação Básica. Equipar as escolas tecnologicamente gera demandas expressivas e necessárias para a ampliação dos mercados que produzem ou comercializam soluções em tecnologia e comunicação, o que denota o envolvimento de interesses voltados para a obtenção de vantagens

econômicas para setores industriais e comerciais.

A utilização de *softwares* livres, como o Sistema Operacional Linux, e o investimento na produção – e não somente na aquisição – de soluções avançadas em tecnologia e comunicação para a educação são alternativas que superam, em parte, a obsolescência programada dos equipamentos fornecidos por empresas do setor privado – que, por sua natureza, têm compromisso predominante com a lucratividade e não com a qualificação da educação – e a dependência que a aquisição de produtos tecnológicos gera para as escolas. Devido à falta de acompanhamento e de manutenção e por questões de incompatibilidade entre produtos de diferentes licitações ou fornecidos por empresas concorrentes, a utilização das tecnologias nas escolas se restringe a curtos prazos, por defeitos e/ou falta de atualização, e a solução de problemas técnicos é inviabilizada pelo alto custo de manutenção e pela dificuldade em receber apoio técnico após a entrega dos produtos. Essas condições contribuem para a constante reposição de equipamentos, além da produção de enormes quantias de lixo eletrônico.

Diante destas circunstâncias, é difícil identificar o conjunto de dificuldades que limitam o desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem qualificadas mediante a utilização de TDIC em sala de aula, visto que mesmo condições básicas como estrutura física, apoio técnico e condições de trabalho docente são insatisfatórias.

No intuito de apreciar os resultados indicados em pesquisas concluídas sobre a temática das TDIC na educação, mais especificamente, o uso de tecnologias digitais por docentes e o estudo dos processos de navegação virtual envolvidos em práticas educacionais, realizamos um mapeamento da produção acadêmica nacional publicada nos últimos anos.

## 2. METODOLOGIA

Para estabelecer o levantamento proposto, realizamos consultas às seguintes



bases de dados: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTC)<sup>2</sup> e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>3</sup>.

Na configuração desta abordagem qualitativa, a pesquisa dos trabalhos utilizou os seguintes critérios seletivos:

- 1) as palavras-chave utilizadas na catalogação da produção científica;
- 2) o período de publicação das teses e dissertações, conformado entre 2008 e 2013;
- 3) os focos predominantes na abordagem dos temas nas teses e dissertações.

O primeiro passo foi o levantamento bibliográfico nos bancos de dados pela palavra “ciberespaço”, encontrados 277 (BTC) e 306 (BDTD) resultados. Diante da grande quantidade de registros, a busca foi refinada agrupando as palavras “ciberespaço e educação”, resultando, respectivamente em 168 produções. Dessas, foram analisados os títulos, descartando-se aquelas que não apresentavam relação com o tema da presente pesquisa, o que diminuiu expressivamente a quantidade de trabalhos para 3 teses e 6 dissertações. A pesquisa pelo par “letramento digital e professores” apresentou 24 (BTC) e 221 (BDTC) trabalhos, sendo selecionadas 1 tese e 6 dissertações. A expressão “hipertexto digital” resultou em 22 (BTC) e 223 (BDTD) trabalhos, sendo selecionadas 4 dissertações. O termo “leitor virtual”, por sua vez, apresentou 7 (BTC) e 77 (BDTD) registros, dos quais 3 dissertações foram analisadas. Inserindo no campo de busca o arranjo “TDIC e práticas docentes”, encontramos 3 (BTC) e 2 (BDTD) resultados, dos quais optamos por analisar 1 tese e 1 dissertação. As demais palavras utilizadas no campo de busca foram: “leitor imersivo”, “cartografia docente”, “usuário e ciberespaço”. Entretanto, o primeiro termo apresentou trabalhos presentes nos resultados das expressões já pesquisadas, o segundo termo não apresentou registros e o terceiro gerou registros referentes a temáticas que desvinculadas do foco em questão

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 22 maio 2014.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 22 maio 2014.

nesta pesquisa.

### 3. RESULTADOS

De um total de 747 trabalhos produzidos no período entre 2008 e 2013 com os termos “letramento digital e professores”, “hipertexto digital”, “ciberespaço e educação”, “leitor virtual”, “TDIC e práticas docentes”, “leitor imersivo”, “cartografia docente” e “usuário e ciberespaço”, identificamos 5 teses e 20 dissertações que atendiam aos critérios estabelecidos, que estão listadas na Tabela 1

Tabela 1 - Revisão bibliográfica

Autor. <b>Título.</b> Ano de defesa. Grau. Sigla da Instituição.
Louíze Lidiane Lima de Moura Câmara. <b>Práticas de letramento digital de professores em formação: demandas, saberes e impactos.</b> 2013. Mestrado. UFRN.
Ana Carolina Ribeiro Ribeiro. <b>Letramento digital: uma abordagem através das competências na formação docente.</b> 2013. Mestrado. UFRJ.
Carlos Henrique Tavares de Freitas. <b>Bibliotecas, leituras e leitores: um estudo no contexto da UFMT.</b> 2012. Mestrado. UFMT.
Mariana Henrichs Ribeiro. <b>Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo.</b> 2012. Mestrado. UFJF.
Roberson de Lima. <b>A ação docente frente à utilização de áudio, vídeo e imagens disponíveis na internet.</b> 2012. Mestrado. UFPR.
Maria Carolina Nogueira Dias; Fernanda Ribeiro Rosa. <b>Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs.</b> 2012. Mestrado. EAESP.
Niceia Maria de Figueiredo Souza Melo. <b>Letramento digital de professores: avanços e limites do uso das tecnologias digitais em sala de aula.</b> 2012. Mestrado. UESB.
Luciano Nery Ferreira Filho. <b>O uso das tecnologias da comunicação e da informação pelos professores da rede pública estadual do estado do Ceará.</b> 2012. Mestrado. UFJF.
Keli Andrisi Silva Luz. <b>Hipertexto: a não-linearidade traça seus caminhos um estudo sobre a organização hipertextual.</b> 2012. Mestrado. UNISINOS.
Rita de Cássia Rodrigues Oliveira. <b>Navegar na imagem e se reencontrar com o texto escrito: um estudo de caso exploratório do processamento leitor no ciberespaço.</b> 2011. Mestrado. UERJ.
Ana Cláudia Munari Domingos Pelisoli. <b>Do leitor invisível ao hiperleitor: uma teoria a partir de Harry Potter.</b> 2011. Doutorado. PUCRS.

Emanoel Cesar Pires de Assis. <b>Literatura em meio eletrônico: as implicações interpretativas do hipertexto e o surgimento de um novo tipo de leitor</b> . 2011. Mestrado. UFPI.
Fabiano Santos Saito. <b>(Multi)letramento(s) digital(is) na escola pública: reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino</b> . 2011. UFJF.
Geraldo Junior dos Santos. <b>Tecnologias digitais em escolas estaduais de Minas Gerais: uma investigação a partir do centro de referência virtual do professor</b> . 2011. Mestrado. PUCMG.
Roberta Varginha Ramos Caiado. <b>Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa</b> . 2011. Doutorado. UFPE.
Elisa Maria Pinheiro de Souza. <b>Letramento digital: um estudo sobre a formação de discentes do curso de letras da UEPA</b> . 2010. Doutorado. PUCRJ.
Leandro Alves dos Santos. <b>Tecnologias em rede e a construção de conhecimento: uso das redes sociais na atividade docente</b> . 2010. PUCSP.
Rafael dos Santos Lazaro. <b>Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes</b> . 2010. Mestrado. UERJ.
Gilse Cabrera Rissi. <b>Hipertexto e estratégias de leitura</b> . Mestrado. 2009. PUCSP.
Elaine Aparecida da Silva Camanho Lopes. <b>Marinheiros de primeira viagem: a criança enquanto usuário novato do ciberespaço entre a globalização e a localidade</b> . Mestrado. 2009. PUCSP.
Roberta Guimarães de Godoy e Vasconcelos. <b>Hipertexto, leitura e ensino</b> . 2009. Mestrado. UFPE.
Francis Chagas Lima. <b>Formando leitores na era digital: reflexões sobre a abordagem da leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual</b> . 2009. Mestrado. UERJ.
Kelly Kalyinka Damasceno Cruz. <b>Diferenças cognitivas entre usuários de ciberespaço</b> . 2008. Mestrado. PUCSP.
Fernanda Correa Silveira Galli. <b>(Ciber)espaço e leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as "novas" práticas contemporâneas</b> . 2008. Doutorado. UNICAMP.
Eliezer Ferreira da Silva. <b>Leitura e cognição no hipertexto</b> . 2008. Mestrado. UFPE.

Fonte: produção da própria autora, baseado no BTC e na BDTD

Após a seleção dos trabalhos, limitamos nossa análise à leitura detalhada dos resumos e à leitura dinâmica das seções fundamentais de cada trabalho, destacando a referencial teórico, temática predominante, a metodologia, os instrumentos de pesquisa utilizados e os resultados principais.

Grande parte dos trabalhos provém da grande área do conhecimento “Linguística, Letras e Artes”. Dos 25 trabalhos selecionados, 13 são da área de conhecimento de Letras e Linguística, 8 da área de Educação e 4 da área de Ciências Sociais Aplicadas I.

Para destacar os focos de análise predominantes nas teses e dissertações, criamos categorias agrupando as pesquisas por temáticas comuns, identificando a quantidade de trabalhos que abordam cada temática, incluindo determinados trabalhos em mais de uma

categoria. A categorização resultou no seguinte quadro: “Leitura virtual” (9), “Leitura virtual realizada por estudantes” (3), “Leitura virtual realizada por docentes da Educação Básica” (2), “Usos educacionais de tecnologias digitais na Educação Básica” (7), “Formação de professores” (5), “Letramento digital” (3) e “Processos cognitivos no ciberespaço” (1).

No tratamento destas questões, os quinze autores mais citados foram, respectivamente, Ângela Kleiman, Pierre Lévy, Paulo Freire, Antonio Luiz Marcuschi, Lúcia Santaella, Magda Soares, Ana Elisa Ribeiro, Roger Chartier, Carla Viana Coscarelli, Mikhail Bakhtin, Marcelo El Khouri Buzato, Lev Vygotsky, Manuel Castells, Philippe Perrenoud e José Armando Valente.

Com relação à abordagem metodológica, prevalecem análises qualitativas e quali-quantitativas; quanto à natureza, sobressaem pesquisas aplicadas; quanto aos objetivos, predominam pesquisa exploratória e pesquisa descritiva; e quanto aos procedimentos, são utilizados os seguintes tipos: pesquisas de campo – estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa de levantamento e pesquisa participante – e pesquisa documental (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Para a realização da coleta de dados, os trabalhos analisados utilizaram diferentes instrumentos de pesquisa, com destaque para: observação, questionário, entrevista, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, gravações em áudio e vídeo e notas de campo, recorrendo às seguintes técnicas de análise de dados: análise de conteúdo, análise do discurso e análise interpretativa.

Por mais que a sociedade esteja permeada por uma quantidade ampla e variada de tecnologias digitais, presentes também em grande parte das instituições de ensino que compõe o sistema educacional brasileiro, os resultados que ecoam das pesquisas expressam significativas dificuldades que marcam o processo de apropriação de tecnologias digitais para usos educacionais. Muitas delas são explicadas como decorrentes da falta de formação docente para utilizar estes meios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do panorama exposto, compreendemos a necessidade de novas abordagens de estudos na área. Consideramos fundamental a discussão do avanço tecnológico anunciado atualmente pelo uso cada vez maior de tecnologias digitais e seus impactos nas instâncias educativas junto àqueles que são o centro do processo de inserção de TDIC na educação: docentes e educandos.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Martha Kaschny. Educação e Cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: VALLEJO, Antônio Pantoja; ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). **Sociedade da Informação, Educação Digital e Inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007, v. 1, p. 53-86.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394): promulgada em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p.243-276.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

HOLANDA, André. **Traduzindo o Jornalismo para Tablets com a Teoria Ator-rede**. 308 f. 2014. (Tese). Faculdade de Comunicação Social. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014.

**Financiamento:** CAPES



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O USO DO LAPTOP EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO PROUCA TOCANTINS: COM A PALAVRA PROFESSORES E ALUNOS

**Cleide Maria Marques Morais**

Secretaria Municipal de Educação de Gurupi (SEMED GPI)  
[cleydygpi@hotmail.com](mailto:cleydygpi@hotmail.com)

**Lina Maria Gonçalves**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
[lina.mg@uft.edu.br](mailto:lina.mg@uft.edu.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** TDIC; Laptops educacionais; Ensino de Geografia; Recursos e metodologias de ensino; PROUCA.

**Keywords:** TDIC. Educational laptops; Teaching Geography; Resources and teaching methodologies; PROUCA.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa realizada com o objetivo de identificar a concepção de professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Gurupi, TO, participante do Programa Um Computador por Aluno - PROUCA TO 2013-2014, sobre o uso dos laptops educacionais, para o ensino e a aprendizagem, destacando a Geografia. Como procedimentos metodológicos adotou-se a observação participante da formação continuada dos professores da rede municipal. Foram realizados, ainda, grupos focais com 3 (três) professores da primeira fase do ensino fundamental e com uma amostra de 6 (seis) alunos.

## 2. A VOZ DOS PROFESSORES

Os professores ouvidos enfocam a aula como espaço privilegiado para uso dos laptops e consideram que eles trouxeram uma evolução para a educação. Em relação à qualidade da aula com uso dos laptops eles destacaram a relevância do planejamento (P1) e da participação discente (P2 e P3) para o sucesso da aula.

Em relação às aulas de Geografia todos deram ênfase ao estudo da imagem não se lembrando de outros recursos para o ensino da área.

Vale destacar, portanto, as várias possibilidades de uso do laptop nas aulas de Geografia, bem como de outras disciplinas. Os laptops usados no PROUCA têm o TUX PAINT, um software livre que integra arte, jogos educativos e computador para crianças. Professor e alunos também podem usar outras ferramentas como o Libre Office writer – editor de texto e Libre Office Impress – editor de apresentações de slides. Ainda podem usar a câmera e a filmadora, por exemplo, para capturar imagens de diferentes paisagens ou para registrar entrevistas com personalidades locais, para posterior análise orientada em sala de aula. Sempre que possível, também, se pode contar com a infinidade de recursos disponíveis na rede mundial (internet), para trabalhar as noções de espaço e tempo, dentre outras tão importantes na Geografia.

Em relação às dificuldades encontradas para a integração dos laptops do PROUCA, os professores foram unânimes ao destacar que esperam aprender para depois ensinar com os laptops, ficando evidente nas respostas de ambos que há uma insegurança para fazer as intervenções adequadas à aprendizagem dos alunos. Todos ressaltaram os problemas decorrentes da lentidão da Internet.

Os docentes já utilizam a Internet, a câmera, o editor de textos, os jogos educativos online e off-line. É possível inferir que docentes tem facilidade em usar esses recursos tecnológicos. O editor de planilhas, de imagens, assim como o de vídeos, também é subutilizado. Pode-se inferir que o tempo para o docente manusear as ferramentas até dominá-las e, ainda, refletir sobre sua integração ao currículo de Geografia, planejar e desenvolver as aulas ainda não foi suficiente.

Corroboram com estes resultados as pesquisas sobre o PROUCA, em diferentes



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



estados brasileiros, como a de Xavier, (2011); Lago (2011); Pazio e Ritossa (2011), Carvalho (2011) e Andrade (2013).

Durante a realização da pesquisa sobre o PROUCA e o ensino de Geografia, Xavier (2011) constatou que muito do que se pode alcançar em termos de impactos quanto à relação entre informática e Geografia pode estar associado ao próprio entendimento dos professores sobre como essa relação deveria ser estruturada, salientando que os saberes docentes se consolidam a partir de origens plurais e não somente dos conteúdos de cursos de formação e capacitação. Já a pesquisa de Lago (2011) evidencia que os profissionais da educação estão em processo de aprendizagem quanto ao uso das tecnologias e necessitam de formação continuada para superação de suas dificuldades.

Estes dados também confirmam a argumentação de Valente (2007) sobre a necessidade do letramento digital, que corresponde à forma crítica de se comunicar, se expressar através das tecnologias digitais. Este letramento é necessário a todos os profissionais e especialmente aos professores, pois o uso de tecnologias como apoio ao ensino e à aprendizagem vem crescendo vertiginosamente nos últimos anos, podendo trazer efetivas contribuições à educação. Para que esta contribuição seja efetiva, é preciso evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é essencial conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favoreçam a democracia e a integração social como defendem Almeida (2005) e Prado (2003).

### **3. A VOZ DOS ALUNOS**

Os alunos enfocam que é bom usar o laptop na escola, porque também fazem outras atividades prazerosas com ele. 50% apresenta uma concepção utilitarista de que usar os laptops na escola é bom porque ajudam a fazer as tarefas.

Sobre os recursos usados, a totalidade dos alunos ouvidos não conhece ou não sabe usar as ferramentas off-line do laptop, como os editores de apresentação, de planilhas e de imagens, 50% ainda não usou vídeos e 25% não usou a internet nem a câmera, ou seja, o uso precisa ser ampliado.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Andrade (2013), em sua pesquisa, alerta para o fato de que não se pode fazer uso puramente pragmático das tecnologias informacionais no ambiente escolar, imaginando que, por exemplo, a tela do computador é a mesma coisa que usar um quadro negro. Já a pesquisa de Banhara (2014) destacou os efeitos positivos do uso dos laptops nas atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e no seu autoconceito.

## 4. REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS

A análise permite inferir que o uso dos laptops, no contexto investigado, ainda está no início e que existem outras possibilidades de se desenvolver uma série de atividades pedagógicas. Professores e alunos, de acordo com o estudo, concordam que o uso dos laptops educacionais facilita a aprendizagem, pois tornam as aulas mais prazerosas.

Os professores parecem concordar que ainda precisam dominar melhor as ferramentas para avançar rumo à cultura digital, uma vez que já são incluídos digitalmente, mas nem sempre conseguem fazer pleno uso pedagógico das ferramentas tecnológicas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação SEED, 2005, p. 39-45.

ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J. A. Tecnologia e currículo. In: **Currículo e Novas Tecnologias**. PUC/SP, 2009.

ANDRADE, W. L. S. de. Aprendizagem mediada por tecnologias digitais baseadas em software livre no âmbito do programa um computador por aluno – PROUCA (Dissertação). Recife: UFP, 2013.

BANHARA, G. D. **A Utilização das Novas Tecnologias no Ensino de Geografia**. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals\\_pde\\_arquivos\\_2125-8](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals_pde_arquivos_2125-8)>. Acesso em 21 Jun. 2014.

CARVALHO, A. B. Apropriação tecnológica e cultura digital: O programa “Um



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

computador por aluno” no interior do nordeste brasileiro. **O Estatuto da Ciberultura no Brasil**. v. 1, n. 34, 2011.

LAGO, R. C. Gestão da formação em tecnologias educacionais conectada ao professor: análise do projeto do município de Araucária - Paraná (Dissertação). Curitiba: UFP, 2011. Disponível em <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/m2011.htm>> acesso em 21 Jun. 2014.

PAZIO, E.; RITOSSA, C. M. O computador e a internet aplicados ao ensino da Geografia: o caso do Colégio Estadual Dr. João Ferreira Neves. In: **I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação** – SIRSSE, 2011. Disponível em <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4237\\_2362.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4237_2362.pdf)> Acesso em 05 de Mai 2014.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. **Boletim do Salto para o Futuro**. Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias, TV Escola. SEED-MEC, 2003. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>> acesso em 20 Mar 2014.

VALENTE, J. A. As Tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, 2007.

XAVIER, L. G. S. O Programa Um Computador por Aluno - PROUCA - e o ensino de Geografia (Dissertação). Rio de Janeiro: UERJ, 2011. Disponível em <[http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao\\_Luiz\\_Guilherme\\_de\\_Souza\\_Xavier.pdf](http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.pdf)>. Acesso em 21 Jun. 2014.

## AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS PARA USO EM ESCOLAS PÚBLICAS

Susana Ester Kruger Dissenha  
[sekruger@arthausconsultoria.com.br](mailto:sekruger@arthausconsultoria.com.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** avaliação, aplicativos, TDIC, educação básica, educação musical.

**Keywords:** evaluation, APPs, ICT, primary education, music education.

### 1. INTRODUÇÃO

O texto apresenta e analisa três pesquisas, sendo a primeira sobre a construção e testagem de um instrumento para avaliação de aplicativos educativo-musicais, a segunda sobre sua utilização na seleção de aplicativos para apoiar a aprendizagem de flauta doce; e a terceira sobre o uso de um instrumento avaliativo na formação de professores do Projeto UCA (Um Computador por Aluno). Destaca-se a valorização dos critérios pedagógicos, sendo as principais diferenças a forma e o contexto de uso.

## 2. A CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS

Na primeira pesquisa foi desenvolvido, testado e proposto um instrumento para avaliação de software educativo-musical ([...], 2000). Primeiro foram analisados comparativamente diversos instrumentos avaliativos brasileiros e estrangeiros, pesquisas sobre criação e uso de aplicativos no ensino básico e na educação musical, e literatura de áreas correlatas, que originaram categorias e sub-categorias com parâmetros pedagógicos, de interações sociais e de tecnologias aplicadas à educação musical. Adotando como metodologia a *Pesquisa de Desenvolvimento* (RICHEY, NELSON; 1996), na Fase I, através de e-mail com questionário aberto, oito programadores de software para Música/Educação musical e professores que utilizavam software em suas aulas analisaram as categorias e sub-categorias e sugeriram questões. Na Fase II foi investigada a concordância dos argumentos, a recorrência das questões e sua coerência com a fundamentação teórica. Esta análise resultou no Roteiro Preliminar, que foi testado na Fase III por seis sujeitos da Fase I, com um questionário fechado, durante uma entrevista semi-estruturada baseada nas técnicas de entrevistas cognitivas (DeMAIO, ROTHGEB; 1996), enquanto simulavam a avaliação de um software educativo-musical brasileiro. As análises quantitativas e qualitativas originaram o *Roteiro para Avaliação de Software para Educação Musical (Roteiro [...])*, com alto grau de aprovação dos parâmetros iniciais, poucas modificações estruturais e acréscimo de fundamentação teórica.

## 3. ANÁLISE DE APLICATIVOS PARA APRENDIZAGEM DE FLAUTA DOCE

Souza (2013), por sua vez, analisou e selecionou, com o *Roteiro [...]* três aplicativos educativo-musicais específicos, visando utilizá-los para complementar suas aulas de flauta doce em uma escola privada no Ensino Fundamental II. A fundamentação teórica assemelhou-se à primeira pesquisa, incluindo recentes



publicações brasileiras, mas sem novos conceitos. Dado o caráter propositivo, a seleção desconsiderou algumas questões sobre interação social, não seguiu a sequência e de forma integral, preconizou respostas qualitativas, e emitiu pareceres resumidos por categorias (ibid, p.25). Concluiu que dois se destacavam em diferentes aspectos, e que, como um aplicativo dificilmente atenderia a todas as necessidades educativo-musicais, seria pertinente adotar um conjunto conforme cada objetivo didático pedagógico (ibid, p.38).

#### 4. AVALIAÇÃO DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA

A pesquisa de Silva (2013) analisou “as intervenções pedagógicas na formação continuada para favorecer a escolha e a avaliação de materiais didáticos digitais, visando compreender os processos de reflexão dos professores do ensino fundamental” (p.6) na formação continuada dos professores de uma escola municipal do Projeto UCA (Um Computador por Aluno) (ibid. p.16). Considerou como didáticos também os específicos e os abertos, como editores de texto e imagem e outros (ibid. p.30), e utilizou “instrumentos avaliativos” antes, durante e depois do trabalho com o material didático digital nas oficinas, visando “reflexões sobre a escolha e avaliação desses materiais, percorrendo as intervenções pedagógicas” no contexto (ibid. p.22). Mediante a metodologia de *Pesquisa Baseada em Design* (REEVES, 2000), organizou o estudo em quatro etapas: “análise do problema educativo”, junto com os envolvidos; “desenvolvimento e/ou escolha” do aplicativo, considerando seu contexto; “intervenção em contextos reais de aprendizagem”, verificando se contribuiu para resolvê-lo; e “análise retrospectiva para construir princípios de design” (SILVA, 2013, p.82-83). Na etapa de escolha do aplicativo adotou o *Plano de Avaliação Contextual* (SHAUGHNESSY, 2002) que consiste na elaboração do plano de avaliação do uso pedagógico do material didático digital; atividades pedagógicas do plano de avaliação; e relatório do trabalho e análise dos resultados (RAMOS et al, 2004, apud SILVA, 2013, p.50). Adotando critérios pedagógicos, objetivou incitar “reflexões, postura e intencionalidade pedagógica” para “escolha e avaliação” dos materiais didáticos digitais em uso nas oficinas (ibid. p.107-8). Os dados foram organizados, analisados e



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



categorizados no software WebQDA e no CHIC foi possível construir as árvores de similaridades (ibid. p.23). A pesquisadora concluiu que os professores “desenvolveram uma postura autônoma, crítica e reflexiva no contexto de escolha, utilização e avaliação dos materiais didáticos digitais em suas práticas pedagógicas” (ibid. p.05).

## 5. CONCLUSÕES E INDICAÇÕES

As três pesquisas, embora realizadas em momentos e contextos históricos e pedagógicos diferentes, com instrumentos, procedimentos e focos diferenciados, apontam para a importância da formação do professor para a seleção e uso de aplicativos educacionais no ensino básico. A formação é especialmente importante no ensino de música, onde tais recursos ainda são pouco difundidos, e em projetos voltados a recursos específicas, como no Projeto UCA. Sendo a tendência atual o uso de instrumentos avaliativos em contexto (formação e/ou atuação), precisam ser flexíveis (adequação e personalização) no escopo e formato. Sugere-se que, mesmo focando aspectos pedagógicos, sejam incitadas reflexões sobre parâmetros técnicos, de apoio – pois, se sua análise atribuir um grau adequado de usabilidade e interatividade (entre outros) aos aplicativos, o foco do uso poderá centrar-se em questões pedagógicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DeMAIO, T. J.; ROTHGEB, J. M. (1996). Cognitive interviewing techniques: in the lab and in the field. In: SCHWARZ, N.; SUDAN, S. (eds.). *Answering questions: methodology for determining cognitive and communicative processes in survey research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. pp.177-196.

[...], S. E. (2000). *Desenvolvimento, testagem e proposta de um roteiro para avaliação de software para educação musical*. Dissertação. (Mestrado em Educação Musical). Porto Alegre: PPGM–UFRGS.

RAMOS, J. L.; TEODORO, V.D.; MAIO, V.M.; CARVALHO, J. M.; FERREIRA, F. M. (2004). Sistema de avaliação, certificação e apoio à utilização de software para a educação e formação. *Cadernos SACAUSEF*, Portugal, n. 1, p.21-44. Disponível em: [www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1186584566\\_Cadernos\\_SACAUSEF\\_22\\_45.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1186584566_Cadernos_SACAUSEF_22_45.pdf).

REEVES, T. C. (2000). Socially responsible educational technology research. *Educational Technology*, v.40 n.06, p.19-28, nov/dez.2000.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

RICHEY, R. C.; NELSON, W. A. (1996). Developmental research. In: JONASSEN, D. H. (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan. pp.1213-1246.

SHAUGHNESSY, M. R.(2002). Educational Software Evaluation: a contextual approach. Ohio, 2002. 269 f. Thesis (Doctorate of Philosophy) – Department of Germanic Languages and Literatures, McMicken College of Arts and Sciences, University of Cincinnati, Ohio, 2002.

SILVA, K. A. G. (2013). *Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em design*. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo). São Paulo: PPG Educação: Currículo.

SOUZA, M. S. (2013). *Utilizando o Roteiro [...] na análise de softwares para o ensino e aprendizagem de flauta doce*. Trabalho de conclusão de curso. (Licenciatura em Música). Brasília: DM-UnB.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ALIADAS A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E INTERNET NA MELHORIA DO PROCESSO EDUCATIVO

**Lenilson Pinheiro Valério**  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
[lenilsonpinheiro@gmail.com](mailto:lenilsonpinheiro@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Educação a distância; Função social da educação; E-Learning.

**Keywords:** Distance education; Social function of education; E-Learning.

### 1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO

Desde o início do Século XX que as metodologias para esta modalidade de ensino vêm aperfeiçoando, mais especificamente no período da Segunda guerra mundial quando as experiências de Keller, (1983) para o ensino da recepção do código Morse foi essencial desde a captação dos recrutas para a guerra até a integração social e as atividades laborais para a população que migrou para Europa no pós-guerra, que em tempos de paz logo seriam utilizados para o desenvolvimento de capacidades laborais novas nas populações que migram em grande quantidade do campo para as cidades.

A partir da década de 60 Educação a distância se expandiu da Europa (França e





Inglaterra) para os demais continentes do mundo no campo da educação secundária e superior, Faria e Salvadori, (2010).

Tem como exemplo para o Educação a distância secundário pelo mundo e pelos 5 (cinco) continentes, dentre 80 (oitenta) países, citando assim, alguns países: China, Espanha, Colômbia, Canadá, Suécia, Ilhas Canárias, Coreia do Sul, Austrália, México, Reino Unido, Índia, Alemanha, Venezuela, Costa Rica entre outros (RIBEIRO; HIRANO, 2014. [s.p])

Assim como descreve Ribeiro e Hirano (2014), um panorama geral do Educação a distância no mundo:

1728 – Em 20 de março Caleb Philips publicou anúncio de aulas por correspondência na Gazzete de Boston – EUA. Esta foi a primeira notícia que se tem desta nova metodologia de ensino;

1840 – Isaac Pitman oferecia aulas de taquigrafia por correspondência na Grã Bretanha; 1880 – O Skerry'sCollege, na Grã-Bretanha oferece cursos preparatórios para concursos públicos;

1884 – O curso de correspondências, Foulks Lynch Correspondence Tuition Service de Londres ministrou cursos de Contabilidade;

1891 – Nos EUA foi ofertado o curso de seguranças de minas por Thomas J. Foster. 1910 – A Universidade de Queensland, na Austrália, inicia programas de ensino por correspondência;

1924 – Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por correspondência de Negócios (Bytwer e Diehl, 1989);

1928 - A BBC começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio;

## 1.1 HISTÓRICO DO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Assim como descreve Neder, (2001) em seu trabalho EAD – Educação a distância a abordagem e explanação de um breve histórico deste molde:

O Educação a distância no Brasil iniciou e teve projetos em sua 1ª Geração de Educação a distância – EAD onde instituições internacionais privadas ofereciam cursos pagos por correspondências em 1904, e as instituições privadas também ofereciam a iniciação profissional técnicas, tratando-se assim de cursos profissionalizantes até o ano 2000, por meio de correspondência.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



No Brasil o início da utilização do EAD como estratégia educacional foi registrado em 1939, através da criação do Instituto Rádio-Monitor e do Instituto Universal Brasileiro em 1941, que desenvolviam cursos por correspondência como meio predominante de aprendizagem. Só a partir dos anos 60, o EAD ganha difusão por meios de comunicação, tais como: rádio e televisão Alves, (2005).

Assim como descreve Preti, (1996), soma-se a metodologia da Educação a distância e apresenta a grande relevância social e demonstra sua grande importância, por permitir o acesso ao sistema àqueles que foram e vêm sendo excluídos do processo educacional superior público, por morarem longe das universidades (com dificuldade de locomoção até a instituição de ensino) ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula, uma vez que a modalidade de Educação a Distância contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios.

A Lei 9.394 de 1996 Lei diretrizes e base da educação – (LDB) exigia que a partir de 2006, todos os professores que viessem a ser contratados para ministrar aulas no ensino fundamental e médio deviam ser habilitados, com o terceiro grau concluído. O Art. 80 da mesma Lei estabelece a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis de ensino. Este artigo foi regulamentado posteriormente pelo decreto 5.622, publicado em 20 de dezembro de 2005.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Desta forma, a LDB trouxe um novo horizonte para a educação a distância, passada de uma forma alternativa de estudos para alunos que já havia fracassado em sua



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



trajetória educacional, para uma opção de ensino objetivo de promover a formação em todos os níveis educacionais.

Em 2001 o Conselho Nacional de Educação edita a resolução 01, que disciplina a oferta de cursos de pós-graduação a distância no país, fixa limites e estabelece existências para o reconhecimento de cursos à distância ofertados por instituições financeiras. Ainda em 2001 o Ministério da Educação pública a portaria 2.253 que permite às universidades, centros universitários, faculdades e centros tecnológicos oferecer até 20% da carga horária de cursos já reconhecido na modalidade à distância. Portaria anos depois revogada pela Portaria 4.059 em 2004 Ribeiro, (2011).

Assim, as instituições de ensino permitidas pela portaria 2.253 de 2004 passaram a incluir em seu histórico e fluxograma escolar a disponibilidade para o aluno de cursar 20% das disciplinas na modalidade à distância.

O aluno pode simplesmente optar por complementar as suas disciplinas no proporcional permitido, ou, por motivo de saúde, impossibilidade de locomoção, motivos de viagem ou trabalho, comparecendo à instituição de ensino apenas para realizar as provas.

Para avaliar as regulamentações do Art. 80 da Lei de diretrizes bases da educação, Lei 9.394 de 1996, verificar as necessidades de mudança nas normas e rediscutir as políticas pública para educação a distância, o Ministério da Educação – Ministério da Educação – MEC criou em 2002 a Comissão Assessora para educação a distância, onde especialistas em Educação a distância, de representação de instituições públicas e privadas e membros do próprio Ministério da Educação – MEC, Fonseca, (2006)

É indiscutível que após da utilização da educação a distância a educação tornou-se mais viável para pessoas que moram distante de suas instituições de ensino pudessem concluir cursos e adquirir novo grau de conhecimento, seja tecnológico ou superior. Nonato e Pinto, (2014).

Uma grande vantagem da Educação à distância através da Internet é que este tipo de ensino pode ser utilizado por um grupo variado de pessoas: alunos, estudantes universitários, trabalhadores, bem como por aqueles que querem voltar ao trabalho após um período de ausência. Quites, (2010).



Os computadores utilizados na Educação a distância aumentam a flexibilidade e a interação. Além disso, os custos relativos aos estabelecimentos educacionais permanentemente disponíveis podem ser reduzidos. Quites, (2010).

Entre todos os meios já utilizados para a Educação a distância no Brasil, o computador aliado à internet foi e tem sido o mais eficaz. Nonato e Pinto (2014).

Pode-se assim, demonstrar a diferença entre a Educação on-line e a e-Learning:

Educação On-line é realizada obrigatoriamente com Internet em papel principal como meio, pode ser utilizada de forma síncrona ou assíncrona. Tem como características mais enfáticas a velocidade na troca de informações, o feedback entre alunos e professores e o grau de interatividade alcançado. Celeste, (2014).

E-Learning tem o formato de educação a distância com suporte na internet. É muito utilizado por empresas, em processos de treinamentos de funcionários e seleção de pessoal. Seu foco consiste em organizar e disponibilizar materiais didáticos e recursos hipermediáticos. Celeste, (2014).

Assim como descreve Tachizawa e Andrade, (2003): O atual desenvolvimento da tecnologia, apresenta favorecimento à criação e o enriquecimento das propostas em Educação a distância.

Um sistema para auxílio ao ensino a distância foi desenvolvido para tentar preencher algumas lacunas encontradas nos meios utilizados para se obter informação como sites e blogs além de permitir uma integração mais próxima entre professor e aluno. Suas principais funcionalidades são:

Funcionalidades destinadas aos Alunos como: cadastrar-se no sistema: permite ao usuário solicitar o pré-cadastro do sistema. Todos os pré-cadastros são analisados visando a efetivação do cadastro somente de pessoas que fazem parte da instituição de ensino. Somente pessoas com pré-cadastro autorizadas podem ter acesso as funcionalidades do sistema de acordo com seu perfil;

Estudar: permite a escolha de um assunto previamente cadastrado e autorizado e a escolha do tipo de questão: objetiva ou subjetiva. Após a escolha do assunto e tipo de questão o sistema exhibe se houver as perguntas e respostas aprovadas de acordo com os filtros selecionados;

Atualizar Cadastro: permite ao usuário a alteração de suas informações cadastrais;



**Cadastrar Assuntos:** permite criar um pré-cadastro de assuntos. Porém esse assunto passará pela avaliação do professor e poderá ou não ser aprovado. Para assuntos não aprovados o sistema envia uma mensagem ao usuário que criou o assunto com o motivo da não aprovação. Para os assuntos aprovados o sistema disponibiliza imediatamente esse assunto para que possa ser feito cadastros de perguntas atreladas ao mesmo. Professores tem seus assuntos cadastrados imediatamente não necessitando de nenhum tipo de aprovação;

**Cadastrar Perguntas:** permite criar um pré-cadastro de perguntas. Porém essa pergunta passará pela avaliação do professor e poderá ou não ser aprovada. Para perguntas não aprovadas o sistema envia uma mensagem ao usuário que criou a pergunta com o motivo da não aprovação. Para as perguntas aprovadas o sistema disponibiliza imediatamente essa pergunta para que possa ser feito cadastros de respostas atreladas a mesma. Professores tem suas perguntas cadastradas imediatamente não necessitando de nenhum tipo de aprovação;

**Cadastrar Respostas:** permite criar um pré-cadastro de respostas. Porém essa resposta passará pela avaliação do professor e poderá ou não ser aprovada. Para respostas não aprovadas o sistema envia uma mensagem ao usuário que criou a resposta com o motivo da não aprovação. Para as respostas aprovadas o sistema disponibiliza imediatamente essa resposta para que possa ser estudada. Professores tem suas respostas cadastradas imediatamente não necessitando de nenhum tipo de aprovação;

**Votar nas Perguntas:** permite ao usuário votar nas perguntas que foram respondidas, aprovadas e que ele considera como útil. Cada usuário poderá votar uma única vez em cada pergunta;

**Funcionalidades destinadas aos Professores.** Os professores podem realizar todas as funcionalidades dos alunos acrescidas das seguintes disponíveis pelo menu de administração:

**Liberar o acesso ao sistema:** poderá ser feita pelo professor ou por alguém designado pelo mesmo. Aceitando o pré-cadastro do usuário ele passa a ter as funcionalidades do sistema de acordo com o perfil: aluno ou docente;

**Liberar assuntos cadastrados:** poderá ser feita pelo professor ou por alguém designado pelo mesmo. Aceitando o pré-cadastro do assunto ele ficará disponível para criação de perguntas;

**Liberar perguntas cadastradas:** poderá ser feita pelo professor ou por alguém designado pelo mesmo. Aceitando o pré-cadastro da pergunta ela ficará disponível para criação de respostas e votação.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Liberar respostas cadastradas: poderá ser feita pelo professor ou por alguém designado pelo mesmo. Aceitando o pré-cadastro da resposta ela passa a estar disponível para estudo.

Esse sistema desenvolvido, foi testado por alunos de disciplinas presenciais de cursos de graduação e paralelamente as aulas presenciais tradicionais. Apresentando resultados bastantes satisfatórios quando comparados a sistemas de auxílio ao aprendizados tradicionais como nos fóruns virtuais. O principal objetivo do sistema é permitir que seus usuários tenham acesso aos conteúdos com a chancela de um professor, ou seja, assuntos, perguntas e respostas aprovados por alguém que detêm um conhecimento prévio do assunto abordado.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Eleone Ferraz de. **As atividades colaborativas no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa**. Disponível em: <[http://www.ceped.ueg.br/anais/IIdipe/pdfs/as\\_atividades\\_colaborativas\\_no\\_processo.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/IIdipe/pdfs/as_atividades_colaborativas_no_processo.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2014.

ANTWEILER, Kathrin et al. **Vantagens e Desvantagens do Ensino à Distância**. Disponível em: <<http://www.fb06.uni-mainz.de/user/kiraly/Portugues/gruppe3/vonach.html>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República do Brasil. Site: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL. Decreto 5622 de 2005. Presidência da República. Ministério da Educação. Regulamenta o Art. 80 da Lei 9394 de 1996 – LDB. Site: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

CELESTE, Aura. **Gestão de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/gestaodeava/Home/gestao-de-ambientes-virtuais-de-aprendizagem>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

FARIA, Adriano Antônio; SALVADORI, Ângela. **A Educação a Distância e seu Movimento Histórico no Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

FONSECA, Genisson Alves da. **Implantação da Educação a Distância Via Internet na Universidade Federal de Sergipe**: Um conjunto de diretrizes. Sergipe – 2006. Disponível em: <[http://btdt.ufs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=175](http://btdt.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=175)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

KELLER, F.S. **Estudos sobre o Código Morse Internacional**: um novo método para ensinar a recepção do código. In: Psicologia. Kerbaury, Rachel (Org). COLEÇÃO GRANDES CIENTISTAS SOCIAIS. São Paulo: Ática, 1983. 206 p.

LEAL, D; AMARAL, L. **Do ensino em sala ao e-Learning**. Disponível em: <[http://www.campusvirtual.uminho.pt/uploads/celda\\_av04.pdf](http://www.campusvirtual.uminho.pt/uploads/celda_av04.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2014.

NEDER, Cristiane Pimentel. **EAD – Educação a distância**. E-Book. 2001. Disponível em: <<http://www.lulu.com/shop/cristiane-neder/ensino-a-distancia-ead/ebook/product-17488708.html>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

NONATO, Helena Pinto; PINTO, Ernerstina Nonato. **Educação à Distância – Vantagens e Desvantagens**. Disponível em: <<http://www.inf.ufg.br/espinfedu/sites/www.inf.ufg.br/espinfedu/files/uploads/trabalhos-finais/Artigo EAD.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

QUITES, Almir M. **Vantagens e Desvantagens do Ensino a Distância**, 2010. Brasil. Disponível em: <[http://www.soldasoft.com.br/portal/generalidades/Solda\\_soldagem\\_EaD.pdf](http://www.soldasoft.com.br/portal/generalidades/Solda_soldagem_EaD.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2014.

RIBEIRO, Celina Ferreira; HIRANO, Francisco W. M. Plácido. **Educação à Distância**. Disponível em: <[http://www.revista.ajes.edu.br/arquivos/artigo\\_20110907160632.pdf](http://www.revista.ajes.edu.br/arquivos/artigo_20110907160632.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2014.

RIBEIRO, Maritei Garcia. **Educação a distância**: Um Desafio na Formação dos Professores, p. 14, 2011, Universidade do Paraná. Curitiba – Brasil. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/33441/MARILEI%20GARCIA%20RIBEIRO.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R.O.B. **Tecnologias da informação aplicadas às instituições de Ensino às Universidades Corporativas**. São Paulo. Atlas, 2003. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/guestc8aba15/a-histria-da-ead-no-mundo>>. Acesso em: 03 ago. 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO MUSEOLÓGICO PARA UMA CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO CONHECIMENTO

**Luciana Pasqualucci**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

[lucianapasqualucci@gmail.com](mailto:lucianapasqualucci@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 5. Interdisciplinaridade

**Palavras-chave:** Educação; Interdisciplinaridade; Fenomenologia; Museus; Arte Contemporânea.

**Keywords:** Education; Interdisciplinarity; Phenomenology; Museums; Contemporary art.

*A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas. A atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo.*

Ivani Fazenda



O contato direto com a arte contemporânea convida o profissional de museus à reflexão sobre ações<sup>1</sup> e estratégias<sup>2</sup> que acompanhem o sujeito na aproximação e compreensão<sup>3</sup> da arte. Muitos dos trabalhos recentes apontam a possibilidade de a experiência estética não surtir efeitos somente de beleza, mas também de estranhamento e de horror. “A obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados convivem num só significante.” (ECO, 1976, p. 22)

O trabalho em parceria entre museus, instituições culturais e educacionais e profissionais de outras áreas do saber, com a finalidade de pesquisar relações possíveis entre arte e sujeito, bem como de realizar ações que atraiam público para o espaço museológico, reclamam a indagação sobre o conceito de interdisciplinaridade presente nessas práticas. Acreditamos que a arte e as ações educativas realizadas no museu comportam, em si, de modo imanente, diversas áreas do conhecimento. Mas uma ação interdisciplinar seria aquela que reúne diferentes áreas do conhecimento? Interdisciplinar significaria mais de uma disciplina? Essa seria a característica da interdisciplinaridade? Poderia existir interdisciplinaridade em uma única disciplina? Para a realização de um projeto interdisciplinar, a instituição também precisaria ser interdisciplinar? O que e como seria uma instituição interdisciplinar?

Debruçando-se sobre a obra de Ivani Fazenda, evidencia-se a possível aproximação entre interdisciplinaridade e algumas das ações desenvolvidas pelos

museus. Reconhecem-se algumas das ações realizadas no espaço museológico como essencialmente interdisciplinares, pois elas, fundadas na parceria e na busca pela inovação, promovem uma transformação na consciência dos idealizadores e dos participantes das ações. Ao elaborarmos junto aos nossos parceiros projetos cuja intencionalidade<sup>4</sup> é apropriação do espaço museológico por parte do público, auxiliando-o a integrarem-se em um contexto, um lugar, atrelamos necessidades diferentes a um único objetivo. Atuamos, desta maneira, de modo interdisciplinar?

Fazenda (2002) partilha da ideia de ambiguidade nos projetos interdisciplinares. Acreditamos que tal ambiguidade é condição para a interdisciplinaridade porque a interdisciplinaridade é ambígua por excelência. Ao mesmo tempo em que é simples, porque considera os eventos da realidade e acontece no fluxo da vida, torna-se complexa por esse mesmo motivo. Reconhecer a complexidade do mundo atual é partilhar da necessidade da presença da interdisciplinaridade em nossas vidas. Buscar a interdisciplinaridade é buscar a parceria, a intersubjetividade, a coerência e o desapego – este no sentido de suspendermos nossas crenças e valores para percebermos o que acontece à nossa volta de acordo como as coisas apresentam-se. Segundo Fazenda (2002, p. 11), “cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego”.

A **Humildade** está relacionada ao reconhecimento dos próprios limites. “Aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionado, reformulado e mesmo superado” (FAZENDA, 2002, p. 64). Entrar em contato com nossa condição humana de imperfeição e inacabamento. O ato de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



humildade valoriza o saber do outro. Praticar a humildade é despir-se da arrogância e da superioridade. Nesse sentido, uma pessoa humilde conquistou, antes de tudo, uma qualidade fundamental na busca de suas realizações pessoal e profissional: a autoconfiança.

A **Coerência** é o princípio que busca a conexão entre o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos envolvidos em um projeto, uma ação. A articulação coerente entre os diferentes saberes, olhares, falas e gestos deve ser almejada em toda prática que se propõe interdisciplinar. De acordo com Giacon, “é a coerência que dá consistência ao olhar, o agir a ao falar, que faz com que o desejo individual adquira tamanha força que seja capaz de contaminar e se transformar em vontade coletiva que se realiza” (FAZENDA, 2002, p. 37).

A **Espera** é princípio também relacionado ao reconhecimento de nossos limites. Mais uma vez, destacamos a condição humana de finitude e incompletude. *Esperamos*, porque não podemos ter o que queremos, no momento em que o queremos, da maneira como o queremos. Dependemos do contexto em que vivemos: das pessoas, dos acontecimentos que fogem a nosso controle. A espera está relacionada à maturidade dos acontecimentos e das pessoas. “O tempo da ESPERA também é um tempo de leveza. Requer paciência e sabedoria, porque é um tempo de maturidade” (CASINO apud FAZENDA, 2002, p. 108).

O **Respeito** é a base para uma convivência com paz. O respeito à diversidade e às diferenças é fundamental para vivermos juntos. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação (DELORS, 2001, p. 97) aponta o desafio que o *aprender a viver juntos* representa. Uma das possibilidades apontadas para amenizar os conflitos decorrentes da convivência entre pessoas e povos diferentes seria a descoberta



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



progressiva do outro e a participação em projetos comuns para que a hostilidade e o preconceito cedam lugar à cooperação, ou seja, é preciso respeitar e incentivar o convívio na diversidade. A parceria – categoria maior da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002, p. 22) – só pode ser efetivada se houver respeito e confiança.

O **Desapego** é o princípio que permite enxergar um fenômeno pelo olhar do outro. Ao recebermos cada palavra ou gesto do sujeito como manifestação de seus valores e saberes, seremos capazes de compreendê-lo antes de o julgar. O desapego suspende nossas crenças, bem como as teorias que nos respaldam, para abrir espaço ao que nos apresenta o fenômeno. Na interdisciplinaridade, o desapego ensina-nos a escutar, olhar e perceber o outro e em que ele nos afeta antes mesmo de qualquer juízo de valor. O desapego é condição essencial para viabilizar a troca, a construção de novos conhecimentos e a estruturação de parcerias.

Fazenda (2011b, p. 89), ao enfatizar que “a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”, oferta indícios de que é necessária, por parte daquele que pratica a interdisciplinaridade, certa atitude<sup>5</sup>. Ela pode estar pautada nos cinco princípios, além da “busca do percurso teórico pessoal de quem se aventurou a tratar questões desse tema” (FAZENDA, 2011b, p. 13). A interdisciplinaridade considera o vivido, o presente, as relações, o visível, o invisível, o pensado, o praticado, o falado e o indizível.

<sup>5</sup> Conforme Fazenda: “Atitude de busca de alternativas para *conhecer mais e melhor*; atitude de *espera* perante atos não-consumados; atitude de *reciprocidade* que impele à troca, ao *diálogo* com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de *humildade* diante da limitação do próprio saber; atitude de *perplexidade* ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, *desafio* de redimensionar o velho; atitude de *envolvimento* e *comprometimento* com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de *compromisso* de construir sempre da melhor forma possível; atitude de *responsabilidade*, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida” (2007, p. 13-14).



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Recorremos à Fazenda (2011a) quando afirma constituir a educação interdisciplinar uma forma de compreender e modificar o mundo. A força das práticas interdisciplinares e a abertura que elas proporcionam como possibilidades de aprendizagens significativas numa educação socializadora do saber, provoca-nos a reflexão sobre a ação educativa possível de realizar-se em museus e espaços culturais. Considerando-os lugares onde a circulação de saberes e o encontro entre as diversidades são disparados por meio das relações estabelecidas entre o sujeito e a arte, pensar em possíveis práticas interdisciplinares é encontrar meios de favorecer a troca, a intersubjetividade e a reflexão sobre o mundo em constante transformação.

O sujeito, ao apropriar-se das relações sugeridas pelo objeto de arte, volta-se a ele para encontrar as razões dessa sugestão. Esse movimento entrelaça os sentidos disparados pela arte às qualidades estéticas da obra, mas também evoca um compartilhamento de significados. “Assim, na dialética entre *obra e abertura*, o persistir da obra é garantia das possibilidades comunicativas e ao mesmo tempo das possibilidades de fruição estética” (ECO, 1976, p. 176).

Partilhamos ainda dos escritos de Fazenda (2011a) no tocante ao fato de que viver a interdisciplinaridade é a experiência da própria aprendizagem. A busca pela interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2006), evidencia-se pela atitude do educador, propositor ou por aquele que planeja ou coordena ações educativas. “Uma atitude interdisciplinar se identifica pela ousadia da busca, da pesquisa, da transformação” (p. 73).

As experiências no espaço museológico, na área de gestão, coordenação e educação, evocam a interdisciplinaridade no sentido de que ela pode ser considerada (FAZENDA, 2007, p. 32):



- como meio de conseguir uma melhor formação geral, pois somente o enfoque interdisciplinar pode possibilitar certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências;

- como meio de atingir uma formação profissional, já que permite a abertura a novos campos do conhecimento e novas descobertas;

- como incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas;

- como condição para uma educação permanente, posto que através da subjetividade, característica essencial da interdisciplinaridade, será possível a troca de experiências;

- como forma de compreender e modificar o mundo, pois sendo o homem agente e paciente da realidade do mundo, torna-se necessário um conhecimento efetivo dessa realidade em seus múltiplos aspectos;

- como superação da dicotomia ensino-pesquisa.

Pesquisar e exercitar a atitude interdisciplinar, em museus e espaços culturais, significa indagar as certezas e praticar a cooperação, o diálogo, a humildade e o desapego e exercitar a reflexão.

Falar sobre possibilidades conceituais e exercitar relações entre a arte e outros fenômenos, ou seja, entre o perceptível e aquilo que lá não está, pode ser uma estratégia colaborativa para o exercício da interdisciplinaridade. Fazenda (2011b) atribui à comunicação um papel importante, na medida em que procura interpretar, explicar, compreender e modificar. Relacionamos tal potência atribuída à comunicação às possibilidades comunicativas experimentadas no espaço museológico, em que o sujeito, ao exercitar sua condição de autor, “compreende a si próprio e torna-se um novo ser no mundo” (p. 57). A capacidade de raciocinar sobre enunciados e sobre hipóteses



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



contribuí para esse movimento. “A *comunicação* entre duas pessoas não se funda em uma ilusão sensória ou na aceitação de uma verdade intelectual, se funda no fato de ambas estarem disponíveis às mesmas coisas e no fato de estarem em relação com o ser” (BICUDO e ESPÓSITO, 1997, p. 117).

Para Merleau-Ponty (1999, p. 250), “Vivemos num mundo no qual a fala está *instituída*. Para todas essas falas banais, possuímos em nós mesmos significações já formadas”. O exercício de discorrer sobre uma experiência no espaço museológico suscita a busca por palavras e conceitos que comuniquem a representação daquela experiência. O museu e suas possibilidades interdisciplinares subvertem a fala *instituída*. O museu pode, por meio da arte contemporânea e de seus espaços, instaurar a interdisciplinaridade quando sugere uma nova intenção significativa no ato comunicativo, ao torná-lo expressivo, novo e intencional.

Ao buscar novas intenções significativas, vivemos a humildade, pois reconhecemos nossos próprios limites; o desapego, pois podemos enxergar um fenômeno pelo olhar do outro e a coerência na tentativa de articular diferentes olhares e saberes.

A parceria dos museus com universidades e centros de extensão e pesquisas, além de colaborar com a construção de um conhecimento interdisciplinar pode também colaborar com o exercício da atitude interdisciplinar para alcançarmos uma aprendizagem que considere a diversidade, a pluralidade dos saberes e a importância de uma convivência harmoniosa e produtiva entre os pares. O museu é um espaço de diálogo, de circulação de saberes, de encontro entre as diversas áreas do conhecimento, de produção de sentidos e local de estudo, de pesquisa e de difusão do conhecimento. A reunião de diferentes disciplinas, ofertada inicialmente pela Educação Básica, encontra,

no museu, saberes relacionados à condição humana, ao mundo, às angústias e felicidades da vida. “Razão e percepção precisam, necessariamente, serem tomadas simultaneamente e serem apresentadas uma a outra sem nenhuma distância intermediária, numa intenção indivisível” (ARANHA, 2011).

Os museus podem também ampliar seus contextos de atuação tornando-se parte do circuito de lazer<sup>6</sup> das pessoas, que, após se familiarizarem com seus espaços, possam participar dos projetos culturais desenvolvidos. A intencionalidade das ações, bem como a intencionalidade que premedita a configuração geográfica do museu: espaços de recepção, auditório, restaurante e café, toaletes, ateliê de artes, biblioteca; pode incentivar a construção de relações interdisciplinares e o hábito do lazer numa instituição de cultura. O lazer pode ser compreendido como uma forma simplista de atrair público, mas não o é. Eis um papel importante que o museu pode desempenhar: provocar bons momentos, encantamentos, curiosidades, perguntas e prazeres.

As ações educativas desenvolvidas pelos museus acabam por determinar o tipo de público que quer fidelizar e atingir, já que os objetivos das atividades realizadas são pensados para atender determinadas necessidades. Destaca-se, também, a importância de atrair novos públicos para os museus, o que, além de instigar novos desafios institucionais e educativos, contribui para o processo de educação e apropriação da cultura por parte do sujeito.

O museu, ao mesmo tempo em que preserva o patrimônio de uma sociedade, transforma-o quando amplia suas possibilidades significativas, reflexivas e discursivas para o público. Agregando às narrativas da arte contemporânea discursos “vivos” de



indivíduos e comunidades, mais do que exibir sua coleção e desenvolver projetos culturais, o museu passa a gerar questões sobre a realidade. A partir desse movimento, o museu também passa a conhecer melhor sua comunidade; enquanto as pessoas passam a reconhecerem o museu como parte de suas vidas.

Para enfrentarmos os desafios de um mundo em constante transformação, de que modo o espaço museológico pode contribuir para a formação de um contexto humano e social melhor preparado para enfrentar as realidades? “Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem quanto às necessidades de ação” (FAZENDA, 2006, p. 43). A atitude interdisciplinar, frente à complexidade do mundo atual, torna-se cada vez mais contundente e justifica-se como necessária por, muitas vezes, auxiliar os pensamentos, dizeres e apresentações daquilo que é irrepresentável.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, C. **O olhar criador a partir de Merleau-Ponty**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, ISSN 1981-8793 (online), 2011.

BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). **Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo: Educ, 1997.

COELHO, T. \_\_\_\_\_. **Guerras Culturais. Arte e Política no novecentos tardio**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001

DRUCKER, Peter. **Administração de organizações sem fins lucrativos. Princípios e Práticas**. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ECO, U. **Obra Aberta. Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Paulo: Perspectiva, 1976.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: Um Projeto em Parceria**. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: Dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poíeses**. São Paulo: Cortez: 1992.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SUANO, Marlene. **O que é Museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

<sup>1</sup> Cf. Piaget (1978), compreendemos ação não como um movimento qualquer, mas como um sistema de movimentos coordenados em função de um resultado ou de uma intenção.

<sup>2</sup> Cf. Drucker (2002). A ação é imediata. A estratégia decorre em médio e longo prazo.

<sup>3</sup> Cf. Martins (1992). Quando tratamos da “compreensão” em um esquema de referência da fenomenologia, consideramos, inicialmente, que ela só se dá na maneira pela qual o homem, ao situar-se no mundo, é capaz de fazer uma projeção em termos de possibilidades. Compreender é um estado constante de projeção em direção às diversas possibilidades que vão sendo despertadas, à medida que o homem se encontra com o mundo e o interroga.

<sup>4</sup> Falar em intencionalidade, sob a ótica da fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1999) é tratar da consciência; a rigor do pensar, em direcionalidade da consciência. Sob essa perspectiva, as contribuições do espaço museológico para a construção de conhecimentos realiza-se ao ser estabelecida a relação entre o mundo que se apresenta – no caso, uma síntese em forma de objeto de arte, e a consciência do sujeito que o percebe. No museu, a direcionalidade da consciência volta-se para objetos que são resultados e apresentações de fenômenos do mundo.

<sup>5</sup> Conforme Fazenda: “Atitude de busca de alternativas para *conhecer mais e melhor*; atitude de *espera* perante atos não-consumados; atitude de *reciprocidade* que impele à troca, ao *diálogo* com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de *humildade* diante da limitação do próprio saber; atitude de *perplexidade* ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, *desafio* de redimensionar o velho; atitude de *envolvimento* e *comprometimento* com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de *compromisso* de construir sempre da melhor forma possível; atitude de *responsabilidade*, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida” (2007, p. 13-14).

<sup>6</sup> Segundo Coelho (2000), não se deve opor a ideia de **ação** à ideia de lazer. **Lazer** não é o contrário de **atividade**, é a forma mais elevada de atividade. Lazer (*scholé*) não é o contrário de atividade, mas o contrário de **ocupação** (*ascholia*), aquele tipo de atividade realizada não para si mesma, como a atividade do lazer, mas para se conseguir alguma outra coisa. Lazer entra em contraste com o trabalho, a guerra, o comércio. O lazer opõe-se à **recreação**, que é a pausa ocupada com alguma coisa. Opõe-se também ao



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

**entretenimento.** Recreação e entretenimento significam uma pausa após a ocupação e um tempo de preparação para outra ocupação, portanto, relaciona-se à ideia de ocupação. O princípio de nossa vida é usar bem o lazer. Ocupação e lazer são ambos necessários. O lazer é algo mais elevado do que a ocupação e é o objetivo para qual toda ocupação deve conduzir. O lazer tem seu prazer interior, intrínseco, sua completude própria, sua felicidade inerente.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## A RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO CURRÍCULAR: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GERALDO JULIÃO EM RORAIMA

**Geisel Bento Julião**  
[geiselwapichana@gmail.com](mailto:geiselwapichana@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 3. Currículo, Conhecimento e Cultura.

**Palavras-chave:** Construção Curricular. Escola Indígena. Roraima.

**Keywords:** Curriculum Construction. Indian School. Roraima.

### INTRODUÇÃO

Em muitos dos discursos proferidos em reuniões e assembleias indígenas em Roraima é comum a preocupação da grande maioria dos líderes e professores com a situação atual da escola indígena, por conta do longo processo histórico de homogeneização e abasileiramento dos índios. Apesar disso, fica claro que a escola indígena de hoje já não é vista como uma instituição que está na comunidade mas pertence ao Estado; ao contrário, é vista como parte integrante da comunidade, daí a necessidade de mudar suas características, dando-lhe um novo formato, construindo-lhe<sub>179</sub>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



um novo currículo. Mas como vem ocorrendo essa construção curricular? Em que contexto? Quem são os atores dessa construção? São alguns questionamentos que se tentou responder em um estudo realizado para minha dissertação de mestrado, defendida em 2011 no programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2009 e 2011; na ocasião as pesquisas de campo foram realizadas na escola e na comunidade indígena Anta II, região do Taiano, município de Alto Alegre no Estado de Roraima.

## REFERÊNCIAL TEÓRICO

Para compreender melhor o campo de pesquisa, bem como o processo de construção curricular que vem ocorrendo no contexto das escolas indígenas no Estado de Roraima e em especial na Escola Estadual Indígena Geraldo Julião, foi preciso recorrer, por um lado, a autores que desenvolveram ou desenvolvem pesquisas junto aos povos indígenas da região, dentre os quais se devem destacar os antropólogos Nadia Farage (1991), Paulo Santilli (2001), Carlos Alberto Marinho Cirino (2008), Maxim Repetto (2008) e o historiador Jaci Guilherme Vieira (2007) e, por outro lado, ao conjunto de estudos teóricos de autores do campo do currículo, dentre os quais destaco Alípio Casali (2007), Moreira e Candau (2007), Apple (2006).

## METODOLOGIA

Para analisar o problema de pesquisa, o caminho metodológico mais adequado escolhido foi a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, com períodos intercalados de observação e pesquisa na escola e na comunidade indígena Anta II, região do Taiano, município de Alto Alegre no Estado de Roraima. Inicialmente, foi realizado um reconhecimento e uma sondagem do contexto local, das pessoas que melhor poderiam contribuir com o estudo. Outra etapa, de cunho bibliográfico, ocorreu nos períodos de estudos na universidade ao cursar as disciplinas do Programa. Além disso, o orientador sugeriu leituras complementares cujo conteúdo foi de extrema relevância para a realização das pesquisas de campo e posterior escrita do texto dissertativo. Por fim, outra etapa da pesquisa ocorreu quando retornei à comunidade



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Anta II e permaneci convivendo nela por um bom espaço de tempo, fato que me permitiu observar, conversar com lideranças, pais e professores da escola. Além das conversas, ainda foi utilizado um questionário orientador para realizar algumas entrevistas.

## RESULTADOS E CONCLUSÕES

O estudo realizado concluiu que a construção curricular da Escola Estadual Indígena Geraldo Julião em Roraima vem acontecendo paulatinamente; tal construção possui dois aspectos: um interno e outro externo, que merecem ser destacados. A construção curricular interna ocorre a partir da dinâmica da própria comunidade, principalmente a partir dos debates que ocorrem mensalmente nas reuniões comunitárias. O aspecto externo dessa construção, por sua vez, dá-se quando as lideranças da comunidade, principalmente os professores e tuxauas, saem para participar de encontros que ocorrem em nível de região ou estado. É importante destacar ainda que tais debates vêm ocorrendo em ambientes como os cursos de formação de professores e nas assembleias regionais ou estaduais. Ao participar desses eventos os líderes, além de levar informações sobre o andamento da instituição escolar de sua comunidade trazem consigo diretrizes formuladas nesses encontros que os ajudam no aperfeiçoamento curricular de sua escola. Outra conclusão importante revelada a partir da pesquisa de campo diz que as pessoas que participam desse processo, entre elas os próprios professores que lecionam na instituição, apresentam muita dificuldade em sistematizar o projeto político pedagógico; aliás, essa instituição não possui escrito este importante documento.

Conclusivamente, penso que um processo de elaboração sistemático de um projeto político pedagógico, de modo participativo, em construção coletiva, poderá ser um passo estratégico importante para dar um salto de qualidade na construção curricular dessa, assim como de qualquer outra escola.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CASALI, Alípio. Fundamentos para uma Avaliação Educativa. In: **Avaliação da aprendizagem: Discussão de caminhos**. Isabel Franchi Cappelletti (org): Editora Articulação Universidade/Escola, 2007 pag. 09-26.
- CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **A “boa nova” na língua indígena: contornos da evangelização dos Wapischana no século XX**. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2008.
- FARAGE, Nádia. **Muralhas do sertão**. Os povos indígenas no Rio Branco e a civilização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- REPETTO, Maxim et. al. **Propostas educativas em cidadania intercultural**. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2008.
- SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá: território macuxi, rotas de conflito**. São Paulo: EdUNESP, 2001.
- VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra: 1777 a 1980**. Boa Vista, RR: Editora UFRR, 2007.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## PROJETO APROXIMANDO CULTURAS: TECNOLOGIA EM REDE NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA COM CRIANÇAS INDÍGENAS

**Josane Batalha Sobreira da Silva**

Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS)

[jsobreira@portoseguro.org.br](mailto:jsobreira@portoseguro.org.br)

**Debora Noemi Inouye**

Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS)

[dnoemi@portoseguro.org.br](mailto:dnoemi@portoseguro.org.br)

**Ghislayner Aparecida dos Santos**

Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS)

[ghislayner@portoseguro.org.br](mailto:ghislayner@portoseguro.org.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** iPad; Comunidade indígena; Rede social educacional; Diversidade cultural.

**Keywords:** iPad; Indigenous community; Educational social network; Cultural diversity.

**Resumo:** Por meio da rede social educacional Faceduc, alunos do 4º ano do Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS) corresponderam-se com estudantes de escola indígena do Pará, com o intuito de compartilhar informações sobre determinados temas e comparar o modo de vida de ambos os grupos. O envolvimento dos alunos pela troca entre pares em uma aprendizagem cooperativa, conforme proposto por VIGOTSKY, Lev Semenovich e os resultados de trabalho por projetos, de acordo com HERNANDEZ, Fernando, tornaram-se importantes fatores para o sucesso desse trabalho. Após a troca de informações, os alunos registraram suas reflexões no iPad, que foram publicadas em um livro virtual. Esse trabalho mostrou a diferença entre o “dar aula” e “fazer aula” e a dimensão do que é ultrapassar os muros da escola.

**Abstract:** Through the use of an educational social network called Faceduc, 4<sup>th</sup> grade students





of Colegio Visconde de Porto Seguro (CVPS) corresponded with students of an indigenous school from Para, in order to share information on certain topics and compare the way of life of both groups. The students' involvement through the exchange among peers in a cooperative learning, as proposed by VIGOTSKY, Lev Semenovich, and the results of a project-based learning, according to HERNANDEZ, Fernando, have become important factors for the success of this work. After the information exchange, students recorded their reflections on the iPad, which were published in a virtual book. This work showed the difference between the "just teach" and "teach and make the difference", and the dimension of what is beyond the walls of the school.

## 1. OBJETIVOS

O objetivo do projeto foi comparar o modo de vida dos alunos do 4º ano do Colégio Visconde de Porto Seguro, unidade Valinhos, com o de crianças indígenas da mesma série da escola Professor Antônio de Sousa Pedroso (Escola Borari), a partir da exploração de temas como escola, moradia, alimentação, transporte, brincadeiras e festas típicas. A comunidade indígena está localizada na vila de Alter do Chão, distante cerca de 30 km de Santarém.

Além disso, buscamos confrontar as semelhanças e diferenças entre a forma como os indígenas viviam antigamente e o modo como vivem hoje; analisar a situação dos alunos de uma comunidade indígena nos dias atuais; localizar no mapa a vila de Alter do Chão; conhecer o cotidiano de crianças dessa localidade; caracterizar a cultura dos alunos do 4º da Escola Borari. É importante destacar que almejávamos fazer com que os nossos alunos percebessem a comunidade indígena como “um outro” diferente, mas não inferior. Ou seja, reconhecer e afirmar, conforme BRAND, Antônio, sem relações de inferioridade ou exclusão.

Pretendíamos também aproximar culturas diferentes por meio da tecnologia, interagindo através de uma rede social educacional. A partir dessa interação, as crianças puderam refletir sobre diferentes modos de vida, comparando-os com os conhecimentos adquiridos por meio dos conteúdos trabalhados.

## 2. PROBLEMAS / QUESTÕES

As perguntas que permearam o desenvolvimento do projeto foram as seguintes:

- Como conseguir uma interação entre crianças da mesma série, porém de universos e culturas opostas?
- Como avançar no conteúdo estudado de História e Geografia, usando a tecnologia como ferramenta?
- Como vivem as crianças indígenas atualmente?
- Quais as semelhanças e diferenças no modo de vida de ambos os grupos de alunos?

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de aprender de forma cooperativa está relacionado à concepção do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Na perspectiva da teoria sociocultural desenvolvida pelo autor, a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que relações colaborativas entre alunos podem e devem ter espaço, mediadas pelo professor.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.  
(VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Paulo Freire explica que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, já que não há docência sem discência. Isso não se aplica somente no relacionamento aluno-professor, mas também entre pares de alunos, já que todos podem e devem aprender com o outro, a qualquer hora e em qualquer lugar.

Visamos também trabalhar com projetos, em busca de uma escola implantada na realidade e aberta às diversificadas relações sociais. Por meio da problematização o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem. Através de perguntas e respostas, a aprendizagem passa a ter significado para o estudante, uma vez que há conexão com o conteúdo do currículo e uma internalização do conhecimento.

Os projetos de trabalho, na visão de HERNANDEZ, Fernando, contribuem para uma resignificação dos espaços de aprendizagem de forma que sejam formados sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. Ainda de acordo com o autor, a escola geradora de cultura deve questionar a forma de pensar, reconhecer diferentes



concepções, incorporar uma visão crítica e ouvir opiniões diferenciadas. Hernandez propõe também a integração do currículo de forma transdisciplinar, que foi de certo modo abordado neste projeto, uma vez que foi possível incluir, além das matérias de História e Geografia, a área de Tecnologia, por meio do uso de recursos da informática e a de Matemática, através de perguntas lançadas no Faceduc que associavam questões matemáticas a problemas cotidianos de moradores do Pará.

Seguindo os ensinamentos do autor, procuramos não nos restringir somente aos livros-textos, mas sim vivenciar a realidade por meio de outras práticas educativas.

Além de basearmos o nosso trabalho na aprendizagem por pares e no trabalho por projetos, consideramos também alguns dos 7 saberes necessários para a educação do futuro, conforme perspectiva de MORIN, Edgar, principalmente no que diz respeito a ensinar a condição e a compreensão humana. Buscamos trabalhar o tema da diversidade cultural, conhecendo o humano, situando-o no universo e interrogando-nos sobre nossa posição no mundo. Sabemos da multidimensionalidade e da complexidade humana e procuramos transmitir aos nossos alunos um pouco dessa diversidade com o intuito de despertá-los para essa realidade tão complexa em que vivemos, e atentá-los para o que se passa ao nosso redor.

#### 4. METODOLOGIA

Observamos que no Brasil, existem poucas iniciativas de incorporação da tecnologia em escolas indígenas. Poucas aldeias brasileiras têm acesso à internet nas escolas. Para SARMENTO, José, a web é vista, muitas vezes, como uma janela para o mundo “exterior” e como um recurso que possa incluir essas comunidades em uma sociedade que não os vê. De acordo com PINTO, Alejandra, a inclusão digital dos indígenas tem se desenvolvido principalmente através de parcerias entre o setor público e privado, como forma de incluir setores que por muito tempo foram marginalizados no acesso à informação e tecnologias.

Fizemos algumas tentativas de contatos sem êxito, até descobrirmos, através de uma reportagem exibida em <http://g1.globo.com/pa/santarem->



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



[regiao/noticia/2014/05/escola-indigena-em-alter-do-chao-pa-aposta-na-tecnologia-nas-salas-de-aula.html](http://regiao/noticia/2014/05/escola-indigena-em-alter-do-chao-pa-aposta-na-tecnologia-nas-salas-de-aula.html), o projeto promovido e coordenado pela ONG AMA BRASIL, e desenvolvido na Escola Borari.

Por meio de parceria da Organização de Desenvolvimento Cultural e Preservação Ambiental - AMA BRASIL com o governo do Pará, as crianças indígenas dessa escola receberam *tablets*, o que possibilitou a comunicação entre os nossos alunos e os de Alter do Chão, via plataforma denominada Faceduc. Seus educadores foram capacitados para trabalhar com a plataforma, que tem sido utilizada para despertar o interesse dos alunos nos estudos. O Faceduc, semelhante ao Facebook, permite a criação de uma rede social educacional virtual. Seu grande diferencial é que trata-se de uma rede social fechada, onde somente os alunos, escolas e professores cadastrados têm acesso ao ambiente.

Apresentamos o projeto aos alunos, por meio de PowerPoint. Utilizamos vídeos disparadores (Guardiões da Biosfera) e a ferramenta Google Earth para situar a comunidade indígena do Pará. Em seguida, houve uma discussão sobre as peculiaridades culturais dessa comunidade.

Foi solicitada aos alunos a coleta de dados sobre Alter do Chão, no que diz respeito à localização, pontos turísticos, festas típicas, o aquífero e sobre a Escola Indígena Professor Antônio de Sousa Pedroso, para montar o mural da classe.

Nossas crianças foram divididas em trios para pensar nas perguntas que fariam aos alunos de lá. Na 1ª semana, os alunos teriam que se apresentar e elaborar perguntas sobre os temas **Escola e Meio de transporte**; na 2ª semana **Moradia e Alimentação**; e na 3ª semana, **Diversão, Brincadeiras e festas típicas**, com foco particular na festa do Sairé, muito tradicional em Alter do Chão. Cada trio teria que elaborar 2 (duas) perguntas por tema a cada semana.

No laboratório de informática, os alunos foram orientados a postar no Faceduc as perguntas elaboradas em sala de aula. Além de postar e responder as perguntas enviadas pelos alunos da comunidade indígena, tiveram que refletir e escrever sobre o que acharam de mais interessante nos comentários postados na semana.

Por último, foi realizada uma videoconferência para que os alunos pudessem se

conhecer e solucionar possíveis dúvidas, e um trabalho de reflexão para integrar dois mundos desconhecidos e discutir qual o mundo / sociedade ideal para ambos, suas semelhanças e diferenças.

## 5. RESULTADOS / CONCLUSÕES

Esse trabalho abre um novo espaço para a Educação das crianças indígenas do Pará. Todos se beneficiaram com o projeto: nossos alunos puderam vivenciar através da tecnologia uma aula que não está nos livros, é da vida real. Tudo o que estudamos a respeito da cultura indígena existe, aqui mesmo no nosso país. Para os alunos da Escola Borari, o Faceduc abre uma nova perspectiva para a Educação no Pará. Todos puderam viver uma verdadeira revolução tecnológica. É o que acontece quando a Escola vai além da sala de aula.

Ao ler os relatos sobre o que aprenderam com essa experiência, percebemos que essa troca pôde estabelecer correlações entre o conteúdo estudado em História e Geografia e a realidade. Em um depoimento de aluna do CVPS, a estudante afirma que: “Aprendi muito sobre os índios, como o jeito de comer, de ir à escola, sobre suas moradias, brincadeiras, festa do Sairé, etc. Percebi que seu jeito de viver é bem diferente do nosso. Vão a pé para o colégio, de canoa, a cavalo e nós vamos de ônibus ou carro. Brincam de boneca, pião ou jogos indígenas, nós jogamos videogame ou jogos eletrônicos. Moram em pequenas casas ou em ocas e moramos em condomínios fechados. Comem coisas naturais e nós comemos coisas industrializadas. Achei muito divertido esse projeto, então dou os meus parabéns a quem teve a ideia de criar o “Aproximando Culturas”.”

Algumas dessas reflexões e aprendizados foram registrados em um livrinho virtual. Em cada relato, observamos como as crianças gostaram e aprenderam com essa interação.

O ponto culminante foi a realização de uma videoconferência onde os alunos puderam conhecer através do Skype, em tempo real, seus pares da Escola Borari. Foi um momento mais que especial.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Temos a intenção de continuar esse projeto, sempre procurando aperfeiçoá-lo para os próximos anos.

Acreditamos na importância dos pares como mediadores da aprendizagem, de acordo com os estudos de VIGOTSKY e nos resultados de trabalho com projetos, conforme proposto por HERNANDEZ. Nosso trabalho mostrou a diferença entre o “dar aula” e “fazer aula” e a dimensão do que é ultrapassar os muros da escola.

## REFERÊNCIAS

BRAND, A. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 12, p. 35-43, jul./dez. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora EGA, 1996.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, A. A. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 37-51, jul./dez. 2008.

SARMENTO, J. **Os jovens indígenas e a inclusão digital**. *Sine loco*, IHU On-Line, [2012?].

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA DO ESTADO DA ARTE DA PESQUISA SOBRE O PLANO CEIBAL DO URUGUAI

**Jayson Magno da Silva**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

[jaysonmagno@hotmail.com](mailto:jaysonmagno@hotmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Políticas em TIC; Novas Tecnologias na Educação; Plano Ceibal.

**Keywords:** ICT Policies; New Technologies in Education; Plan Ceibal.

**Resumo:** O presente artigo objetiva apresentar os achados de uma pesquisa introdutória em base de dados sobre o estado da arte das pesquisas sobre o Plano Ceibal, desenvolvido na República Oriental do Uruguai, uma política pública que se concretiza na distribuição de um computador portátil XO com conexão à Internet, e outras tecnologias digitais, nas mãos de alunos e professores do país, para uso na educação. A pesquisa foi realizada nas principais bases de dados e as produções encontradas foram analisadas em sua integralidade. A título de considerações e conclusões a investigação exploratória apontou que ainda são muito tímidas as produções sobre a política Ceibal, embora os estudos sinalizam que há indícios de contribuições no que diz respeito a redução da exclusão e ao impulsionamento da inclusão digital, e a democratização da conexão à Internet.

**Abstract:** This article presents the findings of an introductory research database on the state of the art research on the Ceibal Plan, developed in the Oriental Republic of Uruguay, a public policy that is implemented in the distribution of an XO laptop computer connected to the Internet and other digital technologies, in the hands of students and teachers in the country for use in education. The survey was conducted in major databases and found the productions were analyzed in their entirety. The title of considerations the exploratory research findings pointed to are still very shy about the productions Ceibal policy, although studies indicate that there is evidence of contributions in respect of reducing exclusion and the thrust of digital inclusion and democratization of the connection Internet.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## **SOBRE A POLÍTICA CEIBAL**

O presente artigo objetiva apresentar os principais achados de uma pesquisa introdutória em base de dados sobre o estado da arte das pesquisas no campo das tecnologias em educação, com foco na experiência do Plano Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizagen en Línea), uma ação que se desenvolve na República Oriental do Uruguai com uso de computadores portáteis, tablets e outras tecnologias com conexão à Internet que são disponibilizadas nas mãos de alunos e professores das escolas das redes pública e privada de todo o país.

O Plano Ceibal foi instituído na República Oriental do Uruguai por meio do decreto presidencial 144, de 18 de abril de 2007, pautando-se na proposta OLPC (One Laptop per Child) que foi impulsionada por Negroponte<sup>1</sup>.

Rodriguez e Teliz (2011) lembram que a experiência piloto do Plano Ceibal iniciou-se na cidade de Cardal, departamento da Florida, nos primeiros meses do ano 2007, e em 2009, momento em que a ação chega a capital de Montevideú, culmina na universalização do acesso gratuito de computadores portáteis a todos os alunos e alunas, inclusive os docentes, das 2064 (duas mil e sessenta e quatro) escolas do Uruguai.

Documento publicado pela Unesco (2009), aponta que a implementação do Plano se realizou por meio de um projeto interinstitucional que inicialmente envolveu a diversos órgãos, entre eles, a Presidência da República, o Laboratório Tecnológico do Uruguai (LATU), a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), o Conselho Diretivo Central (CODICEN), o Conselho de Educação Primária (CEP), o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

De acordo com dados apresentados por Brechner (2013), presidente do Plano Ceibal, há aproximadamente 626 mil usuários nas escolas com acesso a laptops, tablets e internet no Uruguai. Segundo ele, as ações visam transformar privilégios em direitos e

<sup>1</sup> Pesquisador dos anos 90, diretor do Laboratório de Mídias do Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), e autor da obra *Ser Digital*, publicada em 1995.



personalizar a educação com um trabalho colaborativo, e envolve a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o profissionalizante.

Nas palavras do presidente do Plano, atualmente a política Ceibal dispõe de 300 livros digitais para acesso dos alunos e professores, plataforma adaptativa de matemática, plataforma de gestão de conteúdos em cada escola, videoconferência para formação e trabalho colaborativo entre docentes, 40 mil professores formados, ensino de inglês por meio de videoconferências realizadas por professores do país e do exterior devido a baixa quantidade de profissionais capacitados no Uruguai na área específica, ações com robótica e programação como atividades com o scratch, curso de programação MOOC (Massive Open Online Course), entre outros.

No entanto, para entender melhor como andam as pesquisas sobre o Plano Ceibal – estado da arte – ao redor do mundo, buscou-se realizar uma breve investigação em bases de dados, a qual será apresentada nas próximas linhas.

A seguir, explicita-se o método da pesquisa.

## 1. MÉTODO

A investigação consiste em uma experiência exploratória realizada em 04 (quatro) bases de dados: Capes<sup>2</sup>, Scielo<sup>3</sup>, Eric<sup>4</sup>, e o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

No decurso das pesquisas, as bases de dados estavam funcionando sem dificuldades, e não houve a necessidade de refazer qualquer busca por conta de instabilidades no sistema. Isso foi algo importante para o pesquisador, pois dispensou outros momentos de buscas e permitiu maior agilidade na produção do presente artigo.

A limitação apresentada na pesquisa foi motivada devido a pouca produção encontrada sobre o objeto do estudo – o Plano Ceibal.

<sup>2</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>3</sup> Scientific Electronic Library Online.

<sup>4</sup> Education Resources Information Center.

A seleção das bases de dados foi definida pelo pesquisador devido a relevância e importância que elas representam para o cenário acadêmico nacional e internacional.

Em relação as palavras-chave definidas para a busca, objetivou-se oportunizar condições para que os documentos em que as expressões plano ceibal ou ceibal foram citadas ao longo das produções fossem localizados. Assim, seria possível reunir o maior número possível de publicações que tratavam dessa política pública.

Em todas as buscas, nas diferentes bases de dados, foram realizadas 12 (doze) tentativas com as mesmas palavras-chaves, objetivando-se estabelecer o mesmo protocolo na pesquisa.

Os documentos encontrados sobre o objeto aqui tratado foram publicados na Costa Rica, Colômbia, Estados Unidos da América, México, Espanha e Uruguai, sendo apresentados em língua inglesa e espanhola.

Dentre as produções localizadas, foram analisadas, em sua integralidade, apenas as que apresentam relevância para a investigação exploratória aqui definida.

No primeiro momento da pesquisa investigatória, as consultas foram realizadas no Portal de Periódicos da Capes, englobando o período de 06/05/2009 até 06/05/2014, ou seja, os últimos 5 anos a partir da data da pesquisa. A busca foi realizada consultando todos os itens, em qualquer idioma, e somente periódicos revisados por pares. Optou-se pelo uso dos booleanos “qualquer um” e “contém”.

Os resultados da busca são apresentados na tabela a seguir, na qual a primeira coluna (T) aponta a ordem da busca/tentativa, a segunda coluna (P-C) as palavras-chave utilizadas, a terceira coluna (R) os resultados quantitativos, a quarta coluna (DR) o quantitativo de documentos relevantes encontrados, e a quinta coluna (O) algumas observações importantes quanto aos documentos localizados.

Tabela 01

Base de dados da CAPES				
T	P-C	R	DR	O
1	“tecnologia na educação”; “plano ceibal”	0	0	
2	“tecnologias na educação”; “plano ceibal”	1	1	
3	“TIC”; “plano ceibal”	2	2	Um dos documentos encontrados na busca foi o mesmo localizado com as palavras-chave “tecnologias na educação”; “plano ceibal”
4	“Educação”; “plano ceibal”	1	1	Trata-se do mesmo documento encontrado na busca pelas palavras-chave “tecnologias na educação”; “plano ceibal”
	“Education”; “plano ceibal”	1	1	Trata-se do mesmo documento encontrado na busca pelas palavras-chave “tecnologias na educação”; “plano ceibal”
5	“mobilidade”; “plano ceibal”	0	0	
6	“currículo”; “plano ceibal”	0	0	
7	“pedagogia”; “plano ceibal”	0	0	
8	“laptop”; “plano ceibal”	0	0	
9	“TIC”; “ceibal”	7	4	Um dos documentos localizados é coincidente com o que foi encontrado na busca pelas palavras-chave “tecnologias na educação”; “plano ceibal”
10	“Tecnologias”; “ceibal”	7	4	Tratam-se dos mesmos documentos encontrados na busca pelas palavras-chave “TIC”; “ceibal”
11	“Tecnologia”; “ceibal”	9	4	Três dos documentos localizados são coincidentes com o que foi encontrado na busca pelas palavras-chave “tecnologias na educação”; “plano ceibal” e “TIC”; “ceibal”
12	“ICT”; “ceibal”	10	6	Quatro dos documentos localizados são coincidentes com o que foi encontrado na busca pelas palavras-chave “TIC”; “ceibal” e “Tecnologias” “ceibal”

Fonte: Elaborado pelo autor.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

No segundo momento da pesquisa investigatória, as consultas foram realizadas no Portal Scielo, por periódicos, artigos, e sem limite temporal. A busca foi realizada consultando todos os itens. Optou-se pelo uso do booleano “and”. Entretanto, não houve resultados para essa busca.

No terceiro momento da pesquisa investigatória, as consultas foram realizadas na base de dados Eric, englobando o período de 06/05/2009 até 06/05/2014, ou seja, os últimos 5 anos da data da pesquisa. A busca foi realizada consultando todos os itens, em qualquer idioma, e somente periódicos revisados por pares. Optou-se pelo uso dos booleanos “and”.

Houve apenas 02 (dois) resultados para essa busca com as palavras-chave “ICT” and “ceibal”, sendo um deles o mesmo documento localizado na base de dados da Capes localizado na busca pelas mesmas palavras-chave.

No quarto momento da pesquisa investigatória, as consultas foram realizadas no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, englobando o período dos últimos 5 (cinco) anos, ou seja, de 2009 a 2014, por documentos indexados – artigos, dissertações e teses –, em qualquer idioma. No entanto, nenhum documento foi localizado nessa busca.

A seguir, são apresentados e analisados os achados da pesquisa.

## 2. ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Dentre as produções encontradas nas bases de dados, as mais relevantes são retratadas nessa breve investigação exploratória.

Na pesquisa desenvolvida por Rodriguez e Teliz (2011) é analisado o processo de implementação do Plano Ceibal. As análises e conclusões dos autores apontam que o Plano Ceibal tem apresentando alguns resultados importantes no que diz respeito a mudanças na prática educativa com uso do computador portátil, o que pode sinalizar a relevância do papel dessa política para o uso das TIC na educação e a importância de mais pesquisas sobre essas mudanças, no sentido de trazer contribuições para o mundo.

Na pesquisa realizada por Zidán (2010), é apresentado um estudo da produção<sup>195</sup>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



de conhecimento sobre o impacto das TIC no Uruguai, analisando as percepções e opiniões dos professores sobre a implementação do Plano Ceibal.

Segundo o pesquisador, os resultados apontam avanços parciais no que diz respeito ao acesso a tecnologia por parte dos que estão em condições econômicas menos favorecidas e, entre outras conclusões, verificou-se que a maioria absoluta dos professores pesquisados têm uma imagem positiva em relação ao Plano Ceibal. Contudo, menos de 20% dos professores incluem as TIC nas práticas pedagógicas.

Sobre o enfoque da formação de professores, uma produção importante com foco nas políticas Ceibal foi publicada por Bondelas, Leoni e Baraibar (2011), e retrata o desenvolvimento do desenho de um curso de formação docente para uso das TIC, elaborado pelos pares professores, no Instituto Tecnológico Superior Buceo (ITSB) do Uruguai, com foco em oportunizar aos profissionais que atuam nas escolas com os computadores portáteis condições para a inclusão digital.

A produção analisada sinaliza que os resultados foram positivos, tendo 67% de aprovação dos professores, e uma edição do curso, em continuidade, foi promovida.

Ao pautar a questão da redução da exclusão digital Pittaluga e Rivoir (2012) analisam as mudanças ocorridas com a implementação da política Ceibal, no que diz respeito aos efeitos sobre a exclusão digital nos domicílios e comunidade.

A pesquisa apresentada concluiu que o Plano Ceibal tem contribuído para reduzir o fosso da exclusão digital e o acesso a computadores e conectividade com a Internet; permitiu a superação da polarização dos lugares a partir do qual a Internet podia ser acessada; evidenciou que o uso dos computadores portáteis nas casas indica a inclusão digital dos setores menos favorecidos da sociedade; apontou que o uso dos computadores portáteis mostra benefícios na aprendizagem das crianças.

Pautando a mesma temática, Krueger (2013) destaca as políticas de inclusão digital citando o Plano Ceibal e focando as TIC como estratégia política que ajuda professores e estudantes a serem mais engajados e conectados, oportunizando conexão às casas, escolas e comunidades inteiras.

A pesquisa aponta a necessidade de envolver diferentes organizações, como o



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



governo, a indústria e de filantropia para ampliar os esforços no sentido da inclusão digital.

Ambos os estudos, tanto o de Pittaluga e Rivoir (2012), e o de Kruger (2013), desvelam contribuições relevantes sobre o processo de redução da exclusão digital nas escolas e na comunidade em geral, uma vez que a política Ceibal prevê a utilização dos computadores portáteis conectados à Internet, que são distribuídos aos alunos e professores, em outros espaços, como em locais públicos e nos domicílios.

Estudo realizado por Druetta (2011) investiga outro aspecto importante ligado às políticas de inclusão digital, no que se relaciona a conexão por meio da banda larga como fator de desenvolvimento.

O estudo apresentado discute a agenda digital no México. Contudo, a pesquisadora se refere ao Plano Ceibal como um exemplo no âmbito educacional, mediante o qual se tem proporcionado a todos os alunos e alunas um computador portátil com acesso a Internet.

A pesquisa aponta que a questão da conexão à Internet está na pauta das organizações mundiais, enquanto preocupação para a inclusão digital dos povos, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Sobre o enfoque do empoderamento, Leiva (2010) apresenta uma pesquisa que analisa as mudanças que o advento da web 2.0 oportuniza, ao transformar consumidores de informação em produtores de conteúdos.

Nas análises da pesquisadora, esse contexto da web 2.0 supõe um empoderamento dos cidadãos, permitindo, inclusive, uma nova forma de comunicação com os governos, vinculadas às redes sociais no âmbito político, social, cultural e educativo.

Em sua produção, a autora destaca o Plano Ceibal entendendo que se trata de uma política que visa diminuir a exclusão digital no país por meio do acesso a computadores portáteis conectados à Internet, o que permite a seus cidadãos oportunidade de assumirem-se enquanto produtores de conteúdos que podem lançar sua voz no mundo.



Pautando uma questão polêmica e intrigante – Pode um computador por criança salvar os pobres do mundo? – Warschauer e Ames (2010) resgatam o programa OLPC, refletindo sobre sua gênese, processo histórico e pautando as experiências com os computadores portáteis ao redor do mundo, como por exemplo, no Paraguai, Peru, Nação de Nieu, México, Ruanda, Estados Unidos, Uruguai e outros.

O estudo conclui que há certa pressão do mercado internacional para o desenvolvimento do computador portátil de baixo custo para a educação e a sociedade em geral, impulsionando o uso de software colaborativo. No entanto, sinalizam que os computadores portáteis não podem resolver os problemas educacionais dos países do mundo pobre, ou de outro modo, dos países em desenvolvimento.

Nas próximas linhas, são apresentadas as conclusões e considerações da investigação.

### **3. (IN) CONCLUSÃO**

A presente investigação exploratória buscou apresentar um estudo em base de dados sobre o estado da arte das pesquisas sobre o Plano Ceibal do Uruguai, mas não se constitui em uma conclusão definitiva, estando longe de esgotar o tema.

As produções analisadas se referem, em grande parte, ao estudo da inclusão e/ou redução da exclusão digital de professores, alunos e comunidade, e há destaques a importância e contribuições que a conexão à Internet pode oportunizar ao contexto educacional.

Os achados da pesquisa apontam que ainda são muito tímidas as publicações sobre a experiência com uso de computador portátil no contexto da educação na República Oriental do Uruguai.

Em linhas gerais, as publicações sinalizam que a política Ceibal tem contribuído para reduzir a exclusão, e impulsionar a inclusão digital de professores, alunos e comunidade, e o acesso e conexão à Internet, sobretudo, aproximando os estudantes das escolas públicas e de áreas menos favorecidas social e economicamente, do mundo e dos privilégios que até então eram exclusivos de uma pequena parcela da sociedade abastada.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Contudo, a investigação também aponta que apenas oferecer computadores portáteis com acesso à Internet, por si só, não oportuniza a solução dos problemas educacionais enfrentados pelos países em desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

BONDELAS, A. T.; LEONI, S.; BARAIBAR, D. Modelo 1:1 y actualización del profesorado a través de Plan CEIBAL en Uruguay. **Revista Didáctica, Innovación y Multimedia**. n. 20. Montevideo, 2011.

BRECHNER, M. Inclusión, tecnología y pedagogía. **Palestra apresentada na sede do Comitê Gestor de Internet no Brasil – CGI em 31 de outubro de 2013**. São Paulo: Ceibal, CGI, 2013.

DRUETTA, D. C. La banda ancha como factor de desarrollo: um desafio para La agenda digital mexicana. **América latina hoy: Revista de ciencias sociales**. v. 59. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2011, p. 17-31.

KRUEGER, K. Digital inclusion: new polices and leadership urgently needed. **District Administration**, abr., 2013, p. 84. Disponível em: <http://www.districtadministration.com/article/digital-inclusion-new-policies-and-leadership-urgently-needed>.

LEIVA, I. G. Empoderamiento de ciudadanos del mundo. **Revista Contaduría Pública**. México, 2010, p. 52-4.

NEGROPONTE, N. **Ser digital**. México, DF: Océano, 1995.

PITTALUGA, L.; RIVOIR, A. One Laptop per Child and Bridging the Digital Divide: The Case of Plan CEIBAL in Uruguay. **Information Technologies & International Development**. v. 8, n. 4. Los Angeles: University of Southern California, 2012, pp. 145-59.

RODRIGUEZ, E. TELIZ, F. Implementación Del plan ceibal em Uruguay: revisión de investigaciones y desafíos de mejora. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. v. 4, n. 2. Madrid: Universidad Autonoma de Madrid, 2011, p. 55-71.

TAYLOR, S.; BODGAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos en investigación**. Barcelona, Paidós, 1986.

UNESCO. Organizacion de las Naciones Unidas para La Educación, La Ciencia e La Cultura. **En el caminho del Plan Ceibal**: referencias para padres y educadores. UNESCO: Anep, Montevideo, 2009.

URUGUAI. Presidência da República Oriental do Uruguai. **Decreto presidencial 144**, de 18 de abril de 2007. Uruguai: Presidência da República Oriental, 2007.

VALENTE, J. A. Um computador para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: Almeida, M.E.B.; Prado, M.E.B.B. (Orgs.) **O computador portátil na escola**:





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011, p. 20-33.

WARSCHAUER, M., AMES, M. Can one laptop per child save the world's poor? **Journal of International Affairs**. v. 64, n. 1. Nova Iorque: Columbia University, 2010, p. 33-51.

ZIDÁN, E. R. El plan ceibal em La educación pública uruguaya: estudio de La relación entre tecnología, equidad social y cambio educativo desde La perspectiva de los educadores. **Revista Actualidades Investigativas em Educación**. v. 10, n. 2. Costa Rica: Universidade de Costa Rica, 2010, p.1-25.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## PERCEPÇÕES EVIDENCIADAS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS AO CURRÍCULO

**Kelly Szabo**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

[ksc.kelly@hotmail.com](mailto:ksc.kelly@hotmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico; Formação de Professores; Formação Continuada; Tecnologias; Currículo.

**Keywords:** Pedagogical coordinator; Teachers Education; Life Long Learning; Technologies; Curriculum.

**Resumo:** A presente pesquisa tem como objetivo central investigar as percepções evidenciadas pelo coordenador pedagógico quanto a sua atuação como formador para a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo. Apresenta como justificativa o crescimento do uso de tecnologias nas escolas e a importância da integração destas com o currículo escolar. A pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza como estratégia a análise de conteúdo. Além de dados coletados por meio de questionários, entrevistas e do documento Regimento Escolar, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de embasar a investigação em literatura e pesquisas já existentes. Foi possível verificar que as CP percebem sua atuação como fator preponderante para a integração das TDIC ao currículo, como por exemplo o uso pedagógico das tecnologias como fator irreversível, parte da mudança, da geração da inovação nesse cenário tão complexo.

**Abstract:** The aim of this paper is to investigate the highlighted perceptions by the pedagogical coordinator related to his role as teacher trainer for the integration of Digital Technologies Information and Communication into curriculum. The bibliography about the theme was studied to understand how it could contribute to this paper. The research is qualitative and has as strategy the content analysis. Apart from the collected data through questionnaires, interviews, School Regulations, a bibliography research was also done aiming to reinforce the studies and researches already available. Thus, pedagogical coordinators perceive their roles as major factor to the integration of Digital Technologies Information and Communication into curriculum, the daily topics, as example, the pedagogical usage of technology as an irreversible factor.

## I. INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado que recebe o mesmo título, apresentada pela autora em 04 de agosto de 2014 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof. Dra. Maria Elizabeth Almeida e que teve como objetivo central investigar as percepções evidenciadas pelo coordenador pedagógico quanto a sua atuação como formador para a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo.

Buscou-se conhecer o que já foi produzido sobre esse tema, de modo a entender os conhecimentos advindos da literatura disponível e de que forma os trabalhos identificados poderiam contribuir com o presente estudo.

Apresenta como justificativa o crescimento do uso de tecnologias nas escolas e a importância da integração destas com o currículo escolar. Além disso, verificou-se que é crescente a preocupação quanto à atuação do Coordenador Pedagógico (CP) como formador, bem como às suas demais atribuições, e, embora existam contribuições substanciais a esse tema, ainda é possível avançar e contribuir com os estudos que se referem à atuação do CP como formador para o uso das TDIC integradas ao currículo.

Compreende-se que as práticas de formação devem estar sempre em função da busca pela transformação, pela melhoria e por práticas cada vez mais aperfeiçoadas que tragam reais mudanças nos processos de ensino e de aprendizado, como veremos adiante.

## II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão dos estudos se deu a partir de buscas realizadas em bancos de teses e dissertações nacionais e internacionais. As palavras-chave empregadas foram “coordenador pedagógico”, “formação”, “tecnologia” e “currículo”. As buscas retornaram 167 resultados, sendo que desses, apenas 11 foram considerados relevantes para essa pesquisa e somente em um dos trabalhos foi possível visualizar a culminância de todos os termos de busca e a presença de importantes elementos teórico-metodológicos.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



É evidente que estamos inseridos em uma sociedade na qual as TDIC estão cada vez mais presentes, inclusive no cenário educacional. O mundo está em constante transformação, o conhecimento é tratado com provisoriedade, a cada dia presenciamos o surgimento de novas ferramentas tecnológicas e, vinculadas a elas, notícias e informações que se espalham em uma rapidez inimaginável. Esse processo é irreversível: todos esses dispositivos tecnológicos estão cada vez mais presentes em nossas vidas, e nos espaços escolares não deveria ser diferente.

O currículo escolar é sempre resultado do tempo, do espaço e do contexto em que é constituído, tendo historicidade, sendo historicamente determinado. Portanto, é necessário pensar a tecnologia a serviço da atualização curricular, da sua utilização de forma que favoreça as reais mudanças no cenário educacional. Segundo Alonso (2007, p.31), a condição necessária para que isso ocorra “é assumir a inovação dentro do currículo, como parte integrante dele”, ou seja, “tecer cuidadosamente fio por fio as linhas que propiciam juntar o que foi gerado em separado: o currículo e as tecnologias” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 10).

O caminho das mudanças de práticas e posturas pedagógicas demanda tempo, dedicação e a decisão de dar o primeiro passo rumo ao desconhecido. Toda mudança somente terá sentido para o professor quando ele sentir-se à vontade para incorporá-la realmente em sua sala de aula e utilizá-la de forma a permitir que todo o seu potencial seja explorado.

Assim, é preciso rever os processos formativos, romper paradigmas e criar novas oportunidades de aprender e ensinar, fomentando o processo de mudança. Uma grande aliada dessa mudança e do uso das TDIC integradas de fato ao currículo certamente é a formação do professor, inicial e continuada, de forma que ambas possam se entrelaçar na composição de um profissional com capacidade para lidar com diferentes propostas, metodologias e estratégias de ensino.

Diversos estudos a respeito da formação de professores para o uso das tecnologias apontam a urgência da reestruturação das práticas formativas e a necessidade de formações reflexivas, nas quais o professor possa pensar em sua prática docente e em como integrar a tecnologia a esse processo. Nessa vertente, não faz sentido oferecer a informação de modo transmissivo; as ações devem ser pensadas de

modo a incentivar a busca pelo conhecimento e permitir a reflexão e a transformação da prática. Conforme Feldmann (2009):

[...] o processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas. (FELDMANN, 2009, p. 77)

Assim, a formação não pode ser vista como algo pronto e acabado, com começo, meio e fim ou, ainda, desarticulada da prática pedagógica, do contexto em que está inserida e do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Tratar a formação continuada de forma desarticulada de seu contexto, desvinculada das necessidades que emergem da prática pedagógica, pressupõe perder de vista seu objetivo inicial, distanciar-se do saber docente. Para Candau (2007, p. 143), “a formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber”. A autora prossegue tratando das diferentes etapas da formação continuada:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 2007, p. 143)

Essa afirmação nos remete à importância dos processos formativos emergirem da prática pedagógica que só é possível no cotidiano escolar, sem tratar como modelo “tamanho único” as diferentes necessidades profissionais. Cada pessoa deve ser respeitada em sua individualidade, buscando atender às diversas necessidades e expectativas inerentes às diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional.

Pensar o uso das TDIC numa lógica em que predomine sua integração ao currículo escolar pressupõe, em primeiro lugar, que exista o desejo da mudança, de aceitar a inovação em sua prática pedagógica para, a partir daí, formar-se e transformar-

se. Almeida e Silva (2011, p. 7) trazem as TDIC para esse contexto formativo ao afirmar que

[...] a formação do professor para o uso das TDIC é referência para sua prática pedagógica e assim a concepção embasadora e as práticas desenvolvidas no processo de formação se constituem como inspiração para que ele possa incorporar as TDIC ao desenvolvimento do currículo. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 7)

É necessário que o CP, enquanto formador, acolha as mudanças e aja em parceria com o grupo docente, fortalecendo-o e encorajando-o no sentido da transformação e reflexão. É importante que esse profissional tenha a postura de articulador e agregador de valores aos processos formativos, agindo como o elo que busca integrar a formação continuada ao contexto escolar, às demandas que emergem das práticas da sala de aula e ao PPP da unidade escolar em que está inserido.

É premente pensar em formações que permitam, com mediação do formador, reflexão, discussão e ação, entre outras questões essenciais, sobre os limites e as possibilidades do uso das TDIC. A formação deve promover discussões, trazer fundamentação teórica sobre seu uso, permitir a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas, fortalecer vínculos e parcerias de trabalho.

### **III. TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

Para a constituição da pesquisa, optei pela abordagem qualitativa e adotei como estratégia a análise de conteúdo. Utilizei como base o Regimento Escolar do município de São Caetano do Sul, na Grande São Paulo, especificamente o trecho que versa sobre as atribuições do coordenador pedagógico, e as entrevistas realizadas com cinco coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas do mesmo município.

Para traçar o perfil dos participantes, foi utilizado questionário; sua análise foi feita à luz da abordagem quantitativa. Além de questionários, entrevistas e o Regimento Escolar, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de embasar nossa investigação em literatura e nas pesquisas já existentes.

### **IV. DISCUSSÃO DOS DADOS**

O procedimento de análise adotado foi a análise de conteúdo. Nesse sentido,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



analisamos o Regimento Escolar, documento oficial de São Caetano do Sul, buscando identificar e caracterizar o entendimento que se tem no município quanto à atuação do CP como formador.

A questão do CP como formador com ou para o uso das TDIC não aparece nos trechos analisados do Regimento Escolar, bem como no documento em sua totalidade, sugerindo que se espera do CP posturas mais voltadas às questões administrativas – em alguns momentos, até de “verificador” de trabalhos, rotinas e semanários –, deixando de lado a postura reflexiva, mediadora, articuladora e transformadora da prática.

Em contrapartida à pesquisa documental, questionamos as entrevistadas sobre suas atribuições enquanto CP. As respostas revelam uma face muito mais voltada para as questões burocráticas do que pedagógicas ou formativas.

As falas das CP nos permitem inferir que o cotidiano dessa função está largamente preenchido com questões que perpassam o administrativo e envolvem também o pedagógico. Em consonância com o que se espera do CP segundo o Regimento Escolar, as respostas revelam um fazer voltado para o acompanhamento do fazer docente (ainda que seja através dos planejamentos e semanários).

É possível compreender que existe uma abertura para a entrada das TDIC nas escolas. Quanto ao currículo, as CP o entendem como uma lista de conteúdos prescritos para cada etapa (série) e percebem que ao utilizar as TDIC existe a possibilidade de ampliar as fontes de busca e acesso à informação. Podemos pressupor que as CP estão em um patamar ainda inicial em relação à integração das TDIC ao currículo, pois estão presas ao conhecimento acumulado, sistematizado e regulamentado nos livros didáticos, como se fosse uma tarefa da escola, em seus fazeres pedagógicos, seguir o livro didático. Talvez por esse motivo, as CP ainda não percebem as possibilidades de construção de conhecimento que se fazem possíveis com o uso das TDIC em nossas escolas. Assim, não conseguimos identificar traços de produção de conhecimento, mas ainda um uso que reproduz os mesmos conhecimentos anteriores à entrada das TDIC.

Procuramos compreender também se as CP consideram a entrada das TDIC na escola como algo vantajoso ou limitador, pois entendemos que quando o profissional não acredita, não se envolve, não articula e não lidera as transformações, o grupo de professores tende a não engajar-se. Obviamente, não podemos afirmar que isso seja a



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



totalidade dos casos, pois não é difícil nos depararmos com situações em que o professor transforma sua prática independente da gestão escolar.

As CP entrevistadas ainda estão um patamar inicial quanto à integração das TDIC ao currículo. Ao verificar o que pensam acerca das vantagens e dos limites do uso das TDIC na escola, é possível entender que acreditam nas TDIC como um suporte para modificar a forma como os professores se relacionam com o ato de ensinar. Não se trata da integração de fato, mas representa um avanço considerar o uso das TDIC com intencionalidade pedagógica, visando atender à forma como o aluno busca a informação pode vir a ser conhecimento, desde que bem explorada e apropriada.

Embora já tenhamos levantado as ideias das CP sobre currículo integrado às TDIC, é possível notar que todas as participantes têm consciência de sua função para que as TDIC adentrem as escolas e tomem mais espaço na ação pedagógica. As respostas estiveram atreladas à forma como as CP entendem as vantagens e limitações do uso das TDIC e colocam-se como figuras responsáveis por incentivar o uso, mediar o processo e propiciar a superação das limitações.

A dificuldade das entrevistadas em atuar como formadora é evidente, mas seus discursos apontam atitudes que conduzem à formação, ainda que esses aspectos estejam implícitos à compreensão das participantes.

Embora as dificuldades se façam presentes na atuação das CP como formadoras, elas revelam práticas que conduzem à formação. Ainda que não entendam esse momento como formação, as posturas de ajudar, colaborar e trocar são indícios de que a atuação como formadoras, embora não seja predominante, está presente em suas práticas. É possível compreender que a identidade profissional se constrói à medida que o CP se coloca em contato com a realidade, reconhecendo suas deficiências, buscando aprimorar-se, transformando-se e percebendo-se como sujeito de sua aprendizagem, responsável pela construção e transformação de sua prática.

Essa análise mostra que, embora a escola seja um importante espaço de reflexão, articulação de teoria e prática e formação do CP, para que este atue como formador, a existência de uma formação destinada aos gestores, com foco em gestão, conforme aconteceu na rede pesquisada, foi um importante disparador de reflexões e mudanças no desenvolvimento do trabalho das CP.





## V. CONCLUSÃO

Foi possível verificar que as CP percebem sua atuação como fator preponderante para a integração das TDIC ao currículo, compreendem a necessidade de estar junto aos professores, atuando como parceiros de trabalho, de colaborar com as trocas de experiências e reflexões sobre as mesmas e de priorizar, na escola, as questões que emergem do cotidiano, como por exemplo o uso pedagógico das tecnologias como fator irreversível, parte da mudança, da geração da inovação nesse cenário tão complexo. Mas consideram que os limites ainda existem e que a superação das dificuldades demanda um trabalho diário. A integração das TDIC ao currículo está apenas começando nas escolas investigadas.

Ficam algumas contribuições que poderão ser compartilhadas com a secretaria de educação e com as CP participantes, com o intuito de colaborar com possíveis tomadas de decisões.

À secretaria de educação, acredito que seja importante ter um documento oficial do município dialogando com a prática, assegurando a função do CP com caráter formativo. Promover e garantir formação continuada em serviço aos CP e gestores, valorizando a integração das TDIC ao currículo e subsidiar momentos de pesquisa, estudo e aprofundamento teórico acerca do que é ser formador, do que é integração de TDIC ao currículo e como desempenhar sua função nesse cenário.

Às coordenadoras pedagógicas, assegurar o desenvolvimento de competências que provoquem os docentes quanto às diversas possibilidades de produção de conhecimento e que induzam o impacto das TDIC nas aprendizagens dos alunos e pensar em formações continuadas para os professores, valorizando a integração das TDIC ao currículo.

Agradeço à CAPES ([Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#)), que através da bolsa de mestrado concedida me permitiu realizar essa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes?. São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abr.2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; RUBIM, Lígia Cristina Bada. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola**: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC-SP, 2004. Disponível em: <[http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto04.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Prática e formação de professores na integração de mídias**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias”. Programa Salto para o Futuro, 2003. Disponível em: <[http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto19.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto19.pdf)> Acesso em: 15 fev. 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Gestão de tecnologias na escola**. Série “Tecnologia e Educação: Novos tempos, outros rumos”. Programa Salto para o Futuro, 2002. Disponível em: [http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto22.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto22.pdf) Acesso em: 05 mar. 2014.

ALONSO, Myrtes. Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 21-33.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUfscar, 2007. p. 139-152.

FELDMANN, Marina Graziella (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-20.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20%20at.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Coord.). **O perfil do coordenador pedagógico**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-apresentacao.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 77-92.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 5. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.



## A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O ESTUDO DE UM CASO

**Gustavo Pereira Pessoa**

Instituto Federal de Minas Gerais-Campus – Congonhas (IFMG)  
[gustavo.pessoa@ifmg.edu.br](mailto:gustavo.pessoa@ifmg.edu.br)

**Fernanda de Jesus Costa**

Universidade do Estado de Minas Gerais-Unidade – Ibirité (UEMG)  
[fernandinhajc@yahoo.com.br](mailto:fernandinhajc@yahoo.com.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais de informação e comunicação; Tecnologias Digitais na escola; Integração curricular de tecnologias.

**Keywords:** Digital information and communication technologies; Digital Technologies in school; Curricular integration of technology.

**Resumo:** Nesta pesquisa buscamos investigar como um contexto onde existe alguma integração curricular de tecnologia na educação pode transformar diversos aspectos da vida dos estudantes. Estudamos esta integração a partir da percepção de um estudante que, antes de ingressar no curso de manutenção e suporte em informática do IFMG-Campus Congonhas, não possuía um contato significativo com as TDIC. A partir de seu ingresso no curso, várias modificações ocorreram na forma como este sujeito assimilava as tecnologias, ao ponto de haver uma incorporação deste recurso até na vida pessoal do indivíduo. A pesquisa demonstrou, portanto, que a inserção das tecnologias no currículo pode trazer ganhos muito significativos para os sujeitos envolvidos. Utilizamos como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, que nos permitiu entender a visão do sujeito sobre a integração que julgamos existir em seu contexto escolar. Os resultados demonstram que o professor é um dos grandes responsáveis por esta integração.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



**Abstract:** In this research we seek to investigate how a context where there is some curricular integration of technology in education can transform many aspects of student life. We study this integration from the perception of a student who, before joining the ongoing maintenance and support of computer-Campus IFMG Congonhas, did not have significant contact with TDIC. From his admission to the course, several changes took place in the way this student assimilates technologies, to the point of having an incorporation of this feature to the personal life of the individual. The research demonstrated, however, that the inclusion of technology in the curriculum can bring very significant gains for those involved. Used as instrument for data collection semi-structured interview, which allowed us to understand the vision of the subject on the integration that we judges exist in your school context. The results show that the teacher is largely responsible for this integration.

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual é fortemente marcada pelos avanços tecnológicos. As pessoas precisam conhecer e utilizar estes recursos em diversos contextos. Pode-se dizer que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) já fazem parte da vida de todas as pessoas. Todos utilizam esta ferramenta em pelo um menos um momento do dia, mesmo que não tenha total consciência deste fato.

As TDIC fazem parte do cotidiano das pessoas. E através destas tecnologias as pessoas se comunicam, acessam informações e constroem saberes. As TDIC não devem ser entendidas apenas como um meio de comunicação, mas sim uma ferramenta capaz de romper com os limites e propor novas formas de construção do conhecimento, provocando mudanças efetivas (SCHENATZ; BORGES, 2013). É preciso romper com o velho pedagógico, não basta apenas incorporar a tecnologia digital neste velho modelo. É preciso modificar as relações existentes nos processos de ensino e aprendizagem através da utilização das tecnologias (PORTO, 2012).

Acredita-se que na sociedade atual os indivíduos devem ser capazes de utilizar a tecnologia digital disponível não apenas como uma ferramenta de trabalho, mas sim como algo capaz de alterar a vida das pessoas, isto pode acontecer devido à interferência do ambiente escolar (COSTA; PESSOA, 2014). A apropriação do uso destas tecnologias deve proporcionar ao sujeito uma melhor integração no seu espaço e no seu tempo, permitindo que o indivíduo participe de forma plena da sociedade atual. Porém, existe um local que elas não estão sendo utilizadas ainda de forma efetiva. Este local é infelizmente o ambiente escolar.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Apesar das escolas estarem equipadas com os artefatos tecnológicos vigentes (MARINHO, 2006 e ALMEIDA; SILVA, 2011), verifica-se ainda uma baixa utilização destes recursos. A simples inserção das TDIC no ambiente escolar não garante uma melhoria na qualidade da educação (BETTEGA, 2010), já que estes recursos ainda não fazem parte do currículo escolar, existe a presença física, mas não estão integrados ao currículo. A grande inovação que se imaginava com a chegada destas tecnologias na escola ainda não aconteceu, pelo menos é que se tem visto na maioria dos espaços escolares.

Pensar na integração relaciona-se também com a função da escola. Esta função está intimamente ligada, com a formação humana (MARINHO, 2006). Não queremos que a escola ofereça cursos de informática, mas sim que as TDIC façam parte do cotidiano escolar e que elas agreguem valor sua formação (MARINHO, 2006). Os professores precisam integrar as tecnologias ao currículo, demonstrando sua utilização através de atividades práticas (SCHENATZ; BORGES, 2013).

Pode-se afirmar que a integração das TDIC ao currículo escolar não é tarefa fácil, e neste cenário o papel do professor é extremamente importante. Por que é tão difícil integrar as TDIC aos processos educativos, se a comunicação e outras áreas já realizam esta integração de forma tão eficaz? (BELLONI, 2012). É preciso que se compreenda o papel pedagógico desta ferramenta. O professor é um dos grandes responsáveis pela integração pedagógica das TDIC ao contexto educativo.

Esta integração não é simplesmente, trocar o quadro e o giz pelo computador, é realmente demonstrar que as tecnologias devem provocar mudanças na ação educativa (PORTO, 2012). Para pensar nesta integração é preciso considerar a necessidade de uma formação continuada de professores para lidar com a tecnologia. De uma maneira geral, pode-se afirmar que os professores encontram-se despreparados para utilização da TDIC em sala de aula, falta formação específica para esta utilização, (MERCADO, 1999 e BELLONI, 2012).

Além desta urgente formação continuada de professores para a questão da tecnologia digital no ambiente escolar. É preciso pensar em um currículo que seja capaz de agregar valor às TDIC.

Assim, acreditamos que seja necessário investir na formação docente, seja ela



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



inicial ou continuada com o intuito de que o professor seja capaz de modificar sua prática docente.

## 2. METODOLOGIA

Neste estudo, traçamos como objetivo discutir a questão do currículo e a integração pedagógica das tecnologias digitais de informação e comunicação. O foco deste trabalho surgiu de uma conversa informal com um aluno do curso integrado de Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus Congonhas, durante uma atividade curricular da disciplina de Biologia. Esta conversa inicial suscitou questões sobre como ocorreria a integração curricular existente no referido curso.

O IFMG caracteriza-se por ser uma instituição de ensino técnico vinculada a rede federal de educação profissional. A escola esta inserida na comunidade desde de 2006, ofertando cursos técnicos e graduações. Em relação ao curso, o mesmo era destinado a Educação de Jovens e Adultos, sendo organizado em 3 anos, permitindo uma formação técnica e ao mesmo tempo conclusão do ensino médio. Neste curso, devido a sua temática vinculada às tecnologias digitais, o currículo possui uma série de momentos onde estas tecnologias eram o foco da atividade dos estudantes. Entendemos que, em certo grau, existiu uma inserção curricular das tecnologias, o que favorece a incorporação destes recursos pelos professores. Consideramos assim, pois neste curso existem diversos momentos onde a tecnologia é aplicada para que os estudantes possam entender os conteúdos programáticos do curso, que em muitas oportunidades eram a própria tecnologia.

O estudo que empreendemos se baseia em estudar um indivíduo que foi inserido na cultura digital a partir do curso para, a partir daí, entendermos os aspectos curriculares referentes às tecnologias digitais e sua relação com os estudantes de um curso que possui esta integração.

Optamos por realizar uma entrevista semiestruturada. A entrevista é uma técnica permite a busca aprofundada dos dados, ao mesmo tempo que favorece uma interação privilegiada entre o pesquisado e o pesquisador (MINAYO, 2008), o que contribuiu<sub>215</sub>





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



significativamente para os resultados deste trabalho. Escolhemos a semiestruturada, pois esta caracteriza-se por apresentar algumas questões previamente definidas. Mas permite uma flexibilidade me inserir novas questões quando necessário e oportuno (BONI e QUARESMA, 2005).

Foi informado ao entrevistado que a entrevista seria gravada e que as respostas seriam utilizadas em um estudo, que tinha como objetivo demonstrar a importância da integração pedagógica das TDIC.

A entrevista durou aproximadamente 30 minutos. Em seguida foi transcrita e analisada, buscando verificar a presença de elementos que demonstrassem a integração das TDIC no currículo.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a transcrição da entrevista realizou-se uma análise das respostas obtidas e verificou-se o papel das TDIC na vida pessoal e escolar do entrevistado, buscando relacionar com a necessidade de uma integração curricular.

Inicialmente, deve-se ressaltar que o currículo deve ser adequado para cada situação social (MARINHO, 2006). Assim, algumas modificações realizadas no currículo do curso integrado de Manutenção e Suporte em Informática, podem ser justificadas, considerando características próprias do curso. Algumas disciplinas são específicas para este curso e de uma maneira geral os professores que lecionam neste curso eram orientados a incentivar a utilização das TDIC.

Inicialmente, questionou-se o entrevistado sobre aspectos pessoais, o mesmo nasceu na cidade de Belo Horizonte possui 47 anos, parou de estudar aos 9 anos e retomou os estudos em 2011 para incentivar o filho a estudar. Através desta atitude desejava demonstrar para o filho que era possível trabalhar e estudar, fazendo as duas tarefas com qualidade.

Antes de iniciar os estudos, o entrevistado não tinha acesso a tecnologias digitais. Após a entrada na escola, ele passou a utilizar as TDIC em diversos contextos inclusive em sua vida pessoal. Assim, a escola tem um importante papel para integrar as TDIC na vida das pessoas (COSTA; PESSOA, 2014). As tecnologias devem entrar na



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



escola com um vetor de transformação (BELLONI, 2012) e trazer inovações, inclusive na vida dos sujeitos

Outro aspecto relevante destacado é que através das atividades realizadas em sala o entrevistado passou a utilizar aspectos da tecnologia digital em sua vida cotidiana, conforme verifica-se nos seguintes trechos.

“Ah no banco né.... a menina virava o computador para o meu lado e nem meu nome eu sabia onde estava ela digitava e me explicava e eu não sabia de nada... e hoje eu já chego naquele painel de toque com o dedo eu já consigo fazer tudo...tudo quanto há ali....”

“Tem comunicação com as pessoas né...porque ontem mesmo eu consegui encontrar uma prima minha que há mais de 20 anos eu não via...ela lá em Mendes Pimentel eu consegui conversar com ela pelo facebook...”

“Ah, o facebook eu uso bastante. Eu converso com um primo lá em Portugal, converso com meus primos em BH...e converso com meus filhos.”

Através destes trechos verifica-se que a integração curricular das TDIC favorece a vida social das pessoas, neste cenário, as atividades propostas pelo professor são de grande relevância. Ele deve ser capaz de propor atividades que favoreçam a aprendizagem e ao mesmo tempo a utilização das TDIC no ambiente escolar e fora dele.

Vivemos em uma sociedade fortemente marcada pela presença das tecnologias digitais, por isso é importante que as escolas favoreçam o acesso de seus alunos aos conhecimentos tecnológicos. As TDIC são capazes de provocar mudanças efetivas na vida das pessoas, como foi visualizado neste trabalho (SCHENATZ; BORGES, 2013).

Além disso, as tecnologias digitais podem ser entendidas como formas de interação entre as pessoas, são capazes de propiciar interação e comunicação entre os diferentes sujeitos. Permitem ainda a aproximação entre as pessoas (PORTO, 2012). Estes aspectos podem ser visualizados através desta entrevista, quando abordou sobre a<sup>217</sup>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



utilização do facebook para a comunicação com parentes distantes.

As tecnologias podem ajudar a construir o conhecimento escolar, pois oferecem diversos recursos que podem favorecer o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Desta forma, na aprendizagem de determinados conteúdos, os alunos têm a oportunidade de utilizar alguns recursos do computador (MARINHO, 2006) e desta forma integrar as TDIC no cotidiano das tarefas escolares, este aspecto é vivenciado quando o entrevistado diz que utilizava a internet para fazer trabalhos escolares.

Eu pesquiso mais trabalhos de escola....matemática e no google....aula de ciências humanas, então eu busco muita coisa no google.

Assim, verifica-se que quando as TDIC realmente integram o currículo, podem ser utilizadas não apenas com objetivos utilitários, mas principalmente, pelo potencial de criação, descoberta e autonomia que elas possibilitam aos sujeitos que passam a utilizá-las efetivamente (PORTO, 2012). Neste cenário deve-se ressaltar a importância da utilização de ferramentas que também favorece a construção do conhecimento baseada na tecnologia, tais como blogs, wikis, entre outros.

Um currículo integrado permite que o aluno utilize os recursos tecnológicos em diversos contextos, não apenas no ambiente escolar e para tarefas escolares, mas para situações diversas do cotidiano. Este é o currículo que desejamos, para tanto é preciso pensar na atuação do professor. As tecnologias digitais servem para adquirir informações, propiciar lazer, descontração e ainda diversão (PORTO, 2012).

O que se percebe através desta entrevista é que o professor é o grande responsável pela integração curricular das tecnologias digitais neste cenário. Ele é o ator responsável para que as tecnologias passem a fazer parte do cotidiano dos alunos. Assim, pensar na formação de professores para tecnologia é hoje uma realidade da nossa sociedade.

O professor deve ser formado para repensar seu papel docente, repensar os recursos usados nas aulas e, por fim, repensar a própria escola. Quando o docente for capaz de realizar estas reflexões, provavelmente será bem mais simples utilizar as



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



tecnologias de uma forma inovadora, que poderá trazer uma nova perspectiva de ensino, gerando efeitos dentro e fora dos muros da escola.

É função do professor ser um criador de ambientes de aprendizagens e de valorização dos estudantes (BETTEGA, 2010), isto acontece principalmente quando as TDIC são utilizadas adequadamente no ambiente escolar. Como acontece neste estudo.

Finalizando a entrevista, destaca-se o papel desempenhado pela escola. A escola é uma Instituição relacionada com aspectos sociais (MARINHO, 2006) e através é possível alcançar diversos conhecimentos. Este aspecto foi visualizado neste trabalho.

“A escola para mim é um ponto fundamental né...pra vida toda né...apesar que a gente aprende muito lá fora mas...oque a gente vai ver os conteúdos mesmo é na escola. Uma palavra faz muito sentido e antigamente a gente não sabia disso.”

A escola na atualidade deve preocupar-se com a formação acadêmica, mas também com aspectos relacionadas com a tecnologia digital. As TDIC já fazem parte da realidade social das pessoas.

A escola preocupa-se com questões relacionadas ao trabalho, ou seja, os conhecimentos tecnológicos devem ser aplicados no local de trabalho (MARINHO, 2006 e SCHENATZ; BORGES, 2013). Porém, verifica-se que a integração curricular vai além, pois os conhecimentos adquiridos conseguem ultrapassar a barreira da escola. Felizmente, hoje pode-se afirmar que esta integração é uma preocupação de muitos (BELLONI, 2012).

É importante ressaltar que as TDIC são um instrumento de grande relevância para a educação, porém, a mesma não pode entrar na sala de aula sem estar vinculada aos saberes dos professores e alunos, mas a mesma deve ser integrada em planejamento coletivo da escola (PORTO, 2012). Elas devem ser colocadas pensando-se em planejamento pedagógico e curricular coerente, não devem ser colocadas de forma inadequada. Neste caso, ao invés de favorecer podem desfavorecer a aprendizagem.

Assim, a TDIC deve favorecer o enriquecimento do ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos através de uma postura ativa, crítica e<sup>219</sup>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



criativa tanto pelos alunos quanto pelos professores (BETTEGA, 2010). É neste contexto que desejamos a integração curricular das tecnologias digitais de informação e comunicação.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração curricular das tecnologias digitais é uma necessidade da sociedade atual. Nossa sociedade é imersa de aparatos tecnológicos e a maioria de nossas escolas parece ignorar esta realidade. Porém, sabe-se que esta integração não é tarefa fácil. É preciso que os professores reconheçam seu papel dentro deste cenário. É fundamental que a função docente se ressignifique, se transforme em um indutor de práticas de ensino que permitam uma maior conexão com o contexto dos estudantes.

Mesmo sem a integração curricular é possível que o professor transforme esta realidade, ou seja, através de sua prática o professor pode contribuir para modificar a vida de um determinado sujeito. Foram exatamente isto que foi verificado neste trabalho, os professores do curso estudado, em sua maioria, reconhecem a necessidade de conhecimentos sobre a tecnologia digital e, portanto inserem em sua prática pedagógica conhecimentos relacionados com a TDIC. Mesmo não sendo o ponto central, reconhecemos que uma integração curricular acaba induzindo os docentes a utilizar estes recursos em suas aulas, como observamos através da percepção do estudante que entrevistamos.

Esta é ainda uma atividade que poucos fazem, pois lidar efetivamente com a tecnologia não é uma tarefa fácil. Sendo assim, acreditamos que seja necessário um investimento na formação inicial e continuada de professores para que estes estejam aptos para lidar com as TDIC com o objetivo claro de que estas realmente sejam incorporadas ao currículo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaço e Tempo de Web currículo. **E-curriculum**, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/:220index.php/curriculum/article/view/5676/4002>>. Acesso em: 08 de abril de 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: Pesquisa e Formação de professores**. Papirus Editora: Campinas, SP., 2012. p. 31-55

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. 2. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, v. 2, n.1, jan.jul, 2005, p.68-80. Disponível em: <[http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf)>. Acesso em 02 abril. 2014.

COSTA, Fernanda de Jesus; PESSOA, Gustavo Pereira. A inserção de um indivíduo na cultura digital: o papel da escola neste contexto. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 10. Disponível em: <[http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2014/06/A-inser%C3%A7%C3%A3o-de-um-indiv%C3%ADduo-na-cultura-digital\\_o-papel-da-escola-neste-contexto.pdf](http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2014/06/A-inser%C3%A7%C3%A3o-de-um-indiv%C3%ADduo-na-cultura-digital_o-papel-da-escola-neste-contexto.pdf)> Acesso em 17 de set. 2014

MARINHO, Simão Pedro Pinto Marinho. Novas tecnologias e velhos currículos: já é hora de sincronizar. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n.3, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008. p. 9-30

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: Pesquisa e Formação de professores**. Papirus Editora: Campinas, SP. 2012. p. 167-194.

SCHENATZ, Biancca Nardelli; BORGES, Marilene Andrade Ferreira. **Integração das TDIC ao currículo: o uso das comunidades colaborativas de aprendizagens em EaD on-line**. X Congresso Brasileiro de ensino superior a Distância, Unirede. 2013. Disponível em: < <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114278.pdf>>. Acesso 17 de set. de 2014



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CURRÍCULO INTERTRANSCULTURAL VIVENCIADO PELOS EDUCANDOS NA COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO

**Viviane Ongaro**

Rede Marista de Solidariedade (RMS) - Centro Social Marista Ecológica  
[leggi.com@ongaro.com.br](mailto:leggi.com@ongaro.com.br)

**Aline Mendes Vasco**

Rede Marista de Solidariedade (RMS) - Centro Social Marista Ecológica  
[aline.m.vasco@gmail.com](mailto:aline.m.vasco@gmail.com)

**Danyelle Vallin Stropa**

Rede Marista de Solidariedade (RMS) - Centro Social Marista Ecológica  
[dfortes@solmarista.org.br](mailto:dfortes@solmarista.org.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 5. Interdisciplinaridade

**Palavras-chave:** Comunicação; Educação; Interdisciplinaridade; Participação.

**Keywords:** Communication; Education; Interdisciplinarity; Participation.

**Resumo:** Baseando-se em autores como Arroyo (2011), Barbero (2002), Citelli (2011) Freire (2008) e Moll (2012) o presente trabalho propõe uma reflexão sobre as atividades da Comissão de Comunicação desenvolvida pelo Centro Social Marista Ecológica (CSM) pertencente a Rede Marista de Solidariedade. Ressaltando que o objetivo de tal proposta é promover a reflexão, a escuta e a aproximação do universo escolar com sua própria realidade e ao mesmo tempo com o território, utilizando para isto os meios de comunicação de massa. Percebendo-se nesta nova configuração de espaço-tempo - dentro de uma proposta de educação em tempo integral e um currículo intertranscultural - que em menos de um ano de atividade é possível visualizar uma articulação da comunidade escolar com o município. Destacando que os resultados parciais mostram o interesse dos educandos ao se tornarem protagonistas do próprio conhecimento.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



**Abstract:** Based on authors like Arroyo (2011), Barbero (2002), Citelli (2011), Freire (2008) and Moll (2012) this paper proposes a reflection on the activities of the Commission Communication developed by Centro Social Marista Ecológica (CSM) belonging to Rede Marista de Solidariedade. Noting that the objective of this proposal is to promote reflection, listening and the approaching school universe with its own reality and at the same time with the territory, using this means of mass communication. Seeing in this new configuration of space time - with a proposal for a full-time education and a intertranscultural curriculum - which in less than a year of activity you can see an articulation of the school community with the municipality. Noting that the partial results show the interest of the students to become protagonists of knowledge itself.

## 1.1 Educação Integral e Currículo Intertranscultural para Todos

Com a promulgação da atual LDB (lei nº 9394/96), múltiplos aspectos foram considerados na busca de garantir novos espaços-tempos. Surge a perspectiva da escolarização em período integral. Estabelece o art. 34 da LDB que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

Ao constituir o Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada, o sistema educacional brasileiro objetivou quebrar paradigmas num processo ainda seletivo e excludente, principalmente para camadas menos favorecidas da população. Além da garantia de uma educação integral, a proposta prevê um currículo intertransdisciplinar e, sobretudo intertranscultural.

A Educação Brasileira ao longo de sua trajetória tem buscado desenvolver um movimento educativo que supere os déficits de aprendizagens, promova uma formação humana e integral, respeitando as singularidades de cada sujeito.

Entretanto a proposta incorpora, mas não se confunde apenas com integral. Associa o





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



processo educacional a uma concepção de conhecimento e formação humana com a garantia de acesso e permanência na escola. Objetiva criar novos espaços-tempos para vivências sociais, culturais e ambientais.

Esta nova forma de conceber a educação refere-se a processos escolares e não escolares que contribuem para fundamentar e problematizar programas, projetos e ações que realizem diálogos interativos e comunicativos entre as aprendizagens.

Trata-se de educar superando as dicotomias que resultam da desinformação, das incertezas ou de certezas absolutas. O diálogo crítico, dentro da concepção de um currículo intertranscultural, estimula construções monoculturais reconhecendo, valorizando e respeitando as diferenças e semelhanças culturais.

Entre as perspectivas do currículo intertranscultural: as relações da cultura entre as pessoas; a criação de espaços-tempos de encontros na escola, comunidade, bairro e município; o reconhecimento de símbolos e representações culturais; e, principalmente a leitura do mundo a partir do contexto, da problematização e das relações humanas com outras formas de vida e em outros ecossistemas.

### *1.1.1 Comissão de Comunicação no Centro Social Marista Ecológica*

Neste novo cenário educacional os meios de comunicação de massa (MCM) passam a disputar a hegemonia na formação de valores, com escola e família. Detentor de uma vocação socializadora, a mídia tem o poder de disseminar bens culturais, símbolos, imagens e sons. (MELO; TOSTA, 2008).

Refletir sobre as mídias a partir do ponto de vista educacional é admitir a presença dos meios como produtores de cultura. Desde programas de televisão, músicas, mensagens da internet e os mais variados conteúdos veiculados, valores são



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



produzidos e reconhecidos tanto pela família, quanto pelo trabalho e pela escola.

Vale ressaltar que os meios podem ser considerados uma continuação do desenvolvimento da liberdade e da democracia. Por sua presença no cotidiano tornou-se responsável pela construção da cidadania a partir do mundo editado e devidamente conhecido e criticado. Uma forma de coroar as conquistas, os direitos políticos e, sobretudo os direitos sociais com a garantia da educação. (BACCEGA, 2009).

Desde 2009, a Rede Marista de Solidariedade (RMS) vem aprofundando discussões acerca da Comunicação como nova área de conhecimento. As discussões buscam desenhar e ofertar um currículo inovador que promova efetivamente uma articulação entre conhecimentos e saberes favorecendo um processo socioeducativo.

A RMS atende em todo o País 16 mil crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. O objetivo é o comprometimento com a transformação social desses sujeitos. Priorizando uma educação integral, visa ainda à emancipação dos educandos buscando garantir um trabalho de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Neste sentido, a prática no Centro Social Marista Ecológica (CSM), que atende hoje 280 educandos de Ensino Fundamental, na faixa etária entre 11 e 16 anos, moradores do município de Almirante Tamandaré, região metropolitana de Curitiba, está baseada na garantia de direitos de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

Como tal o CSM Ecológica assume os educandos como sujeitos de direitos, parte da premissa de que um novo estilo de ser adolescentes e jovens está se configurando, isso devido ao protagonismo juvenil atual, que reproduz, na escola, os valores que são obrigados a viver para sobreviver nas ruas, na família, na cidade e nos campos. (ARROYO, 2011).

Nesta perspectiva a missão Marista tem como premissa uma formação cidadã e



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



humana valorizando pessoas e criando vínculos, no protagonismo social, na participação da família e da comunidade e na promoção da cidadania. Para tanto vem estimulando o desenvolvimento de ambientes comunicacionais partindo da prática do ouvir o inaudível, observar numa postura reflexiva e encaminhar as intervenções educativas a partir das reflexões vindas da escuta.

Neste sentido, vale ressaltar que os próprios educadores estão enfrentando o ato de se preparar para os desafios educacionais trazidos com o advento das tecnologias. Caberá a estes profissionais utilizarem os meios de comunicação na sala de aula com o objetivo de aproximar crianças e adolescentes de um contexto histórico, transdisciplinar e coletivo. (OROFINO, 2005, apud ONGARO, 2011).

Essa nova configuração deve ser entendida como decorrência das novas formas de perceber e sentir o mundo. Destacando que professores e alunos vivem num espaço social mediatizado. A sociedade de hoje é um emaranhado de teias de comunicação. Apoderando-se das reflexões de Citelli (2004), em face das mudanças, o que se espera do novo desenho educativo formal é o compromisso com um ensino em diálogo com as realidades comunicacionais e tecnológicas. O objetivo é fazer com que o aluno possa aprender a aprender.

Visão compartilhada por Penteadó (2001) ao destacar uma pedagogia concebida através de uma perspectiva da comunicação democrática. Ressaltando que os MCM fazem parte do currículo escolar. Segundo a autora isso se torna possível já que supre as necessidades de cultura, aprendizagem, prazer e lazer.

Na Era da Pós-Modernidade os educandos passam a dialogar com a cultura da mídia através das suas vivências. Neste sentido a escola deve reconhecer a universalização da comunicação e o processamento das informações que acabam por

globalizar as relações culturais e os valores. (ONGARO, 2011).

Desta forma, deve-se criar um ambiente centrado nos alunos e sua capacidade de aprender valorizando a informação disponível no processo de construção do conhecimento dos alunos e do professor. (SANCHO, 2006).

À escola como um todo cabe a responsabilidade de formar indivíduos capazes de se enquadrar na Sociedade da Informação. As instituições de ensino precisam superar o paradigma de transmitir conhecimentos prontos e acabados dando espaço para uma formação de um ser humano programador da produção. (PRETTO, 1996)

### *1.1.2 Metodologia da comissão de Comunicação*

A experiência da Comissão de Comunicação, desenvolvida no Centro Social Marista Ecológica, no município de Almirante Tamandaré, Região Metropolitana de Curitiba, vem ao encontro do que preconiza a missão. Desde o início do ano letivo trinta educandos participam do projeto com encontros que acontecem uma vez por mês.

A principal meta é que a Comissão consiga acompanhar e cobrir todos os eventos ocorridos dentro e fora da unidade. Posteriormente as informações são veiculadas através dos seguintes canais de comunicação. jornal mural; jornal impresso; e Fan Page da escola.

A Comissão é composta por um grupo formado por educandos dos 6<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos. Os próprios educandos escolhem participar por terem afinidade com a linguagem. Encontros acontecem mensalmente, sempre às sextas com duração de 4 horas-aula e 50 minutos.

Nos encontros iniciais alguns conceitos são discutidos com os educandos para

que se familiarizem com a linguagem jornalística.

- Uso do Lead;
- Noções de matéria quente e fria;
- Técnicas de entrevista e reportagem;
- Noção de títulos, legendas, olhos e infográficos;
- Construção de texto jornalístico;
- Ética jornalística;
- Noções de fotografia.
- Publicações via redes sociais;

Após a discussão e apropriação dos conceitos, os educandos iniciam a parte prática. São realizadas as coberturas dos eventos que ocorrem no Centro Social, bem como as iniciativas e atividades que a instituição desenvolve junto à comunidade ou mesmo no entorno.

Para que os educandos possam entender de forma clara o processo comunicacional e a importância do trabalho em equipe, o grande grupo é dividido. Trinta educandos se subdividem em seis grupos com cinco membros. Em seguida, o pequeno grupo também redistribui funções sendo que cada educando passa a ter um cargo pré-definido. São eles:

- Um chefe de reportagem que coordena e organiza as atividades do grupo;
- Um repórter responsável por fazer as entrevistas;
- Um fotógrafo responsável por acompanhar o repórter e registrar eventos.
- Dois editores que selecionam e editam textos.

Cada educando tem a oportunidade de escolher, por afinidade, a função que deseja exercer. A partir dessa escolha passa contribuir com todas as atividades que o

grupo fará.

A cada bimestre a Comissão lança um jornal impresso contendo as principais matérias sobre os eventos ocorridos no Centro Social neste período. Fazem parte deste processo - só que com publicação mensal - o jornal mural e a publicação de matérias na Fan Page.

O trabalho ainda está em andamento, entretanto vem utilizando indicadores avaliativos como:

- Participação e empenho dos educandos;
- Capacidade de superar dificuldades, resolver problemas e trabalhar em equipe na resolução dos conflitos de opiniões do grupo;
- Compreensão do processo comunicacional e sua importância tanto na instituição de ensino quanto na própria sociedade;

Ressaltando que os educandos vêm mostrando interesse pelo desenvolvimento de todo o processo ao se tornarem protagonistas do próprio conhecimento. O projeto quebra a cultura do silêncio, muitas vezes enraizada no sistema educacional brasileiro ao inserir nos educandos a linguagem como mediação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **O direito a tempos-escola de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/Educação**: lugar de formação crítica, de disputa pela hegemonia dos significados e das práxis da comunicação. In: FERNANDES, Marcio; BARBOSA, Marialva; MORAIS, Osvando (orgs). **Comunicação, educação e cultura na Era Digital**. São Paulo: Intercom, 2009.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

BARBERO, Jesús Martín. **Comunicación Massiva: Discurso y poder.** Quito: editorial Época Ciespal, 1978.

\_\_\_\_\_. **De los Médios a lãs Mediaciones. Comunicación, Cultura e hegemonia.** Barcelona: Editora Gustavo Grili, 1987.

\_\_\_\_\_. **La Educación desde la Comunicaciòn.** Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Marcio; MORAIS, Osvando. **Comunicação, Educação e Cultura na Era Digital.** São Paulo: Intercom, 2009.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação a linguagem em movimento.** São Paulo: Editora Senac, 2004.

\_\_\_\_\_. **Palavras, meios de comunicação e educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação.** Campinas: Autores Associados, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados.** São Paulo: Perspectiva, 7ª ed, 2011.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia.** São Paulo: Saraiva, 2006.

FORQUIM, Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **École et culture - les bases sociales.** Paris: Bruxelles, De Boek Université, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Unesp, 2000.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido**. 44. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_ **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade, v 22, nº2, p. 15-46, 1997.

HENZ, Celso. **Paulo Freire e a educação integral**. Cinco dimensões para re(humanizar) a educação. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

IMBERNÓN, F (orgs). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

LEMONS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MELO, José Marques; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, E. **La méthode IV**: les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation. Paris: Seuil, 1991.

ONGARO, Viviane. **Rádio- escola como prática de uma educação libertadora**: estudo de caso no Centro de Socioeducação Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba. 2011.

PADILHA, Paulo. **Educação integral e currículo intertranscultural**. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAYAD, Alexandre Le Voci. **Idade Mídia**: a comunicação reinventada na escola. São Paulo: Aleph, 2011.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes.  
Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## **AVENTURA NA WEB COM CLARICE LISPECTOR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA METODOLOGIA WEBQUEST**

Nataniel Mendes da Silva  
[nataniel@ifma.edu.br](mailto:nataniel@ifma.edu.br)

**Modalidade:** (Comunicação Oral)

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Leitura, Literatura, WebQuest.

**Keywords:** Reading, Literature, WebQuest.

### **INTRODUÇÃO**

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm impactado todos os setores da sociedade. As pessoas trabalham, compram, entretêm-se, convivem, aprendem, ensinam etc. através de novos dispositivos tecnológicos. Estes garantem, entre outras coisas, compartilhamento de dados, comunicação instantânea e um fluxo cada vez maior e mais acelerado de informações entre os habitantes do globo. No que diz respeito à educação, a inserção das TIC traz desafios a todos os envolvidos no processo, de modo a superar o seu uso meramente instrumental e potencializar seus recursos para a construção do conhecimento.

São infindáveis as ferramentas disponíveis na rede mundial de computadores que podem ser utilizadas no contexto educacional. Para este trabalho, utilizou-se uma metodologia de pesquisa orientada na rede, a *WebQuest* (WQ). Neste sentido, o enfoque dado parte da seguinte questão de pesquisa: A metodologia *WebQuest* pode despertar o

interesse pela leitura e discussão de uma obra da literária?

## 1. WEBQUEST: CONCEITO, PESQUISAS E POSSIBILIDADES

Bernard Dodge no artigo *WebQuests: A Technique for Internet*, define a WQ como uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet. Esta tem em sua estrutura as seguintes partes: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão.

A WQ tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Aqui são apontadas as conclusões de algumas pesquisas de caráter exploratório. Silva (2006) percebeu que o aluno ao buscar informação na *Web* e aplicar em tarefas propostas aprende de forma mais fácil. Martins (2007) concluiu que a WQ fomenta a motivação e o gosto pela disciplina de história. Costa (2008) destacou que os alunos acharam vantajoso aprender a trabalhar com tecnologia e a pesquisar na *Web* para aprender matemática, além de terem sido menos indisciplinados do que nas aulas tradicionais. Fernandes (2013) concluiu que os alunos conseguiram aprender no seu próprio ritmo e gostaram de trabalhar em grupo.

Diante das potencialidades da metodologia WQ apontadas pelas pesquisas supracitadas, surgiu o interesse do pesquisador em avaliar sua aplicação no ensino de literatura. Para tanto, desenvolveu-se a WQ *Aventura na Web com Clarice Lispector* (<https://sites.google.com/site/claricelpifma/>), aqui ilustrada com a tela de apresentação:





## 2. ENSINO DE LITERATURA E USO DAS TIC

Há vários estudos que apontam problemas no trabalho com leitura, bem como o ensino de literatura na escola (ZILBERMAN, 1991; CEREJA, 2005; TODOROV, 2010). De modo geral, o que parece ser consensual entre os pesquisadores é que a literatura vem sendo abordada no âmbito escolar de modo abstrato e superficial. Isso porque o texto literário, matéria-prima da disciplina, é deixado em segundo plano. Chiappini (2002) destaca que a perspectiva tradicional de ensino prioriza modelos esquemáticos baseados na periodização, com a caracterização de tendências artísticas de cada escola literária.

A possibilidade de produzir, organizar, publicar e compartilhar, a partir da Web, um produto concreto, fruto de um trabalho orientado de leitura e pesquisa parece ser mais cativante para o aluno, acostumado com as TIC, quando comparada à resolução de questionários e/ou provas escritas que, na maioria das vezes, tentam simplesmente perscrutar o que o aluno conseguiu memorizar do texto lido.

## 3. MÉTODO

A pesquisa apresenta-se como um estudo de caso exploratório com abordagem tanto qualitativa como quantitativa, em que a aprendizagem de literatura através do desenvolvimento de uma WQ é avaliada. Não há pretensão de considerar as conclusões, por ora apresentadas, em enunciados gerais que possam ser aproveitados em pesquisas futuras. O caso aqui é tomado em suas especificidades, “(...) se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos (...)” (PONTE, 1994, p.2). A partir desse pressuposto, desenvolveu-se, com o intuito de averiguar se a metodologia *WebQuest* pode promover o letramento literário, a WQ Aventura na Web com Clarice Lispector.



Esta foi desenvolvida para 31 alunos da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública em São Luís/MA.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a resolução da WQ desenvolvida, os alunos foram inquiridos sobre afirmações em relação ao trabalho em grupo e à capacidade de selecionar e manipular as informações disponíveis na Web para realização da tarefa proposta.

Quando inquiridos sobre o trabalho em grupo, 71% dos alunos afirmaram ter ouvido e respeitado a opinião dos colegas e 81% afirmaram ter participado na divisão das tarefas do grupo.

Não houve na pesquisa quem utilizasse exclusivamente as fontes sugeridas pelo professor pesquisador para resolução das tarefas. Isso, por um lado, revela que os alunos exerceram sua autonomia para pesquisar na Web; por outro, mostra que, em alguma proporção, houve dificuldade para selecionar a informação pertinente. Isso é verificado quando 3% dos alunos afirmam não ter conseguido selecionar a informação pertinente e que 10% raramente conseguiram fazer o mesmo. Embora esse número seja relativamente pequeno, o resultado demonstra que alguns alunos, diante de um grande volume de informações, ficaram “perdidos” ou confusos em relação à tarefa proposta.

A maioria dos alunos (68%) buscou informações em fontes diversas das sugeridas. Quando questionados sobre em que medida a resolução da WQ ajudou a cumprir os objetivos relacionados ao aprendizado de literatura, 71% da mostra afirmou ter aprendido mais sobre as peculiaridades literárias da produção de Clarice Lispector.

A pesquisa mostrou que a utilização da metodologia WebQuest, associada às ferramentas da Web 2.0, estimula a autoria, leitura e o debate sobre o livro *Perto do Coração Selvagem*.

#### REFERÊNCIAS

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

CHIAPPINI, L. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Isabel Maria de Sousa. **A WebQuest na aula de Matemática**: Um estudo de caso com alunos do 10º ano de escolaridade. 2008. 272p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Tecnologia Educativa). Universidade do Minho, 2008

DODGE, B. **WebQuests**: A Technique for Internet – Based Learning. The Distance Educator.v.1, n. 2, 1995.

FERNANDES, Adélia Sofia Campelo. **O contributo da WebQuest no aprendizado da História e da geografia**. 2013. 94p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Universidade do Minho, 2013.

PONTE, P. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação, 1994.

MARTINS, Hugo Manuel Oliveira. **A WebQuest como recurso para aprender História**: um estudo sobre a significância histórica com alunos do 5º ano. 2007. 263p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Área de Conhecimento em Supervisão pedagógica em Ensino de História). Universidade do Minho, 2007.

SILVA, **Karine Xavier Soares**. **Webquest**: uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet. 2006. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TDIC: EXPERIÊNCIA DE MIRACEMA DO TOCANTINS

**Clerislene da Rocha Morais Nogueira**

Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Martins Nolêto (EMEFFMN)

[clerislene\\_2008@hotmail.com](mailto:clerislene_2008@hotmail.com)

**Meire Lúcia Andrade da Silva**

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

[melucia26@hotmail.com](mailto:melucia26@hotmail.com)

**Robson Vila Nova Lopes**

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

[rbs.vilanova@gmail.com](mailto:rbs.vilanova@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras chave:** ProUCA/UFT-Tocantins; Formação de Professores; Experiência em Miracema do Tocantins.

**Abstract:** ProUCA/UFT-Tocantins; Teacher training; Experience in Miracema do Tocantins.

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar as ações desenvolvidas no decorrer do curso de Formação Continuada do Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) – Universidade Federal do Tocantins (UFT) com os professores utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, apoiada por pesquisa bibliográfica, observação, orientação e acompanhamento das atividades desenvolvidas. Alguns autores, como Almeida (2008); Castells (1999); Kenski (2007); Lévy (1994) Valente (2007) foram utilizados para fundamentar teoricamente esta pesquisa. Através das discussões observou-se que apesar de haver resistência por parte de alguns professores, quanto a inovação da prática pedagógica, o desafio de integrar as tecnologias no cotidiano da sala de aula, vem sendo superado entre o saber e o fazer pedagógico.

## 1. INTRODUÇÃO

A história da tecnologia é quase tão antiga quanto à história da humanidade. Conforme, Martinez (2006), tecnologia permite criar, transformar e modificar materiais, recursos insumos ou a natureza como um todo, entorno social e do próprio homem. Nesse contexto globalizado, as mídias e as tecnologias invadem nosso cotidiano.

Para Castells (1999), o impressionante aumento da capacidade dos microcomputadores, nos últimos vinte anos do século XX, tem possibilitado o aumento da memória e os recursos de processamentos, bem como o compartilhamento de rede eletrônica que mudaram decisivamente a era dos computadores nos anos 90.

Desse modo, não foi apenas o sistema de tecnologia que mudou, mas as interações sociais e organizacionais. A exemplo temos a modificação no processo de trabalho, introduzindo assim, novas formas de divisão de trabalho, tanto no aspecto técnico como o social.

O uso do computador tem facilitado a nossa vida não só no âmbito profissional, mas também na formação intelectual dos cidadãos. Atualmente, quem não tem conhecimentos fundamentais da informática, enfrenta dificuldades tanto para se inserir, progredir ou se manter no mercado de trabalho, como para realizar tarefas mais simples, como retirar extrato bancário em um caixa eletrônico ou fazer uma pesquisa pela internet. A informática veio para contribuir no desenvolvimento da humanidade. De acordo com Lévy:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturadas por uma Informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 1994, p. 04).

Nesse sentido, complementa Kenski afirmando que:

Essas transformações ecoam com maior força no comportamento das novas gerações (principalmente entre crianças e jovens que nasceram a partir dos anos 90 e que convivem naturalmente com computadores e redes) e suas relações com a educação. (KENSKI, 2007, p. 49).

Ainda na visão da autora, o atual processo de avanços tecnológicos trouxe transformação significativa para a vida em sociedade: agilizando, organizando,



ampliando as relações e as comunicações.

É importante enfatizar que a utilização da informática na educação precisa de professores preparados e treinados para manusear os recursos tecnológicos de forma significativa, pois o uso de *software* sem orientação e sem um objetivo a ser alcançado, não gera aprendizado.

Diante desta realidade, o ProUCA/UFT-Tocantins é um programa de formação em rede dos profissionais das escolas municipais do estado, no âmbito do PROUCA/MEC. Ele é desenvolvido em parceria com: o Ministério de Educação (MEC); a Pontifícia Universidade católica de São Paulo (PUC-SP); a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); a União dos Dirigentes Municipais do Tocantins (UNDIME-TO), Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O ProUCA/UFT-Tocantins está em desenvolvimento desde julho de 2013, está presente em 74 municípios do estado, que receberam os *laptops* do governo do estado do Tocantins, e em 135 escolas que aderiram ao plano de formação proposto pela UFT, através de sua Pró-Reitoria de Extensão. Estão participando da formação 2.065 cursistas entre professores e gestores das escolas e uma equipe de 144 formadores. Como a UFT é uma universidade multicampi, a participação dos cursistas está vinculada a uma das sete regiões onde a UFT está presente.

O Programa tem por objetivo geral a formação de professores e gestores das escolas das redes municipais do Estado do Tocantins para uso pedagógico das TDIC, possibilitando a inclusão digital escolar, e a apropriação tecnológica e pedagógica das TDIC enquanto linguagem a partir dos *laptops* educacionais. .

Para proporcionar adequada gestão do projeto, os municípios foram nucleados a partir da sua proximidade à região de abrangência de cada Câmpus. As sete regiões, cada uma com um Coordenador Adjunto, foram assim distribuídas: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Tocantinópolis, Porto Nacional, que formam as bases do programa.

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE E A TECNOLOGIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.**

Atualmente as TDIC estão presentes no dia a dia da sociedade contemporânea

e a escola não pode mais evitar sua presença, além disso, as políticas educacionais e os projetos do governo estão estimulando e viabilizando cada vez mais esta realidade. Entre essas tecnologias presentes na sala de aula está a disseminação de computadores, internet, celulares, *notebook*, *tablete*, câmeras digitais, e-mails, mensagens instantâneas, banda larga e uma infinidade de equipamentos da modernidade que provocam reações variadas.

O Programa Um Computador por Aluno é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), financiado com recursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo Integrado. De acordo com o MEC, a ideia do *laptop* conectado um para um, disponibilizado na escola pública para cada aluno e educador, gera novas dimensões de acesso à informação e novas relações com o saber que podem resultar em tendências educacionais inovadoras, descortinando novos e promissores horizontes de trabalho do conhecimento nas escolas.

Dessa forma, articulam diferentes conceitos, permeados na sociedade e cultura digital, em especial, o aprender pela interação em redes sociais e o desenvolver as competências e habilidades exigidas pela sociedade atual. Diante disso, o Município de Miracema do Tocantins, por meio da Secretaria Municipal de Educação aderiu ao ProUCA/UFT-Tocantins.

O programa foi implantado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Martins Nolêto, situada no setor Universitário, Rua 30 S/Nº, no Município de Miracema do Tocantins. A escola recebeu 200 laptops educacionais, tendo como estrutura física uma coordenação com sala adequada e conexão à internet banda larga. Tendo como recursos humanos uma coordenadora pedagógica, duas tutoras e um suporte técnico operacional que atende as turmas do Ensino Fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano) das escolas Municipais urbanas e do campo.

A Secretaria Municipal da Educação (SEMED), por meio da Coordenadoria de Políticas Educacionais (CPE) e da Coordenação do ProUCA, na escola-polo, oportunizou as escolas urbanas e do campo a participarem do processo seletivo do Curso de Formação Continuada de Professores, com duração e certificação de 140 horas, que serão desenvolvidas na modalidade semipresencial, com atividades presenciais e a distância, realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFT.

Foram ofertadas 30 (trinta) vagas, para formação da 1ª Turma do Curso, porém houve cadastro de reserva que oportunizou a formação da 2ª turma, puderam se inscrever, servidores vinculados à SEMED, efetivos ou temporários, lotados em função de Professor, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Coordenador de Apoio Administrativo, Financeiro e da Merenda Escolar, Suporte Pedagógico, Secretário Escolar, Diretor e Técnicos da Secretaria Municipal da Educação.

Os cursistas selecionados para participarem do Curso ProUCA/UFT-Tocantins receberam, por meio de assinatura do Termo de Cessão de Uso, um *laptop* educacional, que está sendo utilizado durante no período de formação. Os encontros de formação são realizados com encontros presenciais a cada início e término de cada etapa. São ofertados plantões de atendimento aos cursistas todas as terças-feiras das 17h às 21h, e ainda, em conformidade com as necessidades dos mesmos.

### **3. PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

No decorrer do curso de formação dos profissionais da escola foram desenvolvidas as seguintes etapas de atividades:

**Etapa I: Apropriação Tecnológica:** Introdução; Questionário Diagnóstico; Atualização de Perfil; Desafio - Apropriação tecnológica; Galeria Desafios UCA; Qual o aspecto em que sua escola se destaca na comunidade onde ela se insere? Expectativas em relação a esta formação; Representação e Narrativa sobre como ensinar com o uso das TDIC.

**Etapa II - Parte 1 - Oficina Teórico Prático:** Integração de atividades da Etapa II - Acertando o Passo; Acertando o Passo - Etapa 1; Dom João Carioca: A Corte Portuguesa chega ao Brasil em 1808: O Impres a serviço da História em Quadrinhos; Jornal Mural; Segurança na Internet; Meio Ambiente: Resíduo Sólido Urbano “Lixo”.

**Etapa II - Parte 2 -** Desenvolvimento de práticas pedagógicas e elaboração de projetos com o uso pedagógico das TDIC - Acertando o Passo; Proposta de Integração da Etapa II; RAITEC (Registro de uma Ação com a Integração de Tecnologias); Projeto, Currículo e Tecnologia; PITEC (Projeto Integrado de Tecnologia na Ação).

**Etapa II - Parte 3 -** Oficinas Teórico Práticas - Acertando o Passo; Tecendo a minha narrativa digital; Ditado de Imagens: Pássaro de papelão; Resgatando minhas

origens; Luz, Sombra e muita Diversão; Identificando Polígonos nos Pontos Turísticos do Tocantins; Quem canta seus males espanta.

Dentre as atividades propostas todos os cursistas realizam as atividades com sucesso com acompanhamento e orientação da coordenação pedagógica e das tutoras. O desenvolvimento das atividades dar-se-á com acompanhamento no AVA, troca de informações por meio de e-mail, *facebook* e contato telefônico e principalmente nos encontros presenciais e plantões de atendimento aos cursistas.

A coordenadora do ProUCA na escola e tutoras do acompanham o planejamento semanal dos professores cursistas e avaliar o uso pedagógico do trabalho desenvolvido com os *laptops* educacionais nas salas de aulas em todas as escolas urbana e meio rural da rede municipal.

O principal ponto positivo ressaltado pelos cursistas é que as oficinas pedagógicas foram produtivas por envolver teoria e prática com os *laptops* educacionais, contribuindo para a inovação das atividades pedagógicas.

#### **4. APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS CURSISTAS NO SEMINÁRIO REGIONAL**

Dentre as atividades exitosas se destacou a organização e realização do Seminário Regional do ProUCA no Município de Miracema do Tocantins, intitulado “*Práticas Pedagógicas com o uso do Laptop Educacional*”. O evento aconteceu no auditório da UFT – Câmpus de Miracema do Tocantins, esse foi o primeiro Seminário Municipal de Educação do curso de formação para professores do Programa Um Computador Por Aluno – ProUCA Tocantins - Formação Para Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC.

Portanto, o objetivo do Seminário foi socializar as Etapas I e II do Curso de Formação Continuada de Professores para atuar no ProUCA. Especificamente voltado para o desenvolvimento da atividade do curso de formação intitulada “atividade de integração”, em que os cursistas foram divididos em grupos de três componentes para desenvolver atividades nas turmas do 1º ao 5º ano com as temáticas centrais de meio ambiente e segurança na internet.

Com o desenvolvimento das atividades do Curso de Formação Continuada do ProUCA/UFT-Tocantins com professores e técnicos da Rede Municipal de Ensino, após

a realização de diversas atividades, fez-se necessário propor este momento para socialização e apresentação dos relatos de experiência dos professores/cursistas, bem como, socialização e debate sobre a temática TDIC no contexto escolar.

Para a realização deste seminário a equipe organizadora e parceira almejavam os seguintes pontos: Promover o debate e a reflexão sobre Educação e Tecnologias; convidar professores, técnicos, pesquisadores e cursistas para discutir a temática e sua importância; proporcionar aos participantes e ao público em geral momentos de aprendizagem e aprofundamento científico por meio da socialização de relatos dos cursistas do ProUCA e temática discutida.

Durante o evento, foram discutidos os seguintes pontos: Quais os benefícios da inserção da tecnologia na educação? O uso de TDIC facilita o interesse do aluno pelo conteúdo e estimula o processo de aprendizagem? As escolas e professores estão preparados para educar com ajuda da tecnologia? Quais os principais desafios para integrar a tecnologia na educação? Como integrar efetivamente as tecnologias ao currículo escolar e ao projeto pedagógico?

A dinâmica de apresentação dos trabalhos aconteceu da seguinte forma: dez grupos apresentaram, sendo que cada grupo foram formados com seis cursistas, de acordo com as temáticas acima citadas e com as series/ano definidas. Cada grupo dispôs de um tempo de vinte minutos para apresentarem os slides em power point e falarem da sua vivência e experiência na sala de aula com o uso dos *laptops* educacionais;

Durante o seminário estava presente uma equipe do programa do Câmpus de Palmas que avaliaram as experiências realizadas com a utilização das tecnologias na educação municipal, para serem apresentadas no Seminário Estadual do ProUCA que aconteceu na capital Palmas-Tocantins, em maio de 2014.

O I Seminário Municipal do ProUCA foi um momento de socialização e trocas de experiências dos professores da rede municipal, tendo por finalidade o incentivo do uso das tecnologias e inclusão digital nas escolas da rede municipal de ensino de Miracema – TO. Após realização do Seminário Regional a comissão selecionou seis pôsteres que foram apresentados no Seminário Estadual - II Encontro Presencial da equipe de Formação do ProUCA Tocantins: 2013/2014.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias nos dias atuais têm contribuído positivamente não só no trabalho, como também em casa e até mesmo no exercício da cidadania, a exemplo disso, temos o voto eletrônico. Hoje o computador faz parte da nossa realidade como mais uma tecnologia disponível para nos auxiliar e vai se tornando tão usual quanto o controle remoto e o telefone celular. Observa-se ainda, que as informações disponibilizadas através das tecnologias se tornam cada vez mais inovadoras, o que demanda novas formas de se pensar, agir, conviver e principalmente aprender, com e por meio destas.

Dessa forma, a busca de novas metodologias de ensino por parte do professor, traz possibilidades que gera maneiras diferentes de se ensinar, neste sentido, faz-se necessário reavaliar o trabalho dos profissionais da educação diante de tantas ferramentas tecnológicas que estão sendo inseridas no meio educacional. No decorrer das discussões, percebe-se que as tecnologias na educação podem auxiliar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. Concluímos que a mera presença do *laptop* na escola não é o bastante. O correto é preparar os professores para compreenderem o processo de utilização da ferramenta como apoio nas disciplinas ministradas.

Diante desta realidade, é relevante destacar que o professor é o mediador no processo de construção do conhecimento do aluno. A SEMED de Miracema do Tocantins tem investido em cursos de formação continuada na área de tecnologia educacional, visando o aperfeiçoamento de seus professores, por considerar que os recursos tecnológicos são excelentes ferramentas que despertam o interesse, a concentração e o desenvolvimento da criatividade do educando.

Portanto, o Município de Miracema do Tocantins, considera o ProUCA/UFT-Tocantins, como um avanço significativo no processo de formação dos professores, alinhando a teoria e prática no desenvolvimento do currículo educacional. A articulação de diferentes áreas do saber exige dos professores um conhecimento tecnológico articulado com a prática pedagógica, através de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento.

O grande desafio do município é caminhar para uma educação de qualidade

que integra todas as dimensões do ser humano. A expectativa é que todas as escolas municipais formem cidadãos aptos a construir uma sociedade solidária. Nesse sentido, o uso das TIDC nos processos educativos tem implicações que ultrapassam os muros da sala de aula ou da escola. Esta experiência mostra como as tecnologias favorecem grandes mudanças na educação pública, reforçando a necessidade de políticas públicas que ampliem o processo de inclusão digital escolar e promovam o uso e a apropriação pedagógica das TDIC.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, de Maria Elizabeth B. de Almeida. Tecnologias trazem o mundo para a escola. Entrevista ao Portal do professor 2008. Disponível <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> acessado em 01/08/2014

BRASIL. (2010). “**Projeto Um Computador por Aluno (UCA)**”, Ministério da Educação (MEC) <http://www.uca.gov.br/institucional/> [Consulta: fev. 2010].

\_\_\_\_\_. **As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**, de 13 de julho de 2010. MEC.

\_\_\_\_\_. **Projeto Um computador por Aluno (UCA): princípios orientadores. Lei nº 12.249**, de 11 de junho de 2010. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. (2010).

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Volume I, 11. ed. São Paulo:Paz e Terra, 1999.

KENSKI, Vania Moreira. **Educação Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007, 5ª edição.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Editora 34, Nova Fronteira, RJ, 1994.

MARTINEZ, Vinícius Carrilho. **O conceito de tecnologia**. 2006. Disponível em: <<http://WWW.gobiernoelectronico.org/?q=node/4652>>. Acesso em 01/08/2014.

MORAN José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ROCHA, Sinara Socorro Duarte. **O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa**. Revista Espaço Acadêmico nº. 85, Junho 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/085/85rocha.htm> Acesso em: 14 Fev. 2014.

VALENTE, José Armando (etall.) **Aprendizagens na era das tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez, 2007.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## ASSEMBLEIAS: ESPAÇOS TEMPOS DE APRENDIZAGENS PARA EDUCANDOS NO CENTRO SOCIAL MARISTA ECOLÓGICA

**Gillys Vieira da Silva**

Rede Marista de Solidariedade (RMS) – Centro Social Marista Ecologica  
[gvsilva@solmarista.org.br](mailto:gvsilva@solmarista.org.br)

**Júlio Cesar Gomes Santos**

Rede Marista de Solidariedade (RMS) – Centro Social Marista Ecologica  
[josantos@solmarista.org.br](mailto:josantos@solmarista.org.br)

**Marcelo Silveira Siqueira**

Rede Marista de Solidariedade (RMS) – Centro Social Marista Ecologica  
[mssiqueira@solmarista.org.br](mailto:mssiqueira@solmarista.org.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 3. Currículo, Conhecimento e Cultura

**Palavras-chave:** Educação; Participação; Formação Humana.

**Keywords:** Education; Participation; Human Formation.

**Resumo:** O presente trabalho intitulado “Assembleias: espaçotempo de aprendizagens com educandos no Centro Social Marista Ecológica” tem como premissa partilhar a experiência vivida, há 3 anos, com educandos e educadores do Ensino Fundamental II e apresenta um impacto bastante significativo na organização do espaçotempo e do itinerário escolar do Centro Social Marista Ecológica, em Almirante Tamandaré – Paraná, uma unidade pertencente a Rede Marista de Solidariedade acerca do projeto cujo o foco está centrado no eixo currículo e participação. Tal projeto tem sido desenvolvido com o objetivo de buscar a participação e a consciência de cidadania de nossos educandos perante ao espaço escolar bem como do espaço em que vivem.

**Abstract:** This work entitled "Assemblies: spacetime of apprenticeships with students at Centro Social Marista Ecológica" has the premise share the lived experience -last 3 years- with students and teachers of elementary school II and has a very significant impact on the organization of spacetime and school itinerary of Centro Social Marista Ecológica in Almirante Tamandaré - Paraná, a unit belonging to Rede Marista de Solidariedade about the project whose focus is on curriculum and participation axis. This project has been developed with the aim of seeking the participation and awareness of citizenship of our students before the school environment as well as the place in which they live.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## 1. EDUCAÇÃO INTEGRAL: A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO COM ENFOQUE EM DIREITOS.

A Rede Marista de Solidariedade (RMS) ao longo de sua trajetória no campo da educação tem provocado seus espaçotempos a repensarem as suas práticas na perspectiva do desenvolvimento de um processo educativo para a formação humana e cidadã. Promovendo espaços emancipatórios tem como objetivo tornar o educando consciente e conhecedor de seus direitos e responsabilidades, apresentando a cidadania enquanto participação e o cidadão como aquele que é capaz de, com sua ação consciente, ter condições de traçar seu próprio destino histórico, que só serão possíveis após uma formação escolar que desenvolva as habilidades cognitivas, afetivas, motoras e cinestésicas.

Diante deste contexto, pensar um currículo em movimento tem sido uma premissa para as unidades da RMS tendo em vista sua frente de atuação e a proposta do grupo Marista junto a sociedade. Desta forma, o Centro Social Marista Ecológica, desde 2011, tem reavaliado a sua proposta pedagógica com o intuito de constituir uma escola significativa para os sujeitos que a compõe, fortalecendo o sentimento de pertença a este espaço e a concepção de direito.

Assim, busca-se enquanto escola pensar uma educação que extrapole os muros, os espaços e os tempos possibilitando uma mudança estrutural no processo de ensino-aprendizagem, além de garantir uma participação que considera “a coexistência de inúmeros contextos nacionais e transita em espaçotempo de múltiplas diferenças e subjetividades, de diversidade de sujeitos, paisagens, estilos, linguagens e racionalidades (UMBRASIL, 2010, p. 15)”.

A escola enquanto instituição social, precisa se lançar ao território e transformá-lo em espaço de aprendizagem, superando a relação de escolarização e liquefazendo-se neste território enquanto parte da comunidade, pois para Rede Marista o Ensino Fundamental é *espaçotempo* de práticas integradoras que exigem aprofundamento sobre os sujeitos que o constituem. (Projeto Marista para o Ensino Fundamental, 2010, p. 21).



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Assim, somos convidados a ampliar os olhares para o currículo escolar na perspectiva do desenvolvimento de uma prática libertadora, emancipatória e cidadã, alinhadas a garantia e defesa de direitos de crianças e jovens. E é com essa intencionalidade que o espaço de diálogo das assembleias ganha lugar no itinerário pedagógico.

A Educação Integral tem essa premissa, de olhar para o sujeito nas suas múltiplas dimensões, com foco na formação humana e para cidadania. Neste sentido, acreditamos que o perfil necessário a todos educadores envolvidos com esse processo, deve alinhar-se a constantemente reflexão sobre o conceito findo de educação integral, afinal:

Se queremos transmitir valores às novas gerações, não devemos nos limitar à dimensão dos conteúdos intelectuais transmitidos através da docência. Devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos, através de práticas educativas e no curso dos acontecimentos. (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 47)

Assim sendo, não devemos pensar enquanto escola integral, que a ampliação do tempo será a responsável pela qualidade dos processos. A proposta deste modelo necessita estar alinhada as demandas da comunidade local e acreditar na transformação social dessas crianças e jovens. E assim, desenhar uma escola a partir das vozes dos sujeitos materializa numa proposta significativa, que traga relevância para o aprender, o sentir e o pensar, pois

A educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condição socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos (Libâneo, 2008, p.13).

Paulo Freire (1996) discute em um dos seus livros a importância do sujeito em seu processo de aprendizagem. Freire afirma que o conhecimento de mundo de cada sujeito é de suma importância no processo de aprendizagem. Segundo o autor, estamos diante de uma visão que parte do reconhecimento da existência de um processo de produção de saberes gestados espontaneamente nas experiências coletivas das camadas populares, mas que pelo seu caráter espontâneo e assistemático, são dotados de fragilidades epistemológicas e insuficiências conceituais, em razão das quais o sujeito



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



ainda não se perceberia como protagonista de sua própria história e se revelaria “alienado” de si mesmo e do mundo.

## **1.1 Participação como princípio educativo no Centro Social Marista Ecológica e seus impactos no cotidiano escolar.**

O atual cenário da Educação Brasileira, tem revelado que o sentido da escola para as crianças e adolescentes não dialoga com seus desejos, sonhos e anseios, pois desde o período militar a escola é pensada pelos adultos, e muitas práticas são desenvolvidas e negam vários direitos. A título de ilustração, Tognetta e Vinha (2007) realizaram uma pesquisa em escolas públicas e privadas, nestas, as pesquisadoras constataram que para conter conflitos, as escolas têm aumentado de forma absurda a quantidade regras, estas por sua vez não solucionam os problemas, pois

Devido à quantidade de regras e ao fato de muitas delas não fazerem sentido para os alunos, a desobediência passa a ser mais um grande problema para a escola administrar, assim, na sequência à criação de regras, formulam-se as sanções, objetivando maior submissão. (TOGNETTA e VINHA, 2012, p. 66)

A partir destas provocações e de uma análise crítica ao nosso *espaçotempo*, o Centro Social Marista Ecológica, desde 2011, busca ressignificar o espaço da escola e, para isso, foi necessário a desconstrução de um formato adultocêntrico, com uma escuta figurativa.

Assim, em 2012, a escola incluiu em seu itinerário pedagógico um movimento pedagógico denominado assembleias, cuja intencionalidade era consolidar um espaço de escuta e participação, em que a escola passasse a ser construída por todos, principalmente pelos educandos.

Vivemos em uma cultura escolar com experiências bastante tradicionais, assim romper com uma cultura requer tempo e persistência, e um dos grandes movimentos foi construir uma proposta de diálogo com e entre educandos, acompanhados por um educador mediador. Esta demanda surgiu da demanda apresentada pelo cotidiano pedagógico tendo como intencionalidade o fortalecimento do sentimento de pertença ao espaço e o sentido do aprender. Inicialmente organizou-se dentro do itinerário



pedagógico reuniões denominadas de assembleias. Estas ocorriam semanalmente organizadas pelas turmas seriadas e mediadas pelos educadores referências.

Após um ano de experimentação foi lançado o desafio para os educadores da Ciências Humanas, sendo a História a disciplina que assumiu tal proposta. Como era um projeto piloto, percebeu-se a necessidade de incluir nesta proposta uma formação voltada para os direitos, e para a formação cidadã, haja vista que os educandos apresentavam uma necessidade de falar, expor seus anseios e desejos imediatos, e sem pensar muito no coletivo, tudo partia de uma necessidade individual.

Desta forma, no início de 2013, reavaliou-se a proposta e se percebeu a necessidade de realizar uma escuta com os educandos sobre quais eram as realidades escolares que mais incomodavam. Após o resultado chegou se a conclusão de cinco grandes eixos: Limpeza; Desperdício; Violência; Saúde e Sexualidade; e Meio Ambiente. A partir disto foi pensada uma formação envolvendo inicialmente a ideia de cidadania, baseada nos direitos e deveres das pessoas perante uma organização social. Logo em seguida os educandos foram divididos em grupos de livre escolha para debates os eixos temáticos e apresentar propostas.

Em continuidade surgiu a demanda de organizar os educandos em comissões temáticas responsáveis por determinadas áreas. Estas comissões foram propostas pelos educandos e votadas por todos, sendo assim escolhidas as áreas que permearia o trabalho.

Após a apresentação e votação, foram escolhidas nove comissões: **Comunicação** - responsável para divulgar as ações da escola tanto interna quanto externamente. **Ecocriações** – responsável em pensar um ambiente mais visualmente agradável e visualmente mais ligado aos educandos. **Território** – responsável por articular e integrar as ações entre a escola e o território local, atuando na articulação de ações que contribuam na melhoria da relação entre a escola-sociedade. **Esportes** – responsável por pensar alternativas de outros esportes e momentos esportivos na escola e fora dela. **Comvida** – responsável em pensar ações que priorizem a valorização e conservação do meio ambiente tanto dentro da escola quanto na realidade local. **Integração** – responsável por articular eventos que promovam a integração entre os educandos dos diferentes anos. Esta comissão também ficou responsável por auxiliar na



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



organização de eventos comemorativos na escola. **Estudos Livres** – pensar em propostas que auxiliem e potencializem a rotina autônoma de estudos. **Rotinas Pedagógicas** – responsável em auxiliar a coordenação pedagógica em pensar o itinerário escolar de forma que não fique com uma carga muito condensada. Lembrando que a escola é de educação integral e os educandos tem ao longo do dia 9 aulas e, por último a comissão de **Cultura** – responsável por pensar nas diferentes formas de expressão da cultura urbana, através da musica, da dança e da arte.

Hoje, este trabalho é desenvolvido mensalmente e a partir destas comissões, os educandos começaram a perceber algumas realidades em sua micro estrutura dentro do grupo escolar, a sala de aula. Assim, semanalmente realizam no mínimo uma reunião por mês, em que os educandos junto com seu educador levantam as demandas existentes, onde o que envolve a turma pode ser definido por eles e o que envolve o restante da escola é apresentado em uma reunião mensal chamada Gestão Ampliada. Nesta reunião da gestão, os representantes da turma levam as propostas de sua turma e discutem com os representantes das outras turmas e membros representantes de todo ambiente escolar (pedagógico, administrativo, e apoio).

Discutir tal temática possibilita ressignificar o cotidiano educativo em uma perspectiva da interatividade entre educandos – educadores na luta por um mesmo objetivo “elaborar uma proposta curricular que respeite a diversidade, encanto e fomenta a produção de conhecimento a partir da prática cotidiano dos sujeitos” (UMBRASIL, 2010), ampliando, assim seus olhares para um processo dialógico e participativo.

Neste processo, de ressignificação do *espaçotempo* da escola e de um currículo na perspectiva da integralidade de conceitos e práticas, o desafio do novo tem sido bastante prazeroso em que o reflexo está na participação das crianças e jovens, nos planejamentos da escola e no processo de ensino aprendizagem. Percebeu-se a melhoria da participação dos educandos em vários seguimentos da sociedade, seja dentro do ambiente escolar com a melhoria do espaço bem como o sentimento de pertença e cuidado com o espaço e com o outro, seja nos conselhos municipais de juventude, podendo participar das discussões das políticas públicas para a juventude no município.

Nossos educandos também estão participando de um programa em parceria com a Pontifícia Universidade Católica – PUCPR para o desenvolvimento de jovens



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



lideranças para atuarem frente a sua comunidade buscando junto aos órgãos públicos os direitos de todos os cidadãos.

É notório, que tal movimento tem provocado uma prática na comunidade escolar (educandos, colaboradores e família) um trabalho efetivo com a intenção de atuar nos focos de fragilidade, além de criar uma cultura de gestão participativa e democrática. Ampliar a tenda e possibilitar um protagonismo juvenil, dando vozes e vezes para os sujeitos que fazem da escola espaços de partilhas e construção coletiva dando sentido para um currículo que extrapola as matrizes curriculares nacionais e atua na formação humana, pois todos precisam se reconhecer enquanto sujeitos de direitos e construtores da Sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro Paulo M. (Orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos, 6 ed. – Rio de Janeiro: VOZES, 2011

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2012.

\_\_\_\_\_. O direito a tempos-escola de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

COSTA, Antônio C. G; VIEIRA, Maria A. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática, São Paulo: FTD, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

FORQUIM, Claude. **Escola e cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31ª edição, 2008.

HENZ, Celso. **Paulo Freire e a educação integral.** Cinco dimensões para re(humanizar) a educação. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

IMBERNÓN, F (orgs). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

LIBÂNEO, Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. Ed. Cortez, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação. **Revista Educativa, Goiânia**, v. 11, n. 1, p. 109-121, jan./jun. 2008.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PADILHA, Paulo. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO SUL. **Projeto Marista para o Ensino Fundamental.** São Paulo: FTD, 2010.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Parâmetros Educacionais RMS,** Curitiba, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TOGNETTA, Luciene R. P; VINHA, Telma P. (orgs). **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos para a educação moral, São Paulo: EDITORA DO BRASIL, 2012.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista:** Nosso jeito de conceber a educação básica, Brasília: UMBRASIL, 2010.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ESCOLHA E AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS: TECENDO PRINCÍPIOS DE DESIGN

**Katia Alexandra de Godoi**  
[katigodoi@gmail.com](mailto:katigodoi@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Escolha e avaliação de materiais didáticos digitais; Pesquisa baseada em design; Princípios de design.

**Keywords:** Choice and evaluation of digital learning materials; Design-based research; Continuous training of elementary school teachers; Design principles.

### 1. ESCOLHA E AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL

Este trabalho tem por objetivo apresentar a construção dos princípios de design elaborados para a formação continuada de professores para a escolha e avaliação de materiais didáticos digitais.

A avaliação de material didático digital se constitui como um dos múltiplos temas das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na educação. Trata-se de um tema que conta com uma pesquisa extensa, de mais de 20 anos com propostas de diversos autores.

Freire (2005), Godoi e Padovani (2009) e Godoi (2009, 2013), ao estudar os instrumentos direcionados para professores para a escolha e a avaliação de materiais



didáticos digitais (GUIMARÃES, 1987; CAMPOS, 1994; REEVES; HARMON, 1996; SQUIRES; PREECE, 1996, 1999; HANNA; RISBEN; ALEXANDER, 1997; MEDA, 1997 apud SILVA, 2002; CRONJE, 1998; BUCKLEITNER, 1998; GAMEZ, 1998; SUPERKIDS, 1998; COSTA, 1999; BEAUFOND; CLUNIE, 2000; GLADCHEFF, 2001; HÛ; CROZAT; TRIGANO, 2001; MARQUES GRAELLS, 2001; ISTE, 2002; SCHROCK, 2002; SHAGHNESSY, 2002; SILVA, 2002; ATAYDE, 2003; LYRA; LEITÃO; AMORIM; GOMES, 2003; BATISTA, 2004; RAMOS; TEODORO; MAIO; CARVALHO; FERREIRA, 2004), identificaram que a presença desses instrumentos na literatura, não garante que os professores os conheçam e, tampouco, os utilizem na sua prática pedagógica para a escolha e a avaliação do material no formato digital.

Assim, em um contexto de formação continuada de professores para a escolha e avaliação de materiais didáticos digitais, integrei dois instrumentos de avaliação (REEVES; HARMON, 1996; RAMOS et. al., 2004), à luz da metodologia da Pesquisa baseada em Design.

## 2. ETODOLOGIA DA PESQUISA BASEADA EM DESIGN

Ao optar pela Pesquisa baseada em Design<sup>1</sup> me fundamentei em Reeves (2000), um autor que oferece um panorama de um processo cíclico, influenciado pelo contexto e organizado em quatro etapas que se influenciam mutuamente: (1) análise do problema educativo; (2) desenvolvimento e/ou escolha do artefato pedagógico; (3) intervenção em contextos reais de aprendizagem; (4) análise retrospectiva para construir princípios de design. (Figura 1).

<sup>1</sup> *Design-Based Research* ou *Design Experiments*.

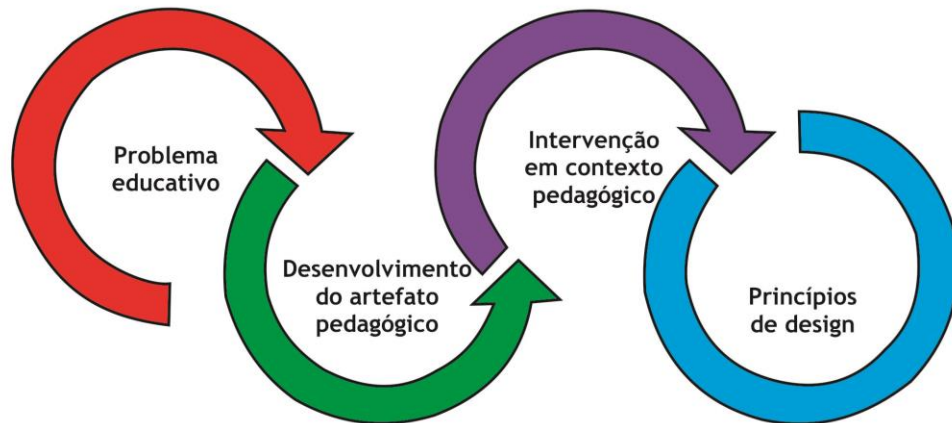


Figura 1 - Esquema visual das etapas do processo cíclico da PBD (Com base em Reeves, 2000)

Para o recorte deste trabalho, apresento de forma resumida, a quarta etapa, a qual assume o caráter de princípios de design (VAN DEN AKKER, 1999), elaborados a partir da integração de dois instrumentos de avaliação na formação continuada de professores para a escolha e avaliação de materiais didáticos digitais.

### 3 Tecendo princípios de design

Início a explicação sobre a construção dos princípios de design, embora esteja localizada em um contexto específico, poderá contribuir para pesquisas em contextos semelhantes de formação de professores para a escolha e avaliação de materiais didáticos digitais e, conseqüentemente, para potencializar a reconstrução das práticas pedagógicas dos professores para a integração dos materiais didáticos digitais ao currículo.

Assim, a seguir pontuo tais princípios que, de modo geral, se inter-relacionam:

- Formação contextualizada de professores e gestores na escola, articulando teoria e prática sobre a escolha e avaliação de materiais didáticos digitais.
- Reflexão sobre os diferentes momentos da escolha e avaliação de materiais didáticos digitais em contexto pedagógico, antes, durante e após a prática pedagógica.
- Intervenções no contexto pedagógico da formação que suscitem a reflexão

crítica sobre a escolha e a avaliação de materiais didáticos digitais, por professores e gestores, por meio da integração de instrumentos avaliativos.

- Reconstrução e ressignificação dos critérios pedagógicos, como eixos desencadeadores e norteadores, para a escolha e avaliação de materiais didáticos digitais que estejam articulados, a partir das necessidades dos professores, gestores e alunos, no contexto em que estão inseridos, assim como, sobre a rápida evolução dos materiais em formato digital.
- Avaliação do material didático digital em contexto, a partir do processo de familiarização dos alunos, para que possam aprender de forma significativa, participando da elaboração de suas atividades com o uso dos materiais didáticos digitais, ou seja, a ideia proposta por Ackermann (2002), de favorecer ao aluno tanto o *aprender-com - hands-on* quanto o *aprender-sobre-o-pensar - head-in*.
- Reflexão na preparação do Plano de Avaliação Contextual, possibilitando ao professor identificar as competências que os alunos precisam desenvolver, buscando caracterizá-los, assim como, contextualizar e flexibilizar o currículo.
- Reflexão na elaboração do Plano de Avaliação Contextual sobre a articulação do material didático digital escolhido com a realização da intervenção pedagógica, refletindo, sempre, sobre o uso que se faz do material didático digital em contexto pedagógico.

Esses princípios podem assumir um papel crucial no design e (re)design das formações de professores voltadas para a escolha e avaliação de materiais didáticos digitais, considerando as características e necessidades de cada contexto.

Por esta razão, tenho consciência da necessidade de desenvolver outros estudos que possam alargar as possibilidades constatadas nos princípios de design aqui estabelecidos, que mostrou a importância de integração entre instrumentos de avaliação para a escolha e a avaliação de materiais didáticos digitais, potencializando a contextualização e a reintegração das intervenções em contexto pedagógico na formação continuada de professores.

## REFERÊNCIAS

ACKERMANN, E. **Ferramentas para um aprendizado construtivo**: repensando a interação. [S.l.: s.n.], 2002. Disponível em: <<http://web.media.mit.edu/~edith/publications/in%20portugese/1993.Ferramentas.pdf>> Acesso em: 3 jun. 2013.

ATAYDE, A. P. R. **Metodologia de avaliação de qualidade de software educacional infantil** – MAQSEI. 2003. 250 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BATISTA, S. C. F. **Softmat**: um repositório de softwares para matemática do ensino média – um instrumento em prol de posturas mais conscientes na seleção de softwares educacionais. 2004. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2004.

BEAUFOND, C. E. C.; CLUNIE, G. T. SASE: uma ferramenta de apoio à avaliação de software educacional. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 5., 2000, Viña del Mar. **Anais eletrônicos...** Viña del Mar: Universidade do Chile, 2000. Disponível em: <<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/>>. Acesso em: 12 mar. 2007.

BUCKLEITNER, W. **Children's Software Evaluation Instrument**. 1998. Disponível em: <<http://www.childrensoftware.com/rating.html>> Acesso em: 30 nov. 2007.

CAMPOS, G. H. B. **Metodologia para avaliação da qualidade de software educacional**. Diretrizes para desenvolvedores e usuários. 1994. 232 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

COSTA, F. A. Contributos para um Modelo de Avaliação de Produtos Multimédia Centrado na Participação dos Professores. In: SIMPÓSIO IBÉRICO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 1., 1999, Aveiro. **Anais eletrônicos...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3153/1/comunicacao46%2528http://repositori.ul.pt/handle/10451/3153>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

CRONJE, J. **The process of evaluating software and its effect on learning**. 1998. Disponível em: <<http://hagar.up.ac.za/catts/learner/eel/Conc/conceot.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2007.

FREIRE, L. L. **Navegação e design em softwares educativos**. 2005. 322 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

GAMEZ, L. **TICESE**: Técnica de inspeção de conformidade ergonômica de software educacional. 1998. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Engenharia Humana, Universidade do Minho, Braga, 1998.

GLADCHEFF, A. P. **Um instrumento de avaliação da qualidade para software educacional para software educacional de matemática**. 2001. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GODOI, K. A. **Validação participativa de instrumentos avaliativos de software educativo por professores do ensino fundamental e médio**. 2009. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental**: uma pesquisa baseada em design. 2013. 240 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_; PADOVANI, S. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. **Produção**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 445-457, 2009.

GUIMARÃES, A. Produção e avaliação de software educacional. **Educação Revista**, Belo Horizonte, n. 6, p. 41-44, 1987.

HANNA, L.; RISBEN, K.; ALEXANDER, K. Guidelines for usability testing with children. **Interactions**, v. 4, n.5, p. 9-14, set./out. 1997.

HÛ, O.; CROZAT, S.; TRIGANO, P. E.M.P.I.: Une méthode pour l'évaluation de multimedia interactive pédagogique. **Sciences et techniques éducatives**, v. 8, n. 3-4, 2001.

ISTE (International Society for Technology in Education). **National Educational Technology Standards for Teachers**. Preparing Teachers to Use Technology. Educational Software Evaluation Form. Danvers: TeacherLine, 2002.

LYRA, A.; LEITÃO, D. A.; AMORIM, G. B. C.; GOMES, A. S. Ambiente virtual para análise de software educativo. In: WORKSHOP BRASILEIRO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 9., 2003, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2003. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/792/778>> Acesso em: 13 fev. 2012.

MARQUES GRAELLS, P. **Plantilla para la catalogación y evaluación multimedia**. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, 2001. Disponível em: <<http://peremarques.pangea.org/evalua.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2011.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

MEDA - Média Screen CR-ROM, Université de Liège, 1997. In: SILVA, C. R. O. **MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados**. 2002. 224 f. Tese (Doutorado em Engenharia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

RAMOS, J. L.; TEODORO, V. D.; MAIO, V. M.; CARVALHO, J. M.; FERREIRA, F. M. Sistema de avaliação, certificação e apoio à utilização de software para a educação e formação. **Cadernos SACAUSEF**, Portugal, n. 1, p. 21-44, 2004. Disponível em: <[http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1186584566\\_Cadernos\\_SACAUSEF\\_22\\_45.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1186584566_Cadernos_SACAUSEF_22_45.pdf)>. Acesso em: 5 mar. 2012.

REEVES, T. C.; HARMON, S. W. Systematic evaluation procedures for interactive multimedia for education and training. In: REISMAN, S. **Multimedia computing: preparing for the 21st Century**. Hershey, PA: Idea Group Publishing, 1996. p. 472-582.

REEVES, T C. Socially responsible educational technology research. **Educational Technology**, v. 40, n. 6, p. 19-28, nov./dez. 2000.

SCHROCK, K. **Software evaluation form**. 2002. Disponível em: <<http://kathyschrock.net/1computer/page4.htm>> Acesso em: 2 mar. 2012.

SHAUGHNESSY, M. R. **Educational Software Evaluation: A Contextual Approach**. Ohio, 2002, 269 f. Tese (Doutorado) - Department of Germanic Languages and Literatures, McMicken College of Arts and Sciences, University of Cincinnati.

SILVA, C. R. O. **MAEP: Um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados**. 2002. 224 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SQUIRES, D.; PREECE, J. Usability and learning: evaluating the potential of educational software. **Computer and Education**, v. 27, n. 1, p. 15-22, 1996.

\_\_\_\_\_. Predicting quality in educational software: evaluating for learning, usability and synergy between them. **Interacting with Computers**, v. 11, n. 5, p. 467-483, maio, 1999.

SUPERKIDS. Educational Software Review. **Sample Teacher Review Form**. 1998. Disponível em: <<http://www.superkids.com/aweb/pages/reviews/teacher.html>> Acesso em: 9 mar. 2012.

VAN DEN AKKER, J. Principles and methods of development research. In: VAN DEN AKKER, J. et al. (Eds.). **The Design methodology and developmental research in education and training**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999. Disponível em: <<http://www.heybradforads.com/FormativeResearchInstructionalUnit/Van%20der%20A>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



kker%20Ch1.pdf> Acesso em: 27 mar. 2013.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## PROUCA-TO: RESULTADOS DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE TOCANTINÓPOLIS

**Leonel Dias Ribeiro**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

[leonelribeiro@uft.edu.br](mailto:leonelribeiro@uft.edu.br)

**Gizelda Moura Rodrigues**

Secretaria da Educação do Tocantins (SEDUC)

[gizeldamr@hotmail.com](mailto:gizeldamr@hotmail.com)

**Raimunda Pereira Brito**

Secretaria da Educação do Tocantins (SEDUC)

[raimundapb@gmail.com](mailto:raimundapb@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** *Laptops* educacionais; Interdisciplinaridade; Currículo.

**Keywords:** Educational laptops; Interdisciplinarity; Curriculum.

### 1. INTRODUÇÃO

Inserir tecnologias digitais ao currículo faz parte de discussões que permeiam os espaços educacionais e as salas dos professores das escolas públicas.

Participar de um projeto de formação para uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na região de Tocantinópolis-TO representava um grande desafio. Inúmeros seriam os obstáculos e aderir constituía entrar num projeto que demandaria superá-los. Necessitou buscar alternativas, pois a maioria das escolas, que recebeu o *laptop* educacional, localizava-se na zona rural e apresentava problemas





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



de infraestrutura (oscilação de energia elétrica, falta de tomadas e ausência de internet), além de grande parte dos professores demonstrarem dificuldades no domínio das ferramentas.

Dentre tantos questionamentos estavam: como realizar um processo de formação na região do “Bico do Papagaio”, extremo norte do estado, com sérios problemas de infraestrutura? O projeto teria chances de sucesso? Como os professores poderiam superar os desafios do processo de formação e fazer da sala de aula um espaço contemporâneo da sociedade digital?

Segundo Borges e França:

Hoje, diante das novas demandas impostas pelas tecnologias, de forma especial pelos computadores individuais, portáteis, conectados, presentes nas salas de aula, muitos desafios são colocados para o professor, como: fazer da sala de aula um espaço contemporâneo da sociedade do conhecimento... e que seja capaz de fazer dos *laptops* ferramentas para potencializar os processos de ensino e de aprendizagens (BORGES; FRANÇA, 2011, p.18).

Lemos (2012) concorda que, em outras experiências do projeto Um Computador por Aluno, algumas das dificuldades estavam relacionadas à precária infraestrutura, à ausência de suporte técnico às necessidades da escola e aos problemas com a conexão de internet. Dessa forma, em Tocantinópolis foram identificados essas dificuldades, entretanto isso não desanimou a equipe em participar das ações de formação do ProUCA.

## 2. OPTANDO PELA PARTICIPAÇÃO

O “Programa Tocantins Conectado” do governo estadual, em 2012, distribuiu 76.246 *laptops* para alunos das escolas públicas, dos 139 municípios beneficiados pelo Programa, mas sem previsão de formação dos professores para utilizá-los. Buscando uma alternativa a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Tocantins (UNDIME-TO), instituição representativa dos municípios, procurou a Universidade Federal do Tocantins (UFT) para promover a formação profissional nas escolas.

Assim, os municípios foram nucleados a partir da sua proximidade à região de abrangência de cada um dos sete *campus* da UFT assim distribuídas: Araguaína,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis.

Da região de Tocantinópolis, 12 municípios optaram participar do Programa Um Computador por Aluno (ProUCA)-UFT-TO, indicando 254 cursistas de 34 escolas da primeira fase da educação básica que receberam 2.111 *laptops*, possibilitando assim a inclusão digital escolar e a apropriação tecnológica e pedagógica das TDIC enquanto linguagem a partir dos *laptops* educacionais

### 3. SUPERANDO DESAFIOS E APRESENTANDO ALGUNS RESULTADOS

O ProUCA-TO é desenvolvido em dois projetos distintos mas que estão articulados entre si: **Formação de Formadores** (destinado formadores dos profissionais da escola) e **Formação dos Profissionais da Escola** (destinado aos profissionais que atuam nas escolas).

Em ambos, foram necessários esforços coletivos e individuais de todo um grupo, coordenador de campus, formadores, tutores e secretários municipais para o ingresso e a permanência dos cursistas. A falta de infraestrutura das escolas, os problemas de acesso à rede, a distância das escolas à sede do Câmpus da universidade, a pouca familiaridade dos profissionais com as TDIC, demandaram medidas alternativas para a continuidade da formação desses profissionais: negociação de horários no calendário escolar para a ofertar oficinas e formações presenciais na UFT de Tocantinópolis; elaboração de tutoriais variados para ampliar a alfabetização tecnológica dos professores; adequação das oficinas na prática com os alunos dos anos iniciais; visita dos tutores e formadores aos municípios e sensibilização dos profissionais das escolas sobre a importância da formação para o uso das TDIC.

Como parte dos dois processos de formação: Grupo 1- Formação de Formadores e Grupo 2- Formação dos Profissionais da Escola foi realizado nos dias 28 e 29 de maio de 2014, em Palmas, o **II ENCONTRO PRESENCIAL DA EQUIPE DE FORMAÇÃO DO PROUCA TOCANTINS UFT**: formação dos formadores para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola – 2013/2014.

Dos setenta e quatro trabalhos apresentados no evento, nove foram da região de

Tocantinópolis, com mostra o quadro 1:

Quadro 1: Trabalhos apresentados pela equipe de Tocantinópolis

CIDADE	ESCOLA	TEMA
Aguiarnópolis	Escola Municipio Degraus do Saber	Impactos ambientais após a construção da hidrelétrica Estreito
Augustinópolis	Escola Municipal Alfredo Paulino	Educação Ambiental: narrativas em quadrinhos
Axixá	Escola Municipal Padre Irton	Horta na Escola: uma integração saudável
Esperantina	Escola Municipal Boas Novas	Produção de histórias em quadrinhos com uso das TDIC
Darcinópolis	Escola Municipal Vítor Dias	HQ uma porta para leitura
Palmeiras do Tocantins	Escola Municipal Tia Lila	Meio Ambiente
São Miguel do Tocantins	Escola Municipal João Pessoa	A poluição do meio ambiente e a tecnologia
Sítio Novo	Escola Municipal 14 de Outubro	Revitalização e preservação do patrimônio ambiental
Tocantinópolis	Escola Municipal Rawlison Aguiar Silva	A poluição do meio ambiente e a tecnologia

Constata-se que ações significativas estão sendo desenvolvidas pelos professores e que todas contemplaram áreas de conhecimento que integram o *laptop* no currículo dos anos iniciais da educação básica. Para Almeida e Valente (2011) o *laptop* proporciona possibilidades de conectividade e mobilidade e convidam o professor a criar novas formas de ensinar e de superar os desafios educacionais.

Os professores da região de Tocantinópolis foram capazes de desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares contemplando o currículo e, muitos deles, estenderam-se para além dos espaços escolares. Identificou-se que os resultados positivos estão sendo alcançados a partir da conjugação: cooperação, persistência e dedicação de toda a equipe de Tocantinópolis, a fim de transformar os currículos das escolas, integrando as TDIC em práticas pedagógicas interdisciplinares.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



BORGES, M. A. F.; FRANÇA, G. O uso do laptop educacional na sala de aula: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. **InterSciencePlace**. n. 19, v. 1, Outubro/Dezembro 2011. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/o-uso-do-laptop-na-sala-de-aula.pdf>. Acesso em: 15 de mai 2014.

LEMOS, S. D. V. Um computador por aluno: o Projeto Político-Pedagógico das escolas. **Polyphonia/Solta a voz**, [S.l.], v. 22, n. 1, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/21210/12438>>. Acesso em: 16 ago. 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## PROCESSO DE EXPANSÃO E INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MERCOSUL: POSSIBILIDADES DA EAD NO CENÁRIO BRASILEIRO

**Warley Ferreira Sahb**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

[wfsahb@gmail.com](mailto:wfsahb@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Integração educacional; MERCOSUL; Educação a distância; Educação superior.

**Keywords:** Educational integration; MERCOSUL; Distance education; Higher education.

### 1. INTRODUÇÃO

Praticamente resolvida, no Brasil, a questão do acesso à educação básica - a taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos de idade vem aumentando desde 2001, (Brasil 2014b) - agora o foco passa ser a oferta de educação de qualidade e, ainda, a expansão do acesso às etapas superiores de formação, de forma mais específica, ao ensino superior.

Este processo de alargamento de acesso e frequência na educação básica é importante no quadro nacional pois, conforme Belloni (2012), associado a outros fatores, tais como o crescimento econômico, a industrialização e a consequente necessidade de capacitação continuada, vai colaborar para o aumento de demanda de

vagas no ensino superior. A Figura 1 traz esta consequente, mas não espontânea, evolução do número de matrículas em cursos superiores presenciais e a distância no Brasil, resultado de cenários econômicos, sociais favoráveis e de elaboração e implementação de políticas públicas promotoras da oferta de cursos superiores.

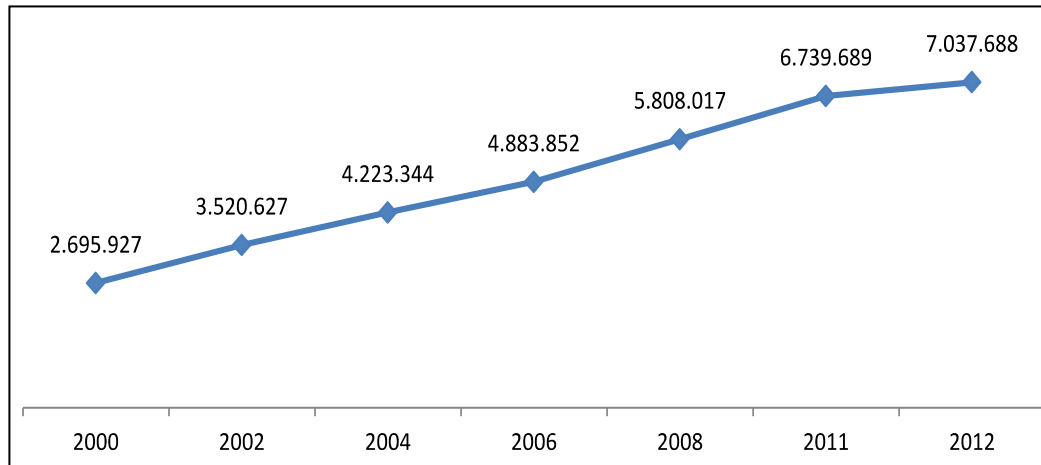


Figura 1 – Evolução do número de matrículas no ensino superior (presencial e a distância) - Brasil 2000/2012. Fonte: Brasil (2014b).

Integrando este cenário, o objetivo é deste trabalho trazer à discussão o potencial da educação a distância (EaD) neste projeto de expansão da educação superior, sem deixar de lado a preocupação com a melhoria da qualidade de aprendizagem.

## 2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E SEU PROCESSO DE EXPANSÃO

A EaD vem se firmando como opção para inclusão digital, social e educacional e que pode contribuir estrategicamente para a qualificação profissional, para a formação de professores e também para o processo de expansão da oferta de educação superior.

No Brasil, esta modalidade tem seu marco regulatório no Decreto nº 5.622 de 19/12/2005<sup>1</sup>, onde esta é definida como “uma modalidade educacional na qual a

<sup>1</sup> Contudo, há que se destacar que Lei Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 80 já se posicionava em relação à educação a distância, preconizando que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 2002)

mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”<sup>2</sup>.

Muito embora a rede privada de ensino detenha grande parte do número de matrículas nesta modalidade de ensino, esta expansão também vem ocorrendo na rede pública. Vejamos os dados da Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Evolução do número de matrícula em cursos a distância Brasil 2002 a 2012.

Ano	Total	Rede Pública	Rede Privada
2002	40.714	34.322	6.392
2003	49.913	39.804	10.107
2004	59.613	35.989	23.622
2005	114.642	54.515	60.127
2006	207.206	42.061	165.145
2007	369.766	94.209	275.557
2008	727.961	278.988	448.973
2009	832.125	172.696	665.429
2010	930.179	182.602	748.577
2011	992.927	177.924	875.003
2012	1.113.850	181.624	932.226

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior do Brasil de 2002 a 2012.

É importante ressaltar o aumento de aproximadamente 2.735% ao longo desses 10 anos em tela e que esta expansão tem impacto no cenário educacional brasileiro e nos leva a tratar esta expansão da EaD como fator de impulso para o processo de integração educacional e internacionalização da educação na América Latina.

### 3. O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL NO MERCOSUL E POTENCIALIDADES DA EAD

<sup>2</sup> Cf. o artigo 1º da referida lei. (BRASIL, 2005)

No âmbito do processo de implementação de políticas públicas e de ações que tem como objetivos a redução das desigualdades socioeconômicas e educacionais e o fortalecimento das relações comerciais transfronteiriças, destaca-se a importância na América do Sul do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)<sup>3</sup>.

Mais detidamente, no que se refere ao processo de integração educacional no âmbito do MERCOSUL, o bloco criou o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), que tem como função trabalhar planos e ações que tratem da inclusão e da qualidade da educação nos países membros (MERCOSUL, 2012)<sup>4</sup>.

Considerando um levantamento de 2009 que mostra a taxa líquida de escolarização em nível superior nos países membros do MERCOSUL, pode-se ver que este processo de integração deve enfrentar o desafio de aumentar a oferta de vagas, no ensino superior, tendo em vista os dados da Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Taxa Líquida de Escolarização terciária segundo países - 2009

<b>País</b>	<b>Taxa (%)</b>
Argentina	25,1
Brasil	14,6
Chile	30,8
Paraguai	18,2
Uruguai	20,3

Fonte: Mercosul (2009).

Depreende-se deste cenário trazido pelos dados apresentados que há um

<sup>3</sup> O MERCOSUL é um projeto de integração fundado em 1991 por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Em 2012 a Venezuela e em 2013 a Bolívia passam também a integrarem o bloco. Este bloco se sustenta em três pilares: o econômico comercial, o social e o da cidadania e é composto por grande diversidade de órgãos, os quais cuidam de temas variados, como agricultura familiar, direitos humanos, gênero, saúde e outros. Na dimensão da cidadania, trabalha-se para a progressiva implantação de políticas que permitam a livre circulação de pessoas e a promoção de direitos civis, sociais, culturais e econômicos para os países do bloco, bem como a garantia de igualdade de condições e de acesso ao trabalho, saúde e educação.

<sup>4</sup> O SEM se organiza em torno de um Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011-2015.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



ambiente capaz de comportar um processo de expansão da educação superior e, assim, a EaD pode ser utilizada como uma estratégia para atingir a este fim.

Em relação às ações finalísticas neste processo de expansão e integração da educação no MERCOSUL deve-se dar destaque à condução de um processo de acreditação de cursos superiores, com a conclusão do Mecanismo Experimental de Acreditação (MEXA), momento em que foi criado o Plano Operativo para a implementação do Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do MERCOSUL (ARCU-SUL).

Aos moldes do processo de integração do sistema de ensino superior realizado na Europa, por intermédio do Processo de Bolonha (EACEA, 2013) e que inclui o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS), o ARCU-SUL iniciou suas atividades contando com a adesão de sete países e nestes realiza seu processo de avaliação e acreditação de cursos superiores (MERCOSUL, 2012).

No caso brasileiro, podemos notar um alinhamento às propostas do Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011-2015, com as propostas constantes do PNE 2011/2020<sup>5</sup>. Outras metas e estratégias trazem a preocupação com a expansão e internacionalização das redes de pesquisa e dos cursos de pós-graduação que, assim como no caso da expansão dos cursos de graduação, podem contar com a EaD como opção para este fim<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Plano Nacional de Educação (PNE) - Instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. (BRASIL, 2014a)

<sup>6</sup> Considerada uma estratégia nesse processo de transposição de barreiras geográficas – para além da mobilidade trazida no PNE 2011/2020 ou no Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011-2015, uma ação de potencial impacto que se aplica ao processo de alargamento de opções à mobilidade física no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), é a Mobilidade Virtual (MV). A MV, segundo Teixeira, Miranda e Dias (2011, p. 1003), pode ser entendida como um novo conceito “The combination of e-learning and mobility led to the development of a new concept: Virtual Mobility (VM), defined by elearningeuropa.info as “the use of information and communication technologies (ICT) to obtain the same benefits as one would have with physical mobility but without the need to travel”.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento da oferta de educação superior é um processo apoiado e levado a cabo por governos de diversos países. Realizar esta expansão, fomentando processos de integração transnacionais contribui também para o combate às desigualdades regionais de todas as ordens.

Como no processo de integração educacional europeu, promovido pelo Processo de Bolonha, vemos acontecer no âmbito da América do Sul parecido processo reverberado pelo Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), que vem organizando e dirigindo esforços na condução deste projeto entre os Estados membros do MERCOSUL e entende-se que a educação a distância pode ter papel destacado nesse processo de apoio à educação transnacional, por exemplo, com o aumento da oferta de vagas em cursos superiores de formação inicial ou continuada e ainda no apoio ao processo de mobilidade acadêmica.

Neste cenário de alargamento da oferta de educação superior, algumas medidas se fazem necessárias e já estão em curso, conduzidas pela SEM. Entre elas estão destacadas aqui a criação e expansão de um processo de acreditação internacional de cursos e o estímulo a um efetivo sistema de mobilidade estudantil.

Contudo, mas ainda outras ações precisam ser tomadas e estimuladas, tanto no âmbito das políticas públicas nacionais e internacionais como no campo da gestão administrativa e pedagógica das instituições de ensino, para que sejam tratadas de maneira estratégica, democrática e humanamente criativa as diversas e complexas questões que envolvem a educação universitária.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## REFERÊNCIAS

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014a.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**, 2014b. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

EUROPEN COMMISSION. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA). *O Espaço Europeu de Ensino Superior em 2012: Relatório sobre a Implementação do Processo de Bolonha*.

MERCOSUL Sector Educativo del Mercosur (SEM). Sistema de Información y Comunicación del Mercosur Educativo (SIC). Grupo Gestor del Proyecto (GGP). *Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2009*. 2009.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul (SEM). **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2011- 2015**. 2012.

TEIXEIRA, A., MIRANDA, B.; DIAS, A. Virtual Mobility and the EQF: using e-learning to widen access and enhance quality higher education across Europe. In T. Bastiaens; M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (p. 1003-1012). Chesapeake, VA: AACE, 2011.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## EDUCOMUNICAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS PESQUISADORES: PROBLEMATIZANDO A DESERTIFICAÇÃO NO SERIDÓ POTIGUAR

**Maria de Fátima Garcia**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – (UFRN)

[maria\\_defatima@yahoo.com.br](mailto:maria_defatima@yahoo.com.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Educomunicação. Iniciação a Docência (PIBID). Iniciação Científica-EM (PIBIC-EM).

**Keywords:** Educommunication; Initiation to teaching scientific initiation.

### 1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de estudo a aprendizagem da docência de estudantes de seis licenciaturas inscritos no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em práticas formativas junto a alunos do ensino médio partícipes do Programa de Iniciação Científica Ensino Médio (PIBIC-EM). O visibilizador das práticas e aprendizagens é a mídia sob o enfoque da educomunicação tendo como gênese o projeto *Ensino e aprendizagem para a produção de mídia cinematográfica: problematizando a desertificação no seridó*, implementado entre Abril de 2013 a Abril de 2014, financiado pela FAPERN (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte) . O



Projeto caracteriza-se por ter sido de natureza interdisciplinar posto que envolveu diferentes licenciaturas - Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, Letras – num *devir* plural. O desafio instaurado pela curiosidade investigativa pautou-se em responder à seguinte indagação: *Como se constitui a formação para a docência tendo como elemento catalisador a formação para a pesquisa? E, de que forma a educomunicação articula ambas as dimensões formativas: a formação para a pesquisa e para a docência?*

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO O cenário da pesquisa remete a duas escolas de ensino médio, a um Grupo de Pesquisa e Laboratório (LENTE) e ao *campus* do CERES (Centro de Ensino Superior do Seridó da UFRN) sendo este multicampi, de tal maneira que cada *campus* encontra-se localizado na cidade de cada uma das respectivas escolas, cerca de 100km uma da outra. Ao todo 42 sujeitos participaram da experiência, sendo 15 bolsistas PIBID, 24 bolsistas PIBIC, alunos de Ensino Médio e 3 professores das escolas. O aporte teórico-metodológico teve como base a pesquisa de cunho qualitativo com ênfase na pesquisa-ação e utilizados instrumentos tais como observações, questionários, registros de encontros de formação, reportagens jornalísticas produzidas por professores, alunos do PIBIC-EM e estudantes das Licenciaturas PIBID. Também foram analisadas as interações da rede social *facebook*, a partir da qual eram feitas as comunicações, trocas de ideias, postagens de vídeos e reportagens, sugestões de textos para leitura, dentre outros materiais e assuntos que se fizessem necessários aos trabalhos.

## 2. ARCABOUÇO TEÓRICO

Terminara o universo sem espetáculo, sem rasgão nem clarão [...].Primeiro, começaram a morrer os lugares-fêmeas: as nascentes, as praias, as lagoas. Depois, morreram os lugares-machos: os povoados, os caminhos, os portos. *Sobreviveu apenas este lugar. É aqui que vivemos de vez* (Mia Couto, in: Antes de Nascer o Mundo).

A Formação para a docência caracteriza-se como ação política pois, direta e indiretamente, dela dependem a formação dos futuros cientistas, dos valores e ideais da nação e dos cuidados com o ser humano e com o planeta numa simbiose que envolve



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



abrangência, incompletude e interdependência entre os vários campos do conhecimento durante o processo formativo. Eleger como temática o processo de desertificação para se ensinar a ensinar ao mesmo tempo em que se ensina a pesquisar demanda pensar interdisciplinarmente, posto que, problematizando-se a realidade, as respostas devem ser buscadas em vários campos do conhecimento, por isso a opção pelas diferentes licenciaturas arroladas anteriormente. No que tange ao arcabouço teórico elege-se Veiga (2004) da qual operamos uma transposição das quatro dimensões do processo didático na ação docente para a formação de professores: Ensinar, Aprender, Pesquisar e Avaliar sob a perspectiva relacional, recíproca e interdependente; Santos (2006) nos subsidia para se pensar o território e seus recortes (espaço, espaço banal de todos, lugar), onde residem populações urbano-rurais que vivenciam o processo de avanço da desertificação e, Kaplun (2002) por nos permitir pensar a educação e a transformação das pessoas e das comunidades e suas realidades no processo, e como a comunicação deve ser praticada sob tal perspectiva. Sob esta ótica, utilizar um vídeo como recurso didático não é o suficiente, deve-se conduzir os estudantes à elaboração de sua produção midiática (rádio web, HQ digital, documentários), tendo como base os conteúdos extraídos do currículo pesquisado conferindo empoderamento, criticidade, autoria e corresponsabilidade social e política com o seu entorno.

### 3. RESULTADOS

Os resultados apontam para a qualidade do processo formativo no se refere: a) A formação para a docência PIBID articulada à formação para a iniciação científica PIBIC-EM, constituem-se em políticas educacionais e espaço em que as dimensões **ensino, aprendizagem, pesquisa, e avaliação** podem ser praticadas tanto pelos estudantes das licenciatura quanto pelos professores; b) Compreensão de que o ensino das séries iniciais bem como o das áreas da Biologia, Matemática, Língua Portuguesa e Geografia podem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar, desde que haja um projeto que congregue seus respectivos professores; c) Contribuição das áreas do conhecimento com conceitos e metodologias para o desenvolvimento do objeto estudado; c) compreensão, para todos os envolvidos (PIBIC, PIBID e professores-supervisores), de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



que a escola pode ‘ensinar’ a partir de problemas da realidade ao mesmo tempo em que mobiliza e transforma a comunidade na qual está inserida. d) O papel relevante da mídia, produzida pelos estudantes, como visibilizadora das transformações ocorridas.

## 4. CONCLUSÕES

As conclusões demonstram que é possível estabelecer conexão entre duas ou mais políticas de educação, no caso, PIBID e PIBIC com vistas à formação de professores e formação inicial para as Ciências. A experiência demonstrou que ensinar a ser professor requer a mobilização das quatro dimensões relacionais: ensinar a ensinar, a aprender, a pesquisar e avaliar, cada uma delas admitindo a reciprocidade entre si. As práticas relacionadas tanto à formação para a Docência quanto à Iniciação científica articularam-se à educomunicação e, ao buscar compreender como se dá o processo de desertificação na Região do Seridó Potiguar essas quatro dimensões formativas adquiriram materialidade sob a forma de rádio web, reportagens jornalísticas, atingindo um público para além das escolas e universidade.

Apoio: FAPERN

## REFERÊNCIAS

SANTOS, M. et al. **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

VEIGA, I. P. A. As Dimensões do Processo Didático na Ação Docente. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**. Vol. 1. Curitiba: Champagnat, 2004.

KAPLUN, M. **Una pedagogía de la comunicación** (el comunicador popular) / - La Habana: Editorial Caminos, 2002.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE SALAS DE AULA INTERATIVAS NO ENSINO PRESENCIAL E EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

**Mariana Peão Lorenzin**

CEETEPS – ETEC Parque da Juventude/Colégio Bandeirantes  
[mariana.lorenzin@gmail.com](mailto:mariana.lorenzin@gmail.com)

**Aglaè Cecilia Toledo Porto Alves**

PUCSP/ SEESP  
[aglaeportovalves@gmail.com](mailto:aglaeportovalves@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Interatividade; Ensino Presencial; Educação à Distância.

**Keywords:** Interactivity; Present learning; Virtual learning.

### 1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) impuseram um novo paradigma tecnológico na sociedade contemporânea, modificando as práticas sociais e, entre estas, as práticas educativas. No novo contexto, é preciso considerar as potencialidades das ferramentas tecnológicas na sala de aula presencial e nos ambientes





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



virtuais de aprendizagem como modificadoras das ações tradicionais vivenciadas, desde que sustentadas por uma concepção de aprendizagem que objetive a troca livre e criativa de informações, considere o outro, além de superar a simples transmissão de conhecimento.

A inclusão das TICs na sala de aula presencial e nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) apresenta-se como fator a favor da construção de ambientes colaborativos, do desenvolvimento da autonomia e da produção de cultura. No entanto, é fundamental reconhecer que a simples inclusão das tecnologias não garante as transformações.

A interatividade pode ser tida como um elemento estruturador da prática docente ao superar a unidirecionalidade da informação concreta e estável, para permitir a constituição de um ambiente colaborativo e confiante que favoreça a expressão individual da subjetividade e a formação da autonomia.

Assim, para que a Educação cumpra o seu papel social, torna-se necessário ressignificar o papel de alunos e professores para que, diante da perspectiva interativa, a aprendizagem e o processo de formação básica e profissional se tornem, de fato, significativos.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

A sociedade pós moderna revela a transição do modelo de gestão industrial para a gestão da informação, transformada pelas TICs e caracterizada por mudanças rápidas e constantes, além de novas formas de conhecer, comunicar e integrar o humano, o tecnológico, o individual e o social; o que impõe também transformações nas práticas educativas.

Nesse sentido, Mauri e Onrubia (2010) defendem que a apropriação das TICs no processo de ensino e aprendizagem exige uma nova cultura sobre o aprender. Para Moran (2003), que entende a mudança por meio da comunicação, a educação escolar precisa compreender e incorporar as novas linguagens e dominar as possibilidades de expressão, uma vez que, conhecer passa a ser a compreensão das diferentes dimensões

da realidade.

Considerando o conhecimento de modo interdependente e interligado, a interatividade, no sentido de interação e entendida como um processo de comunicação livre e plural, com intervenções múltiplas e multidirecionais na mensagem, apresenta-se como uma possibilidade para construção do conhecimento de forma colaborativa e com sentidos compartilhados. Silva (2002) ressalta que a interatividade como perspectiva de mudança na comunicação e nas relações humanas permite superar a lógica da distribuição de informações.

Embora possa ser considerada inerente às tecnologias, Almeida (2009) ressalta que a interatividade, apesar de potencializar a criatividade, expressão do pensamento e a colaboração, não é suficiente para garantir qualidade à educação. Nessa perspectiva, Masetto (2003) ainda relembra que a tecnologia possui um valor relativo e que não se justifica por si mesma, mas pelos objetivos que se pretenda que esta alcance.

Com a presença das TICs na educação e as novas formas de relação com a informação, Coll (2001) discute a produção de conhecimento como o resultado de relações interativas entre o professor, os alunos, o conteúdo e o contexto. Para Mauri e Onrubia (2010, p. 124) essa concepção sobre a construção de conhecimento surge da mudança de paradigma sobre a relação entre este e a aprendizagem, como processos individuais para *“processos sociais e situados na atividade conjunta entre pessoas em comunidades de prática”*.

Diante disso e considerando a interatividade como demanda da sociedade contemporânea que exige a transformação das práticas tradicionais, é necessário investigar e repensar o papel do professor na construção de salas de aula interativas e sobre a própria prática e as relações interpessoais no ensino presencial e nos ambientes virtuais.

### 3. METODOLOGIA

A análise do papel do professor na construção salas de aula interativas no ensino presencial e nos AVA foi realizada por meio da identificação da concepção de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



interatividade e de seus elementos representativos em questionários, com perguntas abertas, aplicados a 21 alunos das TEC salas dos Cursos Técnicos semipresenciais em Administração, Gestão de Pequenas Empresas, Secretariado e Assessoria, da Etec Parque da Juventude, e, 03 professores destas turmas.

Os questionários continham um breve perfil do entrevistado e questões sobre o conceito de interatividade, a percepção desta no ensino presencial e nos AVA, e o papel de alunos e professores na construção de salas de aula interativas.

Para os professores as perguntas abordavam, também, a importância da interatividade para a o planejamento das aulas, estratégias para favorecer a sua ocorrência no ensino presencial e em Educação à Distância (EaD), exemplos de interatividade, elementos que podem favorecer, estabelecer e aumentá-la nas salas de aula e no ambiente virtual e, o papel de alunos e professor na construção de salas de aula interativas.

Os dados obtidos foram organizados em categorias e a análise foi conduzida partindo do conceito de interatividade adotado por este trabalho, por meio de recortes das respostas aos questionários.

As perguntas comuns dos questionários de alunos e professores, como aquelas que abordaram o conceito de interatividade, a presença desta no ensino presencial e em EaD, exemplos práticos e o papel do aluno e professor, foram analisadas conjuntamente sem a distinção entre os atores do processo, buscando a horizontalização das relações em sala de aula.

## 4. RESULTADOS

A análise dos questionários aplicados a alunos e professores dos cursos semipresenciais da Etec demonstrou que a interatividade pressupõe uma forma de comunicação que facilita a troca de informações e conhecimento entre pessoas nas situações de aprendizagem.

A maioria das respostas (52%) referiu-se à interatividade mediada pelas<sub>282</sub>



ferramentas da tecnologia, e, algumas destas ainda apresentaram a comunicação bidirecional como condição interativa que favorece a construção colaborativa do conhecimento.

Não foram encontradas referências ao caráter multidirecional desta comunicação, considerado na releitura do conceito como a característica mais adequada à sociedade contemporânea, por permitir as múltiplas mediações e mudanças no papel de cada agente da comunicação em diferentes situações.

Os alunos relatam que a sala de aula presencial apresenta mudanças com relação à reprodução das experiências tradicionais, pelo uso de tecnologia, diálogo e produção de conhecimento a partir da troca com o professor ou alunos. No entanto, ressaltam que é nos ambientes virtuais que a interatividade é mais facilmente percebida e vivenciada com o uso de diferentes ferramentas e como forma de expressão livre nas postagens realizadas, socializando a aprendizagem e formando redes de relacionamento.

Apesar dessa impressão, é importante considerar que tecnologias não garantem, mas podem ser tornar um elemento modificador das práticas, deste que embasado por concepções que permitam a interatividade e a reconstrução de sentidos e significados, caso contrário, o ambiente servirá apenas para a reprodução do ensino tradicional.

Para os professores, a interatividade é um fator importante para a construção das aulas ao permitir o diálogo e a produção conjunta de conhecimento. As respostas ao questionário apontam indício da inversão de papéis dos atores, com o professor como mediador da aprendizagem e o foco desta voltado para o aluno.

De acordo com isso, Almeida (2009) considera que atuar neste contexto, significa, para o professor, “*renunciar ao poder centralizado sobre o conhecimento*” para interagir, compartilhar experiências e cogestar a formação. Masetto (2003) destaca que, ainda que o professor mantenha o papel de especialista e possuidor do conhecimento, assume, agora, o papel de orientador das atividades; alguém que colabora para dinamizar a aprendizagem e trabalha em equipe, buscando os mesmos objetivos dos alunos.

Consequentemente, ao mediar o conhecimento apoiando-se nas tecnologias da informação e comunicação, a atuação do professor torna-se auxiliar os alunos na



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



realização das atividades, permitir que este exprima suas ideias e convicções, reconhecendo-o e considerando-o como par no processo de aprendizagem. Nessa situação há a quebra da verticalidade do conhecimento e poder para o estabelecimento da atuação compartilhada.

## 5. CONCLUSÕES

Refletindo a mudança conceitual sobre a aprendizagem, baseada na perspectiva situada, que emerge na sociedade da comunicação, o papel do professor como mediador do processo de formação, na construção de salas de aula interativas, deve considerar a complexidade das relações pedagógicas e a integração entre alunos, professores, recursos e conteúdo; demonstrando coerência entre a concepção de ensino, ambientes de aprendizagem, presenciais e virtuais, ferramentas tecnológicas e múltiplas dimensões do indivíduo que se constitui a partir das experiências individuais e compartilhadas.

Assim, a mediação deve usufruir das possibilidades e flexibilidade dos ambientes projetados para garantir a atividade conjunta e socialização da aprendizagem, como forma de aumentar o diálogo e diminuir, o que Moore (1996) chamou de distância transacional ou distância que existe nas relações educacionais. Nesse sentido, à medida que a mediação se torna efetiva há o estabelecimento da interatividade e os alunos passam a gerenciar e controlar sua própria atividade de aprendizagem.

Dessa forma, revisitar as práticas e filosofias presentes na escola, apropriar-se das tecnologias disponíveis, entender a interatividade como troca intencional, planejada, multidirecional e compartilhada de informações são fatores fundamentais para horizontalizar as relações e, em um ambiente de confiança e afeto, permitir a diversidade e a expressão da subjetividade, rompendo com os paradigmas da educação tradicional, aproximar interesses e perspectivas para orientar a construção do conhecimento de forma digital, colaborativa e interativa levando à formação integral, autônoma e ativa dos alunos para lidar com um mundo em constante transformação e carregado de incertezas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 105-111.

COLL, C. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desarrollo psicológico de la educación**. v. 2, Madrid: Alianza, 2001, p. 157-186.

MASETTO, M.T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003, p. 133-173.

MAURI, T; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: Perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. et al. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 118-135.

MOORE, M.G. Recent Contributions to the Theory of Distance Education. In: **Open Learning**, 1996, p.10-15.

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, 2003, p. 11 -65.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

## CAMINHOS DA ESCRITA: UM EXEMPLO DE ESTRATÉGIA COLABORATIVA EM FORMAÇÃO ON-LINE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Adriana Silvia Vieira**  
[adriana@cenpec.org.br](mailto:adriana@cenpec.org.br)

**Denise Padilha Lotito**  
[deniseplotito@cenpec.org.br](mailto:deniseplotito@cenpec.org.br)

**Maria Tereza Cardia**  
[mate@cenpec.org.br](mailto:mate@cenpec.org.br)

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; Curso on-line; Produção colaborativa; Fórum on-line; Wiki.

**Keywords:** Teachers continuing education; Online course; Collaborative production; Online forum; Wiki.

**Resumo:** A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* tem como objetivo contribuir para a melhoria do ensino da escrita em escolas públicas brasileiras. Para tanto, realiza um concurso bienal de produção de textos de alunos e desenvolve ações de formação continuada de professores, sendo o curso on-line *Caminhos da Escrita*, realizado desde 2013, integrante dessas ações. Nesse curso, totalmente a distância, são adotadas estratégias colaborativas, utilizando as ferramentas wiki, para produção coletiva de textos, e o Fórum. Neste trabalho, são apresentadas e analisadas essas estratégias que buscam promover uma colaboração efetiva para potencializar o aprendizado dos professores participantes, assim como a formação e orientação dos mediadores/tutores.



**Abstract:** The Brazilian Portuguese Language Olympics Writing the Future aims to help improve the teaching of writing in Brazilian public schools. In order to achieve that, it organizes a biennial writing contest for students and continuing professional development projects for teachers, one of which is the online course called Pathways of Writing, which started in 2013. In this distance course, collaborative strategies are adopted, such as the Wiki tools, used to produce collective writings, and the online Forum. This paper presents and analyzes these strategies, which try to promote an effective collaboration to enhance teachers' learning, as well as the mediators'/tutors' training and supervision.

## 1. INTRODUÇÃO

O curso on-line *Caminhos da Escrita* é destinado à formação de professores de escolas públicas e técnicos de secretarias de educação formadores de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio em exercício. O curso integra as ações de formação a distância do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* ([www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do Cenpec — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Criada em 2008 a partir da experiência do Programa *Escrevendo o Futuro*, instituído em 2002, a Olimpíada de Língua Portuguesa tem como objetivo contribuir para melhoria do ensino da escrita nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país e desenvolve ações de formação continuada de professores.

Desde 2005, o Programa realiza cursos on-line, totalmente a distância, que buscam valorizar a interação e colaboração entre os professores em formação. Nessas ações, identificamos que os participantes compartilham suas ideias e experiências, porém muitas vezes estabelecem pouco diálogo e colaboração. Assim, ao criar em 2013 o curso on-line *Caminhos da Escrita*, um dos nossos desafios foi desenvolver estratégias que promovam uma colaboração efetiva entre participantes/participantes e participantes/mediador com a finalidade de potencializar o aprendizado no ambiente virtual.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



A proposta deste texto é apresentar e analisar as práticas colaborativas desenvolvidas nesse curso, possibilitadas pelos recursos digitais e, principalmente, apoiadas na concepção pedagógica adotada, que tem como principal referência Vygotsky (1987). Nessa concepção, entende-se que a construção individual do conhecimento é potencializada pela colaboração entre os participantes e facilitada pela atuação de um mediador. A colaboração pressupõe uma ação feita em comum, entre uma ou mais pessoas, em uma relação horizontal de decisões. Assim, o diálogo para se alcançar o entendimento “comum” é efetuado em processos de negociações que podem envolver confronto de opiniões, embates, oposições etc.

## 2. METODOLOGIA

O curso compreende um eixo teórico, em que são estudados temas relacionados a práticas de letramento; um eixo prático, em que se analisam vídeos de professores relatando projetos de ensino da escrita na escola. Com esses subsídios, cada participante elabora um pré-projeto de letramento considerando a realidade de seus alunos. Organizados em subgrupos, elegem um pré-projeto para desenvolver coletivamente com a orientação do mediador. Ao final, os projetos são compartilhados para apreciação, comentários e contribuições dos demais colegas.

Como estratégia para atingir os objetivos do curso, são utilizados recursos que possibilitam a interação e a colaboração entre os participantes e que desenvolvem habilidades de comunicação no meio digital: fóruns de discussão e a ferramenta para escrita coletiva “wiki”.

O curso é implementado em plataforma Moodle e está organizado em 7 módulos, acessíveis ao aluno consecutivamente, de acordo com o calendário do curso, e as atividades de cada módulo possuem prazo de realização.

Trata-se de um curso livre, em caráter de formação continuada, com duração de 12 semanas e carga horária de 80 horas, com atividades exclusivamente assíncronas e mediação/tutoria intensiva, em que cada turma de 30 a 40 alunos é acompanhada por um mediador/tutor.



Por sua vez, os mediadores são acompanhados e orientados por um coordenador pedagógico durante todo seu trabalho com as turmas em um fórum on-line. Cada coordenador trabalha com um grupo de até 15 mediadores.

Até o final do primeiro semestre de 2014, o curso foi oferecido para 71 turmas, totalizando 2.840 alunos matriculados, dos quais aproximadamente 50% preencheram condições para certificação. Dentre os alunos há participantes de todas as Unidades da Federação do Brasil.

O curso adota a modalidade de avaliação formativa, que acompanha o processo de aprendizado, em seus aspectos conceituais, metodológicos e nas interações mediadas pela linguagem, fundamentando-se nos conhecimentos que o aprendiz pode construir. A avaliação, portanto, é realizada de forma qualitativa, pela análise das atividades de que o aluno participa. Há também uma avaliação quantitativa, referente à participação em no mínimo 75% das atividades.

As primeiras turmas foram mediadas pelos autores do curso cujo objetivo, naquele momento, era aperfeiçoar as atividades a partir da sua realização com os alunos. Os mediadores das turmas seguintes foram selecionados entre os participantes do curso de acordo com o seu desempenho. Entre os critérios para a escolha dos mediadores estão: domínio do conteúdo, capacidade de comunicação por escrito, compromisso com a assiduidade, interesse e participação nos espaços de interação, colaboração com os colegas e habilidade de interlocução.

### **3. ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO**

O curso estimula e promove a interação e a colaboração entre professores de diferentes partes do país e favorece o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática do professor. Além disso, possibilita o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em meio digital (letramento digital), o domínio de ferramentas digitais e da navegação pela Internet para busca de informações.

A concepção de ensino-aprendizagem adotada neste curso para o



desenvolvimento profissional de educadores é construtivista-interacionista. Entende-se que a construção individual de conhecimento é potencializada pela colaboração de pares mais avançados e dos colegas que compartilham experiências sobre os mesmos assuntos. Na expressão dessas experiências, mediados pela linguagem e, neste caso, pela linguagem escrita, os sujeitos ressignificam sua prática e são motivados a transformá-la. Isso é facilitado pela atuação de um mediador que intervém, provocando avanços no conhecimento dos alunos que talvez não ocorressem espontaneamente. Assim, torna-se fundamental que a mediação aconteça de acordo com o andamento e as necessidades de cada aluno e cada turma.

A ferramenta wiki é o recurso mais utilizado no curso, e está presente em todos os módulos, com uma progressão de dificuldade das dinâmicas de colaboração em grupos. Os alunos iniciam o uso do wiki para construir um comentário coletivo sobre textos lidos no curso e terminam com a elaboração coletiva de um projeto de escrita para aplicar com seus alunos em suas escolas.

As orientações dadas para a realização das tarefas em wiki deixam bem claro aos participantes que essa progressão de dificuldade é uma estratégia de desenvolvimento de uma habilidade. Trazemos aqui um trecho das instruções do primeiro exercício de wiki para ilustrar essa situação:

“Este primeiro exercício em wiki deve ser encarado como uma forma de entender como se constrói um texto coletivo nesse tipo de ferramenta e, o mais importante, com colegas que não se encontrarão fisicamente. Nessa situação, o primeiro passo é descobrir uma forma de conversa com as pessoas do grupo, para que a dinâmica de trabalho seja acertada entre todos.”

No terceiro exercício de wiki, as orientações procuram mostrar que se espera que ele já tenha desenvolvido um pouco mais sua habilidade nesse tipo de tarefa, sugerindo que retome orientações já fornecidas anteriormente:

“Agora que você já tem experiência de trabalho em dois exercícios de wiki, já sabe que cada grupo tem uma página de wiki para trabalhar. Basta clicar no nome do seu grupo, abaixo, nesta página, para começar a escrever. Certifique-se de que esteja trabalhando no texto do seu grupo. Não escreva na página onde estão os nomes dos grupos.

Retome aqui as orientações para se organizar em grupo.

Retome aqui as orientações para o uso da ferramenta wiki.”



As atividades realizadas nos fóruns têm diferentes finalidades: fortalecimento do grupo e integração entre os participantes, troca de experiências individuais sobre leitura e escrita, análise de projetos de práticas de letramento e organização da dinâmica de trabalho em grupo para produção coletiva do projeto de escrita. Nessa última atividade, interessante notar as conversas para a formação das duplas ou trios para o trabalho de escrita do projeto:

“O seu tema é bem pertinente S. Aproveitou o gancho "Copa do Mundo" para inserir as práticas do letramento dentro das paródias como recurso multimodal. Gostei muito. Veja o meu. Ficou um pouco formal mas é meu modo de apresentá-lo. Sucesso.”

“Oi, A.! Gostaria muito de fazer parceria com você nesse projeto. Li o seu pré-projeto e gostei! Acho que o seu está mais contextualizado que o meu, já que não parti de nenhuma necessidade específica. Espero contribuir bastante! Abraços!”

No caso dos mediadores, a colaboração ocorre no fórum on-line, no qual conversam sobre a prática de mediação em suas turmas, orientados por um coordenador pedagógico. Desse modo, têm a oportunidade de aprimorar e descobrir novas formas de mediar a aprendizagem dos seus alunos. Por acreditarmos que na troca entre pares com uma tarefa em comum se constrói conhecimento, o fórum de mediadores constitui-se como um espaço privilegiado de debate, reflexão sobre os conteúdos e metodologias do curso e fortalecimento do papel do mediador.

No exemplo abaixo, a Mediadora A conta aos colegas a estratégia que encontrou para tentar animar uma turma pouco ativa:

"C. [referindo-se à coordenadora pedagógica], ontem fiz uma 'ronda' em todas as wikis das turmas 43, 44 e 70 e fiquei muito decepcionada, pois apenas uma dupla postou parte do pré-projeto. Resolvi, diante desse quadro, enviar mensagens individuais, e nominais, a todos. Essa estratégia foi bem interessante, pois hoje, ao abrir a minha caixa de email, verifiquei várias mensagens de participantes com notícias acerca do andamento do pré-projeto.[aqui ela coloca exemplos de mensagens que enviou aos alunos]"

A Mediadora B. responde:

"Mediadora A., sua linda, valeu pela sugestão. Copiei e coleí, adaptei e providenciando postagens. Agitar a turma 52. Obrigada pelas estratégias também Mediadora C., minha turma também está precisando de uma sacudidela."



A colaboração entre os alunos nos ambientes de fóruns também é objeto de orientação para os mediadores, como mostra a mensagem a seguir da coordenadora pedagógica:

“Penso que muitas são as razões que impedem um cursista de compartilhar sua dúvida: vergonha de mostrar aos colegas o que ele não sabe, compreensão de que aquela dúvida é só dele (o que o leva a mandar mensagens privadas), dentre outras. Você fez bem em colocar essa mensagem e acho que você (e todos os mediadores) pode, quando receber uma dúvida privada, solicitar que o aluno a publique no Pergunte ao Mediador, lembrando-lhe que assim os colegas também terão a chance de aprender.”

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da aplicação de estratégias de interação e colaboração tanto no fórum de mediadores como nas atividades com os cursistas em fóruns e wikis confirmam nossas intenções de produção de conhecimento por meio da troca entre pares com orientação de um par mais avançado.

A partir das interações e práticas colaborativas observadas no curso, verifica-se também que o ambiente digital, quando utilizado com metodologias e ferramentas adequadas, é eficaz para a construção de conhecimento.

A sistematização das orientações para o uso das ferramentas nos processos colaborativos e para o trabalho dos grupos a distância por meio de materiais de apoio (tutoriais e textos) contribui para a efetivação das estratégias colaborativas.

Além dos conteúdos temáticos do curso, relacionados a letramento e ensino da escrita, a colaboração é um procedimento a ser ensinado. Por serem consideradas relevantes para as aprendizagens pretendidas, as práticas colaborativas são levadas em conta na avaliação dos participantes e dos mediadores. Mostra-se também essencial a atuação intensiva do mediador no acompanhamento e orientação da colaboração. Nesse sentido, finalizamos este texto com uma orientação da coordenadora pedagógica aos mediadores, um exemplo de como a colaboração é uma estratégia valorizada no curso:

“Penso que você deva explicar para a sua aluna que reconhece a adequação da análise que ela lhe enviou; no entanto, para além da análise do poema, o que esta atividade desejava desenvolver entre os cursistas era, justamente, as habilidades necessárias para a construção

coletiva de um texto. Assim, se ela tinha discordâncias com o grupo, teria de ter usado a aba Comentários para discutir isso, demonstrando, com isso, o uso da ferramenta e a compreensão do que é um trabalho coletivo. Como isso não foi feito, diga que ela não será prejudicada por ter uma tarefa sem avaliação, mas que lhe parece, e à sua coordenadora também, que não seria correto aceitar a participação que ela fez fora da wiki.”

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância**: os ambientes virtuais e algumas possibilidades pedagógicas. Disponível em: <[http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto21.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto21.pdf)> Acesso em: 18 ago. 2014.

BAKHTIN, M. A interação verbal. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 110-127.

COSTA, C.; ALVELOS, H.; TEIXEIRA, L. Motivação dos alunos para a utilização da tecnologia wiki. **Educação e Pesquisa**. USP, São Paulo, v. 39, p 775-790, jul./set 2013.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. “O professor em ambientes virtuais. Perfil, condições e competências”. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.) **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-133.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTEXTO E CURRÍCULO

**Leci Soares de Moura e Dias**

[lsmoura@ufv.br](mailto:lsmoura@ufv.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 3. Currículo, Conhecimento e Cultura.

**Palavras-chave:** Educação, Currículo, Educação Ambiental.

O presente trabalho – Professores para Educação Ambiental: contexto e currículo – apresenta os resultados de um estudo qualitativo sobre a construção de saberes por professores sobre um dos temas transversais do currículo da escola de educação básica: a Educação Ambiental. O estudo foi realizado tendo como sujeitos seis professoras de escolas públicas do Município de Araponga, MG, localizadas no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro, as quais de 2002 a 2005, frequentaram o Curso Normal Superior, desenvolvido no âmbito do Projeto Veredas, um convênio entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a Universidade Federal de Viçosa, uma das Agências Formadoras (AFOR) desse Projeto (MIRANDA et al., 2013). Também foi sujeito da pesquisa que deu origem a esse trabalho a tutora que atuou, no



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



âmbito do Projeto Veredas, com estas professoras. A geração dos dados primários dessa pesquisa se deu por meio de questionários autoaplicados a seis professoras do ensino fundamental que concluíram a educação superior por meio do Projeto Veredas e entrevista com a tutora que atuou na formação dessas professoras, no âmbito desse Projeto. Como uma inovação do desenho metodológico, o *corpus* da pesquisa foi constituído também da descrição e análise das memórias da pesquisadora sobre a constituição de seu interesse pela área de Educação Ambiental. Tratou-se da utilização da estratégia da metamemória para dirigir um olhar retrospectivo sobre experiências modeladas socialmente (SOARES, 1991) – enquanto representação do “vivido” – e que levaram (e ainda levam) à constituição do interesse da autora pela Educação Ambiental e da qual são extraídos os elementos para o exercício da profissão docente. Assim, as experiências da autora, com seu caráter de pessoalidade e que resultam da combinação de várias lógicas de ação, são articuladas com as experiências descritas pelas professoras e tutora investigadas. Também foram utilizados dados secundários disponíveis nos Memoriais de três professoras e no Projeto Político-Pedagógico do Veredas. Os dados analisados indicaram que os sujeitos pesquisados entendem a Educação Ambiental como uma temática que deve perpassar todo o currículo, conforme preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Cabe destacar que o entendimento da transversalidade decorre principalmente das experiências cotidianas e de seus saberes, não se atendo a um documento. As professoras investigadas relatam que a temática da Educação ambiental está impregnada em toda a prática educativa por elas desenvolvida. No que se refere ao trabalho com os conteúdos das disciplinas e sua relação com a Educação Ambiental, as professoras indicam que não existe um conteúdo único, mas sim uma pluralidade de conteúdos, motivo pelo qual se atentam para a faixa etária de seus alunos e ao local em que esses estão inseridos ao contexto. Sobre o trabalho com os conteúdos das disciplinas voltadas de modo mais específico para a Educação Ambiental, as professoras disseram que trabalham de forma interdisciplinar (FAZENDA, 2008; GONZALEZ-GAUDIANO, 2005), desenvolvendo projetos compatíveis com as necessidades detectadas na comunidade. As professoras investigadas também mencionaram trabalhos realizados por meio das artes performáticas, como peças teatrais e danças. As atividades desenvolvidas se





fundamentam nos saberes das professoras adquiridos, ressignificados e incorporados às suas vidas pessoais e profissionais, tornando-se um processo autorreflexivo na fase de formação e no exercício profissional. Mesclam-se, num mesmo território, saberes pessoais e profissionais das professoras investigadas todas elas sujeitos de um local, de uma história, de uma sociedade que tenta sedimentar a necessidade de olharmos para o ambiente à nossa volta e dele cuidar. Saberes que se mostraram entrelaçados em fios, algumas vezes transformados em laçadas, enlaçando esses mesmos sujeitos. As professoras e a tutora colocaram à mostra seus saberes profissionais, plurais, heterogêneos (TARDIF, 2008), que trouxeram à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, que são de natureza diversa. Tais dados indicam a necessidade de se evitar a cisão entre os conhecimentos oriundos dos processos formativos e a realidade dos cotidianos pessoais, onde vale a relação entre os conhecimentos oriundos dessas formações com os saberes extraídos e produzidos na prática docente. O saber dessas professoras está relacionado com a pessoa e a identidade delas, com as suas experiências de vida e com as suas histórias profissionais, com as suas relações com os alunos em sala de aula e, com os outros atores escolares. As formas como nos revelaram sua relação com a Educação Ambiental colocaram à mostra quais os saberes que lhes serviram de base ao seu ofício de professora. É preciso considerar também que, em se tratando de Educação Ambiental, podemos aprender em vários locais e diferentes situações (REIGOTA, 2009). A profissionalização dessas professoras, revelada nesta pesquisa, traz à baila os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, estes últimos surgidos na e pela prática, validados pelas próprias professoras na constituição de seu profissionalismo.

### Referências Bibliográficas:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** meio ambiente, saúde. Brasília, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Cortez, 2008.

GONZALEZ-GAUDIANO, Edgar. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005, p. 119-134.

MIRANDA, Glaura Vasques de; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Veredas – Curso Superior de Formação de Professores**. História e estórias. Brasília: Liber Livro, 2013.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed., revista e ampliada, São Paulo, Brasiliense, 2009. (Coleção questões da nossa época; v. 12).

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**. Travessia de uma educadora. São Paulo, Cortez, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed., Petrópolis, Vozes, 2008.

## A GESTÃO COLABORATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA EAD

**Roseli Zen Cerny**

Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Universitário, Florianópolis, SC  
[rosezencerny@gmail.com](mailto:rosezencerny@gmail.com)

**Carla Cristina Dutra Búrigo**

Laboratórios de Novas Tecnologias (LANTEC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Universitário, Florianópolis, SC  
[burigocarla@gmail.com](mailto:burigocarla@gmail.com)

**Graziela Gomes Stein Teixeira**

Laboratórios de Novas Tecnologias (LANTEC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Universitário, Florianópolis, SC  
[grazisteintex@gmail.com](mailto:grazisteintex@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-Chave:** Cultura digital; Formação de professores; Gestão colaborativa.

**Keywords:** Digital Culture; Teachers Education; Collaborative Management.

**Resumo:** Este artigo objetiva compreender, a partir da gestão colaborativa, o processo de desenvolvimento e de gestão do trabalho das equipes que atuam no planejamento e desenvolvimento de materiais de um Curso a Distância. A investigação se fundamenta nos pressupostos teóricos da dialética, buscando as causas mediatas e imediatas do fenômeno investigado, conciliada com a matriz dialógica de Bakhtin, almejando a mediação entre o individual e o social. Trazemos as concepções da equipe de criação e desenvolvimento de materiais sobre a vivência do trabalho. A mediação da tomada de decisão coletiva e individual foi pontuada como a essência da gestão colaborativa. Os resultados revelam que a tomada de decisão, no individual e coletivo, pode ser potencializada pelo trabalho em rede, compartilhado. Não é um trabalho fácil, pois há negações e aproximações de concepções, conflitos e convergências, expectativas e avanços. Mas evidencia-se que é possível, se houver respeito ao coletivo e ao indivíduo.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



**Abstract:** This paper aims to comprehend from the benchmarks of collaborative management the processes of development and administration in the work of teams acting in the planning and production of a distance course. The research is based on the conceptual principles of dialectic, arranged with Bakhtin's dialogic matrix, harmonizing both the society and the individual. It is brought the conceptions of the creative and productive teams about their experiences in the collaborative work. The mediation between individual and collective decision making was pointed out as the essence of this management from the speech of the interviewed subjects. The results highlighted the decision making is empowered, both individually and collectively, by the shared network. It is not an easy task, because there are conceptual denials and approximations, conflicts and convergences, expectations and advances. However, it is a possible process, since there is respect to the individual and to the collective.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAS

Comumente os modelos de educação a distância são identificados com os modelos fordistas de produção industrial. Exemplo dessa realidade é dado por Peters (2001), fundador e primeiro reitor da *Fernuniversität*, cuja proposta é transpor para a educação a distância um ensino massificado, com divisão de tarefas e unidades estanques de produção. Esta proposta apresenta pouca ou nenhuma comunicação entre as equipes, especialmente entre aqueles que produzem e aqueles que administram.

Consideramos que esses modelos de gestão precisam ser superados. Opomo-nos aos processos isolados, pois o isolamento em Educação a Distância significa profissionais que não compartilham ideias e, por consequência, não formam uma equipe, não constituem um coletivo. Um desafio neste sentido é acompanhar as novas práticas e refletir teoricamente sobre essas mudanças de modo a auxiliar a compreensão dentro de um contexto histórico e social mais amplo e em constante mudança (EVANS; NATION, 1992).

O presente artigo objetiva compreender, a partir da gestão colaborativa, o processo de desenvolvimento e de gestão do trabalho das equipes que atuam no planejamento e desenvolvimento de materiais de um Curso a Distância. Os resultados apresentados fazem parte de uma pesquisa que está em desenvolvimento (CERNY, 2014).



## 2. GESTÃO COLABORATIVA

A palavra gestão “tem sua raiz etimológica em *gerir*, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer” (CURY, 2006, p. 21). Nesta perspectiva os pressupostos da gestão colaborativa, se sustentam no gerenciar *com* as pessoas, negando a ação instrumental do gerenciamento das ações, *das* pessoas. A essência desta concepção de gestão é potencializar a pessoa como sujeito da sua ação e não mero objeto da sua produção.

De acordo com Costa; Fagundes; Nevado (1998), um sinônimo adequado para o termo colaboração, seria cooperação, pressupondo uma descentralização do pensamento no sentido de haver uma coordenação entre diferentes pontos de vista (diferentes ideias), discussão e controle mútuo dos argumentos. Assim a gestão é compartilhada por um conjunto de pessoas com igual autoridade no planejamento e desenvolvimento das atividades, na constituição de um colegiado, considerando as especificidades de suas formações e funções.

Belloni (2006, p. 18), alerta para o fato de que formações na modalidade a distância têm sido identificadas com os modelos fordistas de produção industrial, por “pacotes educacionais”. O que propomos, é superar a visão fragmentada do trabalho na EaD, construir e reconstruir as ações no cotidiano do trabalho, gerando um “sistema flexível, permeável e aberto a revisões e depurações de acordo com as necessidades” (FERREIRA et al, 2006, p. 03).

Nosso entendimento é de que as equipes pedagógicas e de tecnologia devem se apropriar e conhecer todos os processos inerentes à modalidade a distância, para que sejam produzidas tecnologias que possibilitem os objetivos pedagógicos, que podem ser repensados pelas tecnologias. Entretanto, as ações pedagógicas tem caráter norteador da produção dos materiais e das atividades de ensino.

Portanto, acreditamos e defendemos para que esta sincronia entre a equipe pedagógica e de tecnologia possam ocorrer, se faz necessário um querer compartilhado que seja fomentado pelo diálogo e pela interação de objetivos comuns.

### 3. CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa está sendo realizada a partir do registro do processo de planejamento e de desenvolvimento da produção dos materiais de um Curso de Especialização a Distância (RAMOS, 2013a; 2013b), coordenado por uma Universidade Pública do Estado Brasileiro. Consideramos esse registro fundamental para que no futuro se possa compreender os silenciamentos e escolhas realizadas na elaboração do processo de desenvolvimento de concepção e de realização deste Curso.

Trata-se de uma investigação qualitativa, acerca dos condicionantes sócio-históricos que tiveram influência na gestão de um trabalho coletivo para um projeto de formação continuada a distância. A proposta de investigação se fundamenta nos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético, que busca as causas mediatas e imediatas do fenômeno investigado, com o intuito de compreender as representações historicamente intrínsecas, conciliada com a matriz dialógica de Bakhtin (2000), buscando a mediação entre o individual e o social.

Na análise de Freitas; Souza; Kramer (2007), Bakhtin entende a pesquisa como uma relação entre sujeitos, em perspectiva dialógica, e que assume a interação entre pesquisador e pesquisado como um ponto fundamental no estudo dos fenômenos. Esta abordagem de pesquisa assume a interação como fundamental, trazendo o caráter interpretativo dos sentidos construídos como essencial no processo de pesquisa. Neste contexto, o pesquisador é o observador da sua própria realidade, da sua própria cultura, uma vez que é nativo desta cultura, um auto-observador, ou seja, o pesquisador faz parte do fenômeno pesquisado (CERNY, 2009).

#### 3.1 Sujeitos e instrumentos da pesquisa

Para a definição destes sujeitos, nos embasamos em Triviños (2003), quando afirma que a população na pesquisa qualitativa, é considerada uma referência, sendo a amostra, uma parte desta população delimitada pelo pesquisador, a partir de critérios intencionais, de acordo, com os objetivos da investigação que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa.

Aqui traremos as concepções da equipe de criação e desenvolvimento de materiais sobre a vivência do trabalho colaborativo. A equipe é constituída por profissionais da área de Design Educacional (DE), de Hipermídia (DH) e de Vídeo (DV), das quais foram escolhidos alguns representantes.

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (2003), a entrevista semiestruturada compreende um conjunto de **perguntas básicas**, que fixam as possibilidades de limites do fenômeno, e, a partir dessas, as perguntas derivadas, que aprofundam o horizonte da temática pesquisada. As perguntas básicas e as derivadas estão respaldadas nos princípios formativos do Curso e nos objetivos propostos nesta investigação, sendo que as básicas podem ser reformuladas no decorrer da interação.

O roteiro de entrevista possuía três questões básicas, relacionadas ao conceito de formação, ao processo de autoria compartilhada e à gestão colaborativa. As falas dos entrevistados foram integralmente transcritas e as unidades de análise foram agrupadas de acordo com as categorias de análise *a priori* (Formação, Autoria Compartilhada e Gestão Colaborativa).

Neste texto, analisaremos as respostas à questão-base “O que você entende por gestão colaborativa?”, bem como as questões derivadas: “A partir da organização de seu trabalho junto ao curso, como você percebeu a ação da gestão colaborativa?” e “Comente como se manifesta essa gestão na sua relação com os demais Autores, com o Comitê Científico Pedagógico, Equipe de Criação e Desenvolvimento (DE, DH, DV), Comitê Gestor”. Fez-se a análise dessas unidades de acordo com os pressupostos da dialética e da dialogicidade, considerando sempre a interação dessa fala dentro do texto e com o contexto do entrevistado.

#### **4. COMPREENSÕES NO E DO PROCESSO DE GESTÃO**

Inicialmente, ao serem questionados o que compreendem por gestão colaborativa, a grande maioria dos entrevistados revelam uma concepção de tomada de decisão conjunta. Acreditam ainda que para alcançar uma proposta pedagógica pensada



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

coletivamente (equipe pedagógica e equipe da tecnologia) esta vivência deve fazer parte da estratégia de trabalho desde o planejamento até o desenvolvimento dos materiais, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

Eu acho que ela [gestão colaborativa] funcionou muito bem quando não tinham muitos problemas, em outros casos nem tanto. [...] Só que nesses processos todos assim, faltou um pouco de consulta, nos momentos de crise falta um pouco de consulta [...] A coordenação do curso não chama para conversa, mas é que também é uma questão cultural um pouco mais ampla, sabe? (DE9)

Ter uma hierarquia mais horizontal. Ser uma coisa mais horizontal, mais aberta. Que consegue enxergar todos os passos (DV2).

Entendo como todo mundo tem uma certa responsabilidade. Tem um poder de cuidar das coisas. Não fica a cargo de uma pessoa só. Sempre quando tem esta questão coletiva, ajuda a pessoas a ver as coisas que o outro não ia ver. Ainda mais, quando tem pessoas de várias disciplinas juntas [...] com visões diferentes [...]. (DV3)

As falas nos possibilitam inferir que a concepção de gestão é construída no cotidiano do trabalho, articulada com as vivências diárias. Consideramos que estas características aproximam do que propõe Lima (1996) como alternativa para a construção da prática da gestão com base na autonomia, que se dá *na e pela* ação, em constante criação e reestruturação. O modelo com base na autonomia “é por natureza plural, diversificado, dinâmico, dependendo da produção e da reprodução de regras, de diferentes tipos, construídas e reconstruídas pelos atores envolvidos” (LIMA, 1996, p.14).

Os depoimentos revelam que na prática não é fácil trabalhar com esta perspectiva. A fala de DH1 traz como entrave a demora nas decisões, pois as mesmas dependem de colegiado e de consenso entre as diferentes visões. Sugere que apenas as decisões mais estratégicas sejam conjuntas.

[...] acho que decisões estratégicas têm de ser tomadas em colegiado, mas mais operacional, se você tiver que perguntar tudo para qualquer um, na verdade nada vai andar, entendeu. Assim, algumas coisas demoraram para evoluir porque tinha que esperar as reuniões, tinha esperar na verdade o consenso, e começou a muitas visões diferentes; também no final é difícil convergir isso. Então... (DH1)

Mesmo na ação da gestão colaborativa, necessitamos reconhecer o outro como um sujeito com ações e responsabilidade definidas. Neste contexto, para o



fortalecimento do coletivo se faz necessário o gerenciamento de ações compartilhadas para que o outro possa também, se fortalecer neste meio.

O como pensamos e como agimos são práticas históricas que se constituem a partir da interação com a realidade, porém não há prática humana fora do domínio do significado, do sentido de pertencimento, da interação e da imaginação (BÚRIGO; LOCH, 2011). Nesse sentido, acreditamos e buscamos vivenciar que a construção do e com o coletivo fortalece o trabalho colaborativo. Sem essa vivência, são falácias soltas, como palavras ao vento.

Na vivência da gestão colaborativa, para o DE5 a produção de material para EaD depende primeiramente da decisão do autor dos textos. Como os autores não convivem cotidianamente com esses profissionais, os contatos são mais esparsos, a colaboração fica, em parte, comprometida.

Se quis começar, eu acho que involuntariamente, como sempre acontece com todos, né. Pelos professores da Universidade. Então, eles são os autores e eles estão acostumados a determinados rituais, a determinar o jogo. E se começou por ali e se ficou muito ali. E aí, isso atrapalhou muito o processo, porque muitos deles não têm experiência de trabalho com ensino a distância. E eu acho que essa foi a principal dificuldade para que eles conseguissem trabalhar coletivamente, junto com os DEs, junto com os DG e o pessoal de vídeo. Então, o coletivo não se conseguiu consolidar. (DE5).

Para DV3 e DV2 a vivência de gestão colaborativa foi constante e deu leveza ao trabalho. Também, conseguiram visualizar essa prática (colaborativa) em todas as equipes que interagiram.

Na minha parte (meu trabalho) eu vi muito isso (gestão coletiva). Passava o trabalho para a gente fazer e cada um tinha noção do que tinha que fazer [...] eu achei que isso foi uma coisa que acabou deixando o trabalho mais leve. (DV3)

Eu percebi isso (gestão coletiva) em todas as equipe que eu produzi, respectivamente de todo o material. Cada um fez o seu papel para contribuir, para a gente conseguir fazer o material do curso, né? (DV2)

Como já mencionado, não podemos deixar de ter claro que o processo da Gestão Colaborativa, é um exercício contínuo e coletivo de uma equipe multidisciplinar, envolvendo inúmeros profissionais de diversas áreas. Sem dúvida, que o



desenvolvimento dos materiais é parte determinante da elaboração de um programa de formação a distância, devendo, no processo, espelhar e refletir os seus princípios pedagógicos.

Todavia, acreditamos que os pressupostos da gestão colaborativa devam ser compartilhados, socializados em cada etapa de vivência deste processo. Concebendo esta gestão realmente como um processo a ser vivenciado, negando a tônica do modelo fordista industrial (BELLONI, 2006), que cada um realizava a sua parte, sem a visão de construção do, no e para o coletivo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão colaborativa entra em um vazio social, caso não seja sustentada na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos. Ela é um desafio proposto no contexto da EaD, diante da fragmentação das atribuições até então delineadas das tarefas pontualmente estratificadas. Contudo, para sua materialização se faz necessário um querer compartilhado no delineamento de ações para o atendimento de princípios pedagógicos dos projetos de educação a distância desenvolvidos.

Neste artigo, delineamos fragmentos de falas sobre a gestão compartilhada a partir da visão dos sujeitos das equipes de desenvolvimento de materiais quanto à compreensão e o exercício vivenciado desta experiência. A relação de mediação da tomada de decisão coletiva e individual foi pontuada como a essência desta gestão, a partir da fala dos sujeitos entrevistados.

A tomada de decisão no âmbito individual e no coletivo pode ser potencializada a partir do trabalho em rede, compartilhado. Não é um trabalho fácil, pois há negações e aproximações de concepções, conflitos e convergências, expectativas e avanços, e neste processo de interação que vivenciamos, experimentamos e vivificamos o coletivo que concebemos e acreditamos.

A construção do coletivo requer o sentimento de pertencimento, de estar inserido. E este é um desafio diário de construção e de reconstrução no processo de interação com o outro e com o meio. E somente assim, por meio da gestão



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



compartilhada é que conseguimos constituir nossa identidade como coletivo, pensando e repensando as tomadas de decisão que se manifesta no ato da gestão no contexto do trabalho em equipe na EaD.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. O relacionamento entre parceiros na gestão de projetos de educação a distância: desafios e perspectivas de uma ação transdisciplinar. In: Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 2., 2005, Vitória, ES. **Anais...**, Vitória, ES, 2005. v. CD-Rom.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; LOCH, Clésar Luiz. De recursos humanos ao processo de desenvolvimento humano e social um olhar sobre a Gestão de Pessoas na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, p.209-231, jan./jun. 2011.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão Pedagógica na educação a Distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Educação).

CERNY, Roseli Zen et al. **Educação na Cultura Digital**: uma proposta de construção coletiva. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Centro de Ciências da Educação – CED. Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC. 2014.

COIÇAUD, Sílvia. A colaboração institucional na educação a distância. In: LITWIN, Edith. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 53-72.

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; FAGUNDES, Léa da Cruz; NEVADO, Rosane Aragón de. **Educação à distância e a formação continuada de professores em sistemas de comunidades de aprendizagem**. Temas em Estudo. Centro Virtual Interamericano de Cooperação Solidária para a Formação de Educadores. 1998. Disponível em: <[http://www.nied.unicamp.br/oea/mat/ead\\_forma%E7%E3o\\_teclec\\_.pdf](http://www.nied.unicamp.br/oea/mat/ead_forma%E7%E3o_teclec_.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor educacional na escola. 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

EVANS, Terry; NATION, Daryl. Theorising open and distance education. **Open learning**, UK, v.7, n. 2, p. 3-13, june, 1992.

FERREIRA, Felipe Casaburi; et al. **A complexidade e a complementaridade de saberes e competências profissionais na implementação de um projeto de formação de gestores escolares via Internet.** 2006. Disponível em: <[www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/.../Artigo\\_Maria\\_Elizabeth\\_Bianconcini\\_de\\_Almeida\\_et\\_al.pdf](http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/.../Artigo_Maria_Elizabeth_Bianconcini_de_Almeida_et_al.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2014.

FREITAS, Maria Teresa de a; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia Cortez (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa época, v. 107).

LIMA, Licínio C. **Construindo modelos de Gestão Escolar.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Escolar, v. 4).

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

RAMOS, Edla Maria Faust; et al. **Curso de especialização em educação na cultura digital: documento base.** Brasília: Ministério da Educação, 2013a.

RAMOS, Edla Maria Faust; et al. **Curso de especialização em educação na cultura digital: guia de diretrizes metodológicas.** Brasília: Ministério da Educação, 2013b.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. (Coleção Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis, v. 4).



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CONHECIMENTOS SOBRE O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DE ONDE ADVÊM?

**Graziela Gomes Stein Teixeira**

Laboratórios de Novas  
Tecnologias (LANTEC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus  
Universitário, Florianópolis, SC  
[grazisteintex@gmail.com](mailto:grazisteintex@gmail.com)

**Andrea Brandão Lapa**

Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), Centro de Ciências da Educação, Campus  
Universitário, Florianópolis, SC.  
[decalapa@ced.ufsc.br](mailto:decalapa@ced.ufsc.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Educação na Cultura Digital; Ensino de Física.

**Keywords:** Teachers education; Information and Communication Technology (ICT); Digital Culture in Education; Physics Teaching.

**Resumo:** Este estudo é um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado realizada em 2012 e 2013. Buscamos para esta reflexão trazer diálogos que mostram de onde advêm os conhecimentos que professores egressos e licenciandos possuem a respeito do uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Física. Trata-se de um estudo empírico de abordagem qualitativa baseado no estudo de caso e na análise de conteúdo de entrevistas e documentos do curso. Partimos do pressuposto de que a formação inicial do professor poderia encaminhar discussões e práticas que abordassem o ensino de física com TDIC, tanto para aqueles que vão atuar no Ensino Médio e estarão diretamente em contato com jovens tecnicamente fluentes em TDIC, quanto para aqueles que vão atuar na EaD, um novo campo de trabalho para o professor. Porém esta realidade ainda está em construção no curso, haja vista que os professores egressos relatam que a licenciatura caminha a passos esparsos nesta direção.



**Abstract:** This study is part of a master's degree thesis that seeks to reflect about the perception of high school teachers and teachers-to-be on their education for ICT usage in Physics education. Through a qualitative approach, the paper shows a case study and a content analysis of official documents and also of teachers' discourse in open interviews. The standpoint is that Physics teacher's initial education could promote practices that address the pedagogical use of ICT in teaching. Both in their practice in high school, when they will be directly in contact with the technically fluent young student and also in their practice in online courses, as a new field of work. Nonetheless, the research subjects reported that this reality is under construction, and in a very slow pace in the analyzed course.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado. Buscamos para esta reflexão trazer diálogos que mostram de onde advém os conhecimentos que egressos e licenciandos possuem a respeito do uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino de Física.

Partimos do entendimento de que há um movimento importante no que se refere ao ato de pensar a entrada das tecnologias nos processos formativos: o uso dos artefatos tecnológicos nas diferentes modalidades de ensino, presencial e a distância, reforça a necessidade de uma formação para a atuação docente mediada pelas tecnologias (BELLONI, 2005; MORAN, 2012; PRETTO, 2003; ALMEIDA e SILVA, 2011). Portanto, “as tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e ressignificando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas” (ALMEIDA e SILVA 2011, p.3).

Esse cenário e a percepção da mudança parecem ainda não serem suficientes para impulsionar uma transformação, que não seja dependente apenas do acolhimento do professor, mas, principalmente, de algumas mudanças estruturais que compreendam a integração das TDIC no currículo.

## 2. A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO

Com o objetivo de disseminar uma educação emancipadora, e considerando a formação de professores o cerne da construção do futuro professor, é inevitável repensar as formas de ensinar e aprender da atualidade, principalmente refletindo sobre a entrada



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

das tecnologias e a apropriação destas no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de licenciatura. O importante passa a ser o que o professor faz com os recursos tecnológicos e como os cursos de formação de professores podem potencializar sua atuação nessa direção. Ou seja, é fundamental realizar a transformação metodológica necessária, o que transcende o domínio da técnica, das habilidades para lidar com as tecnologias e atinge uma concepção construtivista que concebe a educação como um processo ativo, de formação do cidadão autônomo, capaz de usar, como protagonista, os meios de comunicação disponíveis para assegurar seus direitos e ter participação ativa na sociedade.

Esta é a ideia defendida pela concepção de mídia-educação: uma formação para a análise crítica, a apropriação e o uso das mídias como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos (BELLONI, 2005). Nesse sentido, Belloni e Bévort afirmam que:

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1083).

A mídia-educação trata de uma dupla dimensão: os meios da pedagogia e uma educação para os meios. Isto é, uma educação para as mídias, tomando as TDIC como objeto de estudo; e uma educação pelas mídias, tomando as TDIC como ferramenta pedagógica. Uma educação com as mídias e através das mídias que não apenas prepare os indivíduos para o uso de novos recursos tecnológicos, mas que os forme para uma apropriação crítica e consciente de seus conteúdos éticos e estéticos.

Para que a mídia-educação se configure em uma proposta significativa na formação inicial de professores, a prática exercida pelos professores universitários deve compreender a importância das TDIC como: (a) *inclusão digital*, no sentido de saber operar os novos artefatos tecnológicos para serem produtores de mensagens midiáticas; (b) *objeto de estudo*, ou seja, ler criticamente as mensagens que hoje são ampliadas de



várias formas pelos meios de comunicação; (c) *meio de expressão*, o que significa ser indispensável para o exercício da cidadania, estimulando a participação ativa dos estudantes; (d) *ferramenta pedagógica*, de forma a usar as TDIC em situações de aprendizagem, ou seja, sua integração nos processos educacionais (BELLONI, 2012, p. 52).

Na perspectiva de trabalho da mídia-educação, os professores têm como um dos desafios ressignificar os métodos didático-pedagógicos, e caberá a eles aprender com essa realidade e incorporar perspectivas metodológicas que tenham na sua base o processo de comunicação mediado pelas TDIC. Sobre os desafios dos professores, ocorre que além de terem de aprender a usar constantemente novos artefatos técnicos, devem estar a par das novidades, porque

[...] mais complicado do que aprender a usar este ou aquele programa, é encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola (PONTE, 2000, p. 76).

Nesse sentido, a formação inicial de professores que não acompanhar as mudanças expostas pela entrada das TDIC nos processos formativos estará em descompasso com a realidade contemporânea, ou seja, estará formando professores em defasagem com as culturas juvenis e as necessidades e demandas sociais de hoje. Almeida (2002, p. 74) salienta que “[...] as tecnologias devem ser incorporadas ao currículo de modo a permitir construção e reconstrução de conhecimento e não como um instrumento para ‘modernizar’ um ensino tradicional”.

Mais do que conhecer as TDIC e saber usá-las como ferramenta de ensino e aprendizagem, é preciso buscar uma apropriação consciente e criativa desses meios, que inclua professores e estudantes numa mesma aprendizagem. E para que as TDIC possam ser integradas criticamente ao currículo e ao fazer pedagógico é preciso que o professor possa apoderar-se de suas propriedades intrínsecas, utilizá-las na própria aprendizagem e na prática pedagógica; que possa refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo (ALMEIDA, 2010).

Reorganizar a estrutura pedagógica é apenas mais um desafio posto pela entrada





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



das TDIC nos processos formativos, especialmente em se tratando do currículo, pois é preciso procurar criar uma identidade curricular própria, contextualizada e preocupada com os aspectos sociais, que contemple a transversalidade da educação. A tecnologia está possibilitando, afinal, que a educação esteja em qualquer lugar e acessível a partir de todos os lugares; e nesse sentido o currículo ultrapassa a dimensão de organização dos conteúdos selecionados para as aulas, pois, como afirma Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p. 59):.

A preocupação maior se instaura na formação inicial de professores e, para tentar ir ao encontro de uma formação crítica e criativa de professores que utilizem as TDIC de forma a potencializar seu uso, é importante que os conteúdos sejam articulados significativamente, tanto no campo teórico quanto no prático, em sua proposta de ensino-aprendizagem. Isso significa que as discussões conceituais visam à operacionalização de tais conceitos, possibilitando um saber e um fazer pedagógicos. Salientamos, portanto, a importância da qualidade na formação dos futuros professores, no sentido de que sejam proporcionadas novas reflexões sobre a sua ação, em um processo de formação que possibilite ao licenciando estabelecer relação entre os conhecimentos teóricos recebidos no curso e a prática profissional. É fundamental que essa prática não seja esvaziada de teoria repetitiva e conservadora, mas sim uma prática crítica, criativa e inovadora.

### 3. O CAMINHO DA PESQUISA

Nosso estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que não se investiga em razão de resultados, o que se quer obter é “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Para investigar a perspectiva dos próprios participantes, o instrumento de



pesquisa escolhido foi a realização de entrevistas, consideradas por Lüdke e André (2005), Minayo (2004) e Yin (2005) uma das mais importantes técnicas de coleta de dados nos estudos de caso. Elas foram realizadas de forma aberta, propiciando aos entrevistados expressarem suas interpretações, suas respostas às questões levantadas. Desse modo, optamos pela utilização da técnica de entrevista semiestruturada, que compreende um conjunto de perguntas básicas e derivadas (TRIVIÑOS, 2003).

Nesse sentido, diante das possibilidades de recorte do objeto empírico da pesquisa, a opção de um campo de estudo foi o Curso de Licenciatura em Física na modalidade de ensino presencial. Os motivos da escolha devem-se aos dados de pesquisas recentes realizadas: i) no grupo de pesquisa Comunic situado no Centro de Ciências da Educação (CED) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo que a licenciatura em física contou com um maior número de professores atuantes no curso de Física na modalidade a distância, ressaltando a falta de formação anterior para atuar com as tecnologias (LAPA, 2010); ii) por Moraes (2009), que mostra a prática descontextualizada e sem tecnologias dos professores de Física, e por Menegotto e Rocha Filho (2008), mostrando que a resistência dos alunos em relação ao ensino de Física advém de uma prática educativa descontextualizada; e iii) pelas constatações feitas por Rangel et al. (2012) acerca da necessidade de se aprofundar pesquisas sobre as relações entre mediação, aprendizagem, letramentos e empoderamento, assim como a pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores quanto ao uso de tecnologias.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no curso de Licenciatura em Física desta mesma instituição. Para este artigo utilizamos os dados de quatro professores entrevistados do qual, vamos representar pela letra (P) e número da sequência das entrevistas.

Dessa forma, a análise dos dados se deu a partir da Análise de Conteúdo (AC), que representa um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de distribuição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 40). Nesse sentido, buscamos para estas reflexões entender de onde advém os conhecimentos que os professores possuem a respeito das TDIC, pois só



garantimos uma formação de qualidade quando a formação consegue refletir uma prática contextualizada do professor. Esta informação fomos investigar na compreensão de professores egressos e licenciandos do curso de licenciatura em Física, com o objetivo de identificar em suas falas, quais seriam os fatores promotores da sua prática pedagógica com o uso de TDIC.

#### 4. O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES

Nesse movimento, o diálogo com os participantes de pesquisa revelam que os conhecimentos que possuem sobre o uso das TDIC foi adquirido por meio de **algumas disciplinas na graduação**, as quais os sensibilizaram para o uso das TDIC.

[A disciplina de Metodologia do Ensino de Física] teve um papel importantíssimo que foi acima de tudo de despertar o interesse, né, pra isso e atentar pro potencial das tecnologias (Excerto de entrevista, P2).

Metodologia do Ensino de Física, [...]. A partir de lá dava para explorar alguma coisa desta parte de tecnologia. (Excerto de entrevista, P3).

Fui sensibilizado na formação inicial, mas assim, eu fui sensibilizado numa disciplina, Didática Geral. (Excerto de entrevista, P4).

Isso significa que o curso consegue através de algumas disciplinas conduzir um processo articulado de mudança de mentalidade perante a educação com TDIC através de uma mudança do currículo e dos conteúdos das disciplinas.

Outra questão que aparece diz respeito à chamada **busca solitária**. Ressaltada por um professor quando afirma que

“[...] do meu assim, comprometimento com o ensino de física. [...] sempre fui buscar, sempre fui nos eventos, eu sempre fui em palestras.” (excerto de entrevista, P2).

Essa busca que extrapola o ensino recebido reflete uma postura pessoal e uma inserção cultural do professor, como já havia identificado Sacristán ao afirmar que o “[...] ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e estudantes, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1995, p. 66).



Seguindo com os diálogos, alguns professores enfatizam **a prática na EaD** como oportunidade de aprendizado das possibilidades pedagógicas com as TDIC:

A tutoria me abriu um campo de visão sobre as tecnologias que eu não tinha. Aprendi sobre as tecnologias muito mais quando eu era tutora. [...]A tutoria me abriu um campo de visão das tecnologias que eu não tinha. (Excerto de entrevista, P3).

No último ano do mestrado fui trabalhar como tutor, e daí, isso sim, [...] fez com que eu olhasse com mais importância e desse mais valor pras tecnologias [...] então, eu comecei a sofisticar o uso, a fazer um outro olhar, assim mais atencioso (Excerto de entrevista, P2).

Assim, os saberes oriundos da experiência de seu trabalho constituem o alicerce da prática e da competência profissional, haja vista que essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2002). Sobre a experiência na modalidade de ensino a distância como possibilidade de formação, Pretto e Riccio (2010, p. 165) afirmam que a experiência da docência online como formação “leva o professor, inevitavelmente, a adentrar neste mundo virtual, repleto de possibilidades, que lhe possibilita o contato com outras vozes, outras reflexões, outras virtualizações e realidades”.

A **troca de experiências** com os colegas de estudo na pós-graduação, **a formação continuada**, também é destacada como sendo importantíssima no olhar do professor para as tecnologias em sua prática pedagógica. Os professores afirmam que:

Quando eu vim pro mestrado [...] eu consegui conversando com outras pessoas [...] eu consegui sofisticar mais. (Excerto de entrevista, P2).

Conversar com vários mestrandos e doutorandos no tempo do final da minha pós graduação (Excerto de entrevista, P4).

Isso significa que boa parte da experiência com a prática de integração das TDIC adquiridas e incorporadas pelos professores não esteve na formação inicial, mas sim na formação continuada desses professores, nas suas próprias experiências, errando e acertando, buscando e arriscando novas formas de inovação na sua prática pedagógica, e na troca de experiências com os colegas de pós-graduação. Como informa P1, a formação inicial,

[...] contribuiu muito pouco, o curso ainda é um curso que forma físicos para dar aula, não forma o educador [...]. O que contribuiu foi o



meu olhar crítico sempre, pra essa insatisfação com essa formação (Excerto de entrevista, P1).

As questões trazidas pelos professores também confirmam que o seu saber está relacionado à identidade de cada um, à sua experiência de vida e à sua história profissional, suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares (TARDIF, 2002).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo os professores ressaltando a importância de algumas disciplinas durante a sua trajetória acadêmica, as quais trataram das possibilidades pedagógicas das TDIC, essas disciplinas não conseguiram abarcar o contexto pedagógico da importância das TDIC para o ensino de Física. Mesmo considerando que o futuro professor também se constitui através das suas relações “[...] mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17), essa pesquisa reafirma o pressuposto, apontado por Belloni (2006), da importância das discussões sobre a dimensão tecnológica permearem todas as disciplinas e conteúdos dos cursos que formam professores, o que ainda é um desafio para o currículo do curso pesquisado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância *on-line*. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/117/showToc>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

\_\_\_\_\_; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **e-Curriculum**, São Paulo, PUC-SP, v. 7 n. 1, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 109, Campinas-SP, set./dez., 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302009000400008&nr=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000400008&nr=iso)>. Acesso em: jan. 2012.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. Ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

LAPA, Andrea Brandão. **Aprender e ensinar com as tecnologias de informação e comunicação: a experiência da UFSC na formação de professores através da modalidade a distância**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis: UFSC/CED/LANTEC, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. reimp. São Paulo: E.P.U., 2005. 99 p.

MENEGOTTO, José Carlos; ROCHA FILHO, João Bernardes da. Atitudes de estudantes do ensino médio em relação à disciplina de Física. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 7, n. 2, 2008. p. 298-312.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAES, José Uibson Pereira. A visão dos alunos sobre o ensino de física: um estudo de caso. **Scientia Plena**, v. 5, n. 11, 2009. Disponível em: <<http://www.scientiaplenu.org.br/ojs/index.php/sp/article/viewFile/736/392>>. Acesso em: maio 2013.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010.

PRETTO, Nelson De Luca. Desafios para educação na era da formação: o presencial, a distancia, as mesmas políticas e o de sempre. In:\_\_\_\_\_; BARRETO, R. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio

de Janeiro: Quartet, 2003. p. 29-53.

RANGEL, Flaminio de Oliveira; SANTOS, Leonardo Sioufi Fagundes dos; RIBEIRO, Carlos Eduardo. Ensino de física mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação e a literacia científica. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 29, n. especial 1, set. 2012. p. 651-677.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O EDUCADOR E A NECESSIDADE DE INOVAR

### DIDATICAMENTE: O USO DE BLOGS EDUCATIVOS NO ENSINO

**Eloiza da Silva Gomes de Oliveira**  
[eloizagomes@hotmail.com](mailto:eloizagomes@hotmail.com)

**Caio Abitbol Carvalho**  
[caioacarvalho@hotmail.com](mailto:caioacarvalho@hotmail.com)  
Bolsista de Iniciação Científica voluntário

**Fabiana Triani Barbosa da Silva**  
[trianifabiana@gmail.com](mailto:trianifabiana@gmail.com)  
Bolsista de Iniciação Científica do CNPq

**Gabriel Miranda**  
[gabrieldemolay@hotmail.com](mailto:gabrieldemolay@hotmail.com)  
Bolsista de Iniciação Científica voluntário

**Raphael Silberman Dereczynski**  
[raphaeldere@hotmail.com](mailto:raphaeldere@hotmail.com)  
Bolsista de Iniciação Científica da UERJ  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Mediação da aprendizagem; Ferramentas de interação; Didática; Formação do educador.

**Keywords:** Mediation of learning; Interaction tools; Didactic; Teacher education.

**Resumo:** A internet tornou-se a principal ferramenta de interação entre os jovens. O acesso a notícias, lazer e até mesmo a linguagem estão mudando. É necessário, então, buscar novas formas de ensinar. Uma pesquisa foi realizada em disciplina do curso de Graduação em Pedagogia, com o objetivo de verificar aprendizagem e interação de alunos utilizando um blog educativo. Acompanhamos as aulas presenciais e as postagens feitas no blog e elaboramos um instrumento aplicado ao final do curso. Analisamos 27 questionários, onde itens como “uso do blog como recurso didático” e o conteúdo do mesmo alcançaram alta pontuação. O sucesso da disciplina mostrou que a educação mediada por tecnologias foi bem recebida. Iniciamos ajustes nas aulas produzidas, transformando-as em objetos de aprendizagem, para a adaptação da disciplina a ambiente virtual de aprendizagem (AVA), cuja utilização oferecerá também uma multiplicidade de ferramentas de investigação pertencentes à própria “plataforma”.





**Abstract:** The internet has become the primary tool for interaction among young people, especially through social networks. Access to news, entertainment and even language are changing. It is then necessary to seek new ways of teaching. A survey was conducted in Pedagogy course, aiming to verify the interaction and learning using by students in an educational blog. We follow the classes and posts made on the blog and prepare an instrument applied to the end of the course. We analyzed 27 questionnaires, where items such as "use the blog as a teaching resource" and its content reached high score. The success of the discipline shows that technology-mediated education was well received. We initiated adjustments of classes produced by turning them into objects of learning, to adapt the discipline to Learning Content Management System (LMS) and we may use a variety of research tools offered by own "platform".

## 1. INTRODUÇÃO: COMUNICAÇÃO NO TEMPO DA VIRTUALIDADE

Vivemos o tempo da comunicação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, especialmente com a utilização da internet. Síncrona (em tempo real) ou assíncrona (postando mensagens que podem ser acessadas depois), essa forma de comunicação afetou de tal forma a linguagem que criou o que Bagno (1999, p. 23) chamou de “novo gênero textual”, mais atual que qualquer outro na língua portuguesa e amplamente disseminado entre os jovens. O autor detecta um retorno às formas ideográficas, primitivamente compostas apenas por sinais. Esse fenômeno vem impactando fortemente a educação, em que a primazia da norma culta da língua e o preconceito contra as variantes linguísticas ainda impera.

Outro fenômeno recente é o da conexão às redes sociais. Essa forma de interação superou outras, que foram preponderantes em décadas anteriores: as cartas, o telefone e até mesmo mais recentemente os e-mails e chats. Conjugadas às tecnologias móveis dos celulares e aos diversos aplicativos hoje disponíveis, não é de estranhar que jovens e celulares sejam inseparáveis.

O aspecto multimídia das novas tecnologias transforma as experiências humanas de percepção e criação simbólica e traz novo caráter ao sistema de comunicação que, diversificado, multimodal e versátil, “é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais” (CASTELLS, 2002, p. 461).

## 2. JOVENS E TECNOLOGIAS... NOVOS PROCESSOS DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Afastando-nos da polêmica conceitual sobre as formas de designar estes jovens conectados - “Geração Internet” (*N-Generation*), “Geração Digital” (*D-Generation*), “Geração do Milênio” (*Millenials*), ”Geração Z” – ou outras bastante discutidas, como nativos digitais (PRENSKY, 2001) e residentes digitais (WHITE & LE CORNU, 2011), nos interessa o impacto das tecnologias digitais sobre os jovens de hoje, os seus processos cognitivos, sociais, e a forma como aprendem e se comunicam.

Há análises depreciativas sobre a aprendizagem e o rendimento acadêmico dos jovens de hoje, o empobrecimento da linguagem; a dispersão da atenção e perda do foco sobre o objeto a ser aprendido; a impaciência e superficialidade que demonstram; o fato de realizarem muitas tarefas ao mesmo tempo sem alcançar excelência em nenhuma. Precisamos reconhecer que eles aprendem de formas diferentes do que acontecia há pouco tempo atrás: obtêm informações de forma rápida e recorrem primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa; interagem com diversas mídias ao mesmo tempo, pela convivência diária com computadores, videogames, áudio e vídeo digital praticamente desde que nasceram; mantêm conexão constante com os pares através dos celulares e mensagens instantâneas SMS (os torpedos) ou através dos computadores ligados à rede da Internet e ferramentas de comunicação.

Palfrey e Gasser (2008) os definem como pessoas que possuem uma “persona online”, levando uma vida online e offline durante todo o dia. A paixão pela aprendizagem ativa e dinâmica, assim como pelos jogos digitais é outro traço marcante dessa geração. Veen e Vrakking (2009) afirmam que começam a jogar e buscar soluções para os desafios e, se encontram dificuldades, recorrem a redes humanas para buscar informações que levem à solução.

Podemos falar então de uma aprendizagem fortemente social e cooperativa, com movimentos para compartilhar soluções, dúvidas e descobertas e dúvidas, criando ambiente favorável ao “ensino entre pares e para a emergência de comunidades de aprendizagem” (OBLINGER, 2004, p. 3).

### **3. MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA DA APRENDIZAGEM: DESAFIO PARA A ESCOLA E PARA OS PROFESSORES**

A visão de que os alunos só podem aprender na escola, com os professores, presencialmente, está ultrapassada. A mediação das tecnologias de informação e comunicação cada vez mais é aplicada à aprendizagem, quer de forma intencional, provocada pelas instituições de ensino, quer espontaneamente, no verdadeiro “milagre” que é a imersão na Web.

A educação mediada pelas tecnologias digitais se apresenta mais interativa buscando a construção coletiva do conhecimento. Existe a possibilidade da participação mais ativa de alunos e professores, além do incentivo à responsabilidade dos mesmos para com o aprendizado. Longe de produzir solidão promove autonomia cognitiva, já que o aluno é incentivado a garantir a condução e efetivação de sua aprendizagem, pois não tem o acompanhamento docente presencial e direto o tempo todo.

Os docentes vivem os dilemas e desafios de um tempo de transição: foram formados na cultura oralista e presencial, acostumados a olhar o outro e interagir no mesmo meio físico de forma síncrona. Nasceram em outro meio e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente do que esta geração denominada de “nativos” faz. Foram formados para dominar as formas de produzir e consumir conhecimento utilizando as tecnologias da oratória e de lápis e papel e são desafiados a organizar situações de aprendizagem utilizando o ferramental digital.

Há necessidade de uma sólida base de pesquisa e desenvolvimento de suporte teórico que leve à profunda reflexão sobre os cursos de formação de educadores e sobre construção prática que permita ao professor aplicar à prática docente as teorias que aprende na sua formação. Essa discussão transcende a questão do equipamento das escolas, mas aponta para uma revisão dos saberes docentes necessários ao trabalho com os alunos que hoje encontramos.

## 4. A UTILIZAÇÃO DE BLOGS EDUCATIVOS COMO RECURSO DIDÁTICO

O termo blog é uma corruptela de *WEBLOG* (*Web* – a rede de computadores mundial – e *Log* – tipo de “diário de bordo”). São como sites com temas específicos e o usuário escolhe o que quer falar. Seja sobre a vida cotidiana, futebol, culinária ou, até mesmo, a divulgação e o comentário de notícias. Os usuários utilizam o texto escrito como base para a comunicação, mas também são permitidas outras mídias como som, imagens, pequenos vídeos. São, portanto, eventos multimídia.

O blog é uma página interativa que permite publicações sob o formato de diário, em ordem cronológica, e pode receber comentários dos que o acessam. Pode ser considerado um diário eletrônico ou virtual, divulgado na internet para partilhar informações, ideias, materiais e opiniões, formando uma grande rede social de divulgação de saberes.

Almeida (2003, p. 73) diz que os blogs são: “Diários virtuais que proliferam na internet como ferramentas de uma narrativa híbrida (misto de diários, crônicas jornalísticas e correspondências) que representa, simultaneamente, a individualidade e a coletividade, dimensões presentes no imaginário da sociedade pós-moderna”.

No âmbito educacional os blogs oferecem múltiplas atividades aos alunos e professores. É possível estabelecer a interação entre alunos e professor, entre alunos da mesma turma, entre turmas da mesma escola e de escolas diversas. Permitem o debate de temas, a veiculação de textos e outros materiais, a expressão de opiniões e, sem dúvida, estimulam a leitura e a produção textual, favorecem, ainda, as práticas colaborativas e as aprendizagens compartilhadas, além da autonomia na aprendizagem proposta pelo lema de “aprender a aprender”.

Para Baumgartner (2004) os blogs têm potencial intrínseco para afetar positivamente os entornos tradicionais do ensino. Para o autor o diferencial é necessário modular a sua integração com as instituições educativas, dando confiança à sua utilização como recurso didático. Acrescenta ainda que há a vantagem do caráter exógeno em relação ao espaço educativo, já que são construídos através de hiperlinks na rede e não dependem exclusivamente de um servidor único centralizado.

Segundo Gomes (2005), os blogs com intenções educacionais podem e devem ser:

(...) um pretexto para o desenvolvimento de múltiplas competências. O desenvolvimento de competências associadas à pesquisa e seleção de informação, à produção de texto escrito, ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web são algumas das mais valias associadas a muitos projetos de criação de blogs em contextos escolares (GOMES, 2005, p. 313).

As características de interatividades, intertextualidade, multidisciplinaridade e a possibilidade de imediatismo temporal entre o que é postado e as reações e comentários do material atendem aos traços cognitivos e de aprendizagem dos alunos de hoje, comentados em tópico anterior deste texto.

A geração jovem, que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em suas vidas é a principal usuária dos blogs e das redes sociais. No âmbito da leitura e da escrita não existe mais a estrutura onde o autor escreve e os leitores apenas leem o que está escrito. A leitura é hipertextual e torna-se possível interagir de forma intensa com o que se lê, ampliando inclusive o conceito de autoria, e a aprendizagem se faz em rede.

Autores como Wenger (1998) consideram que os processos de interação, como os que são oferecidos pelos blogs possibilitam a criação de “comunidades de prática”, caracterizadas pelo compartilhamento de interesses entre seus membros, pelo repertório comum e pelo empreendimento conjunto. Parece difícil acreditar que interagindo virtualmente com o outro, o sujeito poderá ter o mesmo êxito que alguém interagindo fisicamente. No entanto, a interação ocorre do mesmo modo, independente do ambiente onde o sujeito está inserido. Haverá um mediador nesses ambientes, mesmo que ele não esteja presente fisicamente. O espaço virtual possibilita, tanto quando o ambiente de uma sala de aula, por exemplo, o desenvolvimento do sujeito. As zonas de desenvolvimento proximal dos sujeitos, utilizando o conhecido conceito vygotskyano serão estimuladas nos ambientes virtuais.

## **5. A PESQUISA REALIZADA – EFEITOS DO BLOG COMO VIA DE APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE UM CURSO**

Ao iniciar este tópico convidamos o leitor a refletir sobre a essencialidade do material didático (MD) na Educação a Distância, elemento chave na construção do conhecimento, já que efetua a mediação entre os três vértices fundamentais dos



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



processos de ensino e aprendizagem: o professor, o aluno e o conhecimento.

O conhecimento deixa de ser visto como “verdade absoluta”, como acontece com o livro didático, pois o aluno dispõe da imensa quantidade de informação que o universo ciberespacial apresenta, para questionar o conteúdo. A construção do conhecimento acontece, portanto, através de uma “transmissão” polifônica em vez de monofônica: o professor detém aquele saber, e a ele cabe, por intermédio do texto, *transferi-lo* ao aluno.

Finalmente, a interação mediada pelo material didático não acontece apenas em caso da ocorrência de dúvidas. A riqueza de comunicação e de trocas possibilita um aprendizado muito mais amplo e rico e possibilita ao aluno um acréscimo de consciência crítica capaz de fundamentar escolhas corretas, visando ao desenvolvimento sócio cultural e à viabilização da efetiva *construção de conhecimento*.

Convictos dos efeitos positivos do uso de blogs educativos, comentados até agora, e sintetizados por Gomes (2005, p. 312-313) ao afirmar que como recurso pedagógico os blogs podem constituir-se em espaço de acesso à informação especializada e de disponibilização de informação por parte do professor e que, como “estratégia pedagógica” podem assumir a forma de portfólio digital, espaço de intercâmbio e colaboração, de debate – role playing - e de integração, decidimos utilizá-lo no desenvolvimento da disciplina eletiva semipresencial “Sujeito e Conhecimento na Modernidade – Aprendizagem com mediação das Tecnologias de informação e Comunicação”, oferecida ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ no primeiro semestre de 2013.

A disciplina, de 30 horas (02 créditos) foi organizada em 05 encontros presenciais e 10 “aulas”, ministradas através do blog “Dialogando com Elô” - <http://dialogandocomelo.blogspot.com.br/>.

A ideia do blog foi imediatamente aprovada pelos alunos e tivemos 51 membros participantes do mesmo, além da professora e dos monitores da disciplina. No encerramento da mesma, em julho de 2013 apresentamos um instrumento de avaliação, que nos serviu para a coleta de dados da pesquisa.

Nas duas primeiras partes do questionário, o aluno deveria responder atribuindo<sup>325</sup> conceitos que iam de “A” (péssimo) até “F” (Ótimo) aos itens apresentados. No

momento da análise do instrumento, para fins de tabulação estipulamos um valor para cada conceito (“A” valendo 0,0 e “F” valendo 5,0).

Destacamos aqui gráficos resultantes da análise dos 42 instrumentos totalmente preenchidos que recebemos.

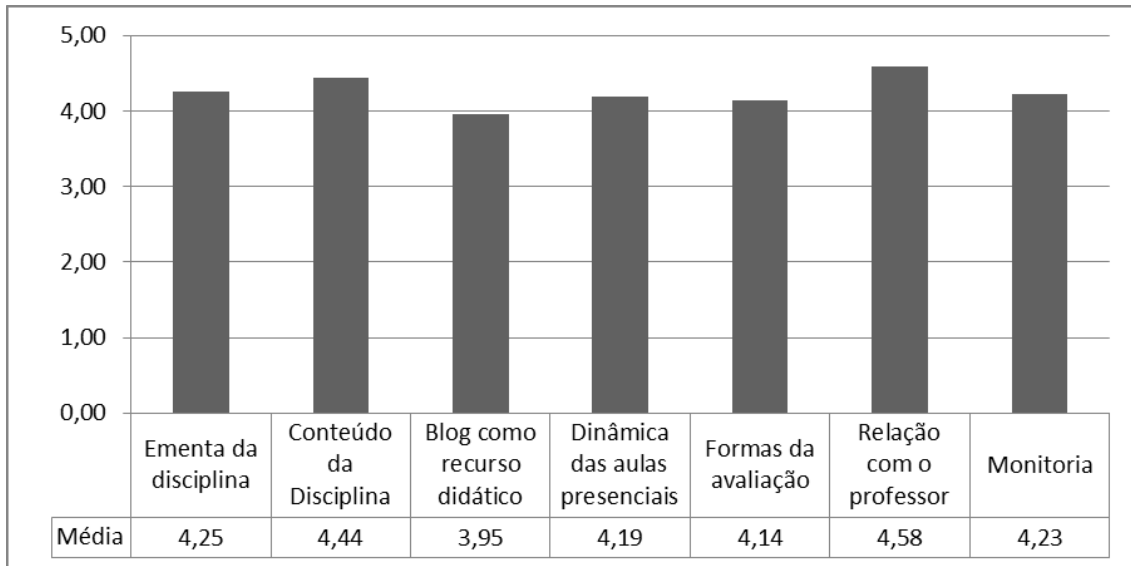


Tabela 1: Avaliação do uso do blog como recurso didático

A segunda parte do instrumento referia-se mais especificamente ao conteúdo da disciplina e a terceira solicitava aos alunos uma auto avaliação. Havia ainda uma quarta parte, aberta para comentários adicionais.

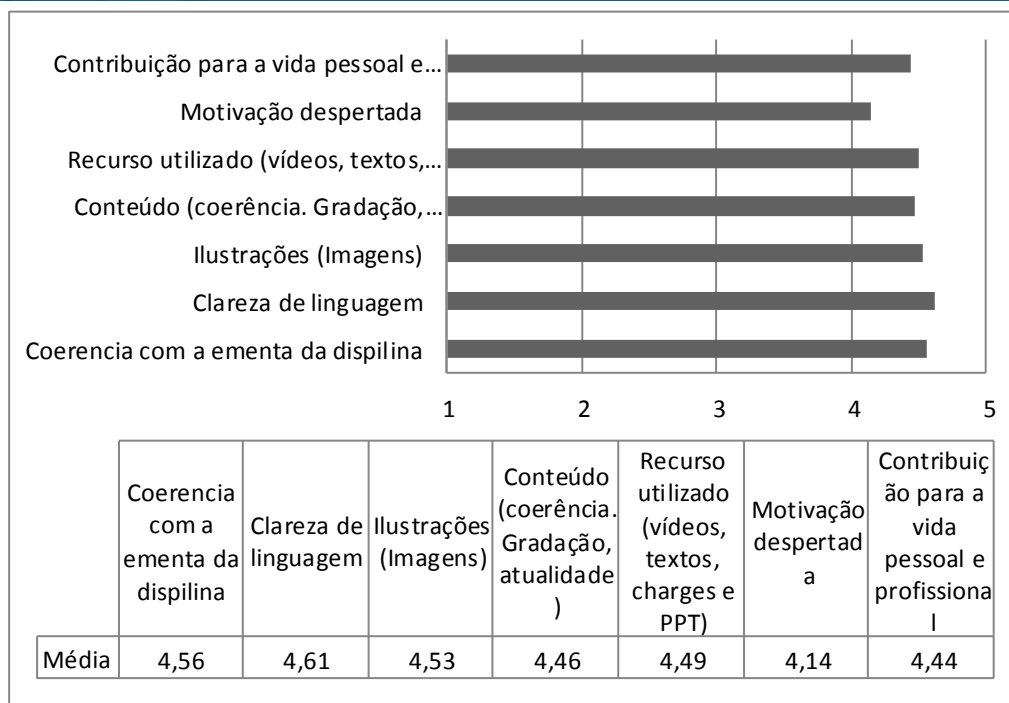


Tabela 2: Médias alcançadas pelos itens avaliativos da segunda parte do instrumento (relativa ao conteúdo da disciplina ministrada).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falamos aqui de “novas formas de ensinar”. Não significa que tudo que a escola faz hoje deve ser descartado, mas que se faz necessária uma inflexão profunda sobre a didática utilizada, sobre as práticas docentes, sobre o cotidiano escolar, sobre os currículos e as estratégias de avaliação da aprendizagem.

O perfil dos alunos, seus estilos cognitivos e preferências motivacionais mudaram rapidamente nos últimos anos e as mediações oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação podem facilitar bastante esse salto adaptativo que as instituições educacionais precisam realizar. Segundo Kenski (2007): “Exposta na tela do computador, a escola virtual se apresenta pela sua imagem. Fluida, mutante, a escola virtual é um ícone de um novo tempo tecnológico do espaço educativo” (p. 55).

Verificamos alto grau de aprovação da disciplina, onde “blog como recurso didático” obteve a média 3,95 (no máximo de 5,0 pontos). Após o período inicial, em que o acesso ao blog se dava mais para a leitura do material disponibilizado, houve progressiva desinibição e os alunos começaram a postar dúvidas, comentários, material<sup>327</sup>





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

complementar ao que foi oferecido e a debater algumas questões. Podemos afirmar que as funções de estímulo à produção textual e de compartilhamento de informações realmente ocorreram. Algumas respostas ao questionário destacaram o desenvolvimento da autonomia do aluno e enfatizaram a evolução no “aprender a aprender” e o aumento da facilidade de escrita.

Iniciamos ajustes das aulas produzidas, transformando-as em objetos de aprendizagem para a adaptação da disciplina a ser oferecida em ambiente virtual de aprendizagem. Com a utilização do Moodle poderemos contar com uma multiplicidade de instrumentos de investigação oferecidos pela própria “plataforma”, além de possibilidades de construção de uma disciplina mais dinâmica, interativa e com mais recursos didáticos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez., 2003.

\_\_\_\_\_; MORAN, J. M. Integração das tecnologias na Educação. In: **SEED/MEC. Módulo Básico – Gestão Integrada de Mídias/Informática**. Brasília, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAUMGARTNER, Peter. **The Zen Art of Teaching Communication and Interactions in Education**, 2004. Disponível em: <http://www.ro.feri.uni-mb.si/razno/icl2004/pdf/baumgartner.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

FABELA, Sérgio. A vida toda para Aprender, 2005. In: **Portal dos psicólogos**. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0321.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE. **Anais...** Leiria, Portugal, 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, Papirus. São Paulo, 2007.

OBLINGER, Diana. The next Generation of Educational Engagement. In: **Journal of Interactive Media in Education**, n. 8. Special Issue on the Educational Semantic Web, 2004. Disponível em: <http://www-jime.open.ac.uk/jime/article/viewFile/2004-8-oblinger/199>. Acesso em: 07 mai. 2014.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Born Digital – Understanding the First Generation of Digital Natives**. New York: Perseus Books, 2008.

PRENSKY, MARC. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

VEEN, Win e VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WENGER, E. **Communities of Practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WHITE, D. S.; LE CORNU, A. Visitors and residents: Towards a new typology for online engagement. **First Monday**, n. 16. v. 9, 2011.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## A PRÁTICA DO PROFESSOR COM AS TDIC:

### FONTE DE SABER E PESQUISA

**Silvana Lemos**

sil.lemos2013@gmail.com

**Palavras-chave:** Saber docente; Memoriais reflexivos; Registros das atividades; Pesquisa; TDIC.

**Keywords:** Teacher knowledge; Reflectivem; Records of the activities; Research; TDIC.

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Saber docente; Formação reflexiva; Memorial reflexivo; Formulários das atividades; Pesquisa; TDIC.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente resumo refere-se ao recorte do Projeto de Pesquisa encaminhado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (ALMEIDA, 2013) intitulada O Currículo do Século XXI: A Integração das TIC ao Currículo – Inovação, Conhecimento Científico e Aprendizagem, que se propõe a identificar os avanços e os limitadores das ações de formação realizadas em sete escolas participantes do projeto Um Computador por Aluno (UCA), no período de 19 de setembro de 2011 a 18 de setembro de 2013. Além de diagnosticar os indícios de inovação educativa com o uso do *laptop* e emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo escolar.

Neste texto, o objetivo consiste em relatar como o educador bolsista da escola, ao registrar a memória do uso pedagógico do *laptop* e das TDIC, cresceu profissionalmente



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



ao tornar-se pesquisador reflexivo de sua própria prática.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 A Escolha da Escola e dos Documentos de Análise

Esleveu-se, dentre as unidades de educação básica participantes do projeto UCA, a **Escola Governador André Franco Montoro**, pelo fato de ter sido acompanhada, diretamente, durante o período de vigência da pesquisa, pela autora deste texto.

Optou-se por analisar três propostas de projetos, quatro memoriais reflexivos e quatro formulários de registro das atividades do professor em sala de aula, de três educadores bolsistas participantes do projeto de pesquisa.

Os três projetos dos educadores expressam a proposta pedagógica com o uso das TDIC e do *laptop*. Os quatro memoriais reflexivos de cada educador bolsista trazem o relato do processo desenvolvido, a partir da análise da própria experiência com o uso do *laptop* com os alunos e professores.

Os quatro formulários de registro das atividades contam o processo das ações, com os objetivos, o prazo previsto, os recursos utilizados, as dificuldades encontradas e os resultados.

Dentre os projetos, o primeiro escolhido foi elaborado pela gestora da escola. Com o tema **Incentivando o Uso das Tecnologias Dentro da Escola**, fomenta a reflexão crítica e a depuração da ação de 29 professores do ensino fundamental, níveis I e II. A diretora, com o auxílio de quatro gestoras da escola, abriu o espaço de formação para incentivar o intercâmbio, estudo e a reconstrução de práticas com o uso do *laptop* e das TDIC, no período de setembro a dezembro de 2012.

O segundo projeto selecionado trata da diversidade de tecnologias móveis utilizadas, desde o *laptop* até o celular. O projeto recebeu o nome de **Minha Comunidade Conectada** e foi desenvolvido de setembro a dezembro de 2012, com 30 alunos do 7º ano.

O terceiro projeto propôs-se a fomentar a rede colaborativa de aprendizagem, pelo *blog* da sala de aula. Recebeu o nome de **Além Fronteiras** e contou com a participação de 30 alunos do 5º ano, no período de março a junho de 2012.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Para subsidiar a análise dos documentos, buscou-se o referencial teórico em Bogdan e Biklen (1994). A palavra escrita emerge como conteúdo e fonte significativa para compor os dados na pesquisa.

## 2.2 Os Sujeitos Participantes

Dentre os nove professores bolsistas participantes do projeto de pesquisa na escola, foram escolhidos três. A diretora da Unidade Escolar, Gabriela Olga Basso Marcondes; o professor de História, Ulisses Rodrigues Nogueira; e a professora de Ciências, Fabiana da Silva Santos.

## 3 A VOZ DO PROFESSOR: FONTE DE PESQUISA E CONHECIMENTO

### 3.1 O Registro da Memória Docente

Pela voz de Fabiana da Silva Santos, obtém-se, em seu Memorial Reflexivo, datado de maio de 2012, a afirmação sobre a importância da memória do registro: “*Considero relevante contar com momentos para pensar e registrar o processo e as análises sobre as ações pedagógicas, como é a proposta do Memorial Reflexivo*”.

Pela oportunidade de pensar sobre o fazer pedagógico, tomou consciência de que **ensinar** e **aprender** pelo *blog* foram atividades que propiciaram mudanças na comunicação, relação e busca dos novos conhecimentos, entre alunos e professora.

Reitera, em sua análise, que a comunicação expandiu-se para além das fronteiras da sala de aula, além do protagonismo, da autonomia e parceria em investigar, coletar, compartilhar, estudar e construir o novo conhecimento.

Já o professor Ulisses Rodrigues Nogueira relata, no Memorial Reflexivo, datado de setembro de 2012, que a intenção era integrar o *laptop* e o celular a serviço da pesquisa investigativa e da conscientização política de seus alunos.

No Memorial Reflexivo do mês de outubro de 2012, Ulisses registra sua análise sobre quais foram as contribuições ao ensino e à aprendizagem, ao utilizar o *laptop* e o celular nas atividades dentro e fora da sala de aula.

As tecnologias propiciaram, aos envolvidos, capturar e acessar, em qualquer lugar e momento, todos os flagrantes eternizados pelas diferentes linguagens (fotografias, vídeos e textos). Esse conjunto significativo de conteúdos sobre as problemáticas da comunidade (esgoto a céu aberto e ausência de asfalto, e a irregularidade na rede elétrica) transformou-



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



se em material de estudo crítico de alunos e professores das disciplinas de História, Geografia e Ciências.

A partir da análise sobre o desenvolvimento das ações, foi possível identificar os avanços na aprendizagem dos alunos em relação às práticas sociais com os diferentes recursos tecnológicos e a escrita no meio digital, o chamado **letramento digital**.

No primeiro Memorial Reflexivo de Gabriela Olga Basso Marcondes, redigido em setembro de 2012, a gestora reconhece que a formação docente que impulsiona a articulação entre prática e teoria, tem o potencial de convidar todos ao **trabalho colaborativo** e à **aprendizagem coletiva**: “*cada um pode aprender com o outro*”. A atividade os leva a compartilhar experiências, informações e a buscar estratégias para resolver os problemas que os afetam.

A gestora expressa que, pensar sobre os objetivos propostos e analisar as ações de formação, a fez compreender e validar como conquistas a **pesquisa investigativa do fazer do professor**, como fonte de saber e conteúdo da formação.

Gabriela expressa, no Relatório das Atividades, emitido no mês de outubro, que a segurança dos professores, na elaboração e reconstrução das ações pedagógicas com as TDIC, confirma a opção feita.

No mês de novembro, a gestora emprega a palavra confiança para expressar os avanços do professor com o uso do *laptop*. “*Percebo que além de confiança para trabalharem com o laptop em sala de aula, eles conquistaram o conhecimento teórico sobre para quê, como e onde integrar as TDIC.*” Complementa e agrega que o propósito inicial de contribuir para o crescimento profissional do professor está em processo.

Para finalizar, destaca-se, do Memorial Reflexivo do mês de dezembro, a consciência e preocupação de Gabriela em garantir, na escola, o tempo necessário para o professor, com seus colegas, tornar-se **pesquisador** de sua prática pedagógica com as TDIC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há evidências, nas vozes dos educadores, de que houve crescimento profissional, ao elegerem como paradigma a formação colaborativa, centrada na pesquisa-ação do saber dos educadores, nos espaço e tempo escolares.

A partir dos memoriais e formulários das atividades, verifica-se que há indícios de ter sido possível, pela reflexão, análise e pelo registro da memória, ampliar a compreensão<sup>333</sup>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



e a consciência sobre o processo de uso do *laptop* e das TDIC, pela proposta de projetos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Relatório técnico-científico**. O currículo da escola do século XXI – integração das TIC ao currículo: inovação, conhecimento científico e aprendizagem, 2013. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/gpcted/>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, D. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

MARCONDES, Gabriela O. B. **Projeto incentivando o uso das tecnologias dentro da escola**. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/gpcted/docs/projetos/CLP/2sem2012/Resumo-Gabriela-NPq.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2014.

NOGUEIRA, Ulisses. **Projeto minha cidade conectada**. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/gpcted/docs/projetos/CLP/2sem2012/RESUMO-Ulisses-bolsista-CNPq.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

SANTOS, Fabiana da S. **Projeto além fronteiras**. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/gpcted/docs/projetos/CLP/1sem2012/resumo-Fabiana-CNPq.pdf>>.

## REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CEARÁ: UM EXERCÍCIO DA PESQUISA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

**Marta Leuda Lucas de Sousa**  
[marta\\_lucas519@hotmail.com](mailto:marta_lucas519@hotmail.com)

**Newton Malveira Freire**  
[newtonfreire@gmail.com](mailto:newtonfreire@gmail.com)  
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Reorganização Curricular; Diretrizes Curriculares.

**Keywords:** High School; Curriculum Reorganization; Curriculum guidelines.

### 1. INTRODUÇÃO

No início de 2010, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará organizou um seminário para discutir e construir o Plano de Gestão 2010-2014, a partir da revisão e confirmação das ideias força que compõem o Pensamento Estratégico que orientou as ações da gestão anterior da SEDUC. Participaram deste momento, além da Gerência Superior e dos Coordenadores Setoriais e Regionais, profissionais vinculados a entidades públicas e privadas que, de alguma forma, trabalham a temática da educação ou acompanham os rumos da educação pública cearense que foram convidados para agregar a este planejamento a visão externa, na perspectiva de enriquecer a análise e



proposições.

Deste Seminário resultaram os eixos norteadores da gestão, a saber:

- Educação Básica como vetor de promoção do desenvolvimento pessoal, social e econômico, tendo em vista a construção de um Estado sustentável.
- Reafirmação de valores e princípios: ética, transparência, participação, respeito pelos servidores, sentido de servir ao público com os serviços essenciais a que tem direito e, num estado de desigualdades tão alarmantes, o compromisso com os mais necessitados.
- Foco na elevação do nível de aprendizagem dos jovens, das crianças e dos adultos matriculados nas instituições escolares da rede pública do Ceará.

Como objetivos gerais da Agenda Estratégica foram definidos:

- Garantir acesso e elevar os indicadores de permanência, fluxo e desempenho do aluno no Ensino Médio e Fundamental da Rede Estadual.
- Diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, o mundo do trabalho e ensino superior.
- Consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem.
- Valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.
- Promover o protagonismo juvenil e empreendedorismo social como premissa da ação educativa.
- Fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção de cultura e paz.

Também foram objeto de discussão as Estratégias Transversais, que perpassariam muitos dos objetivos, tendo sido apontadas: Comunicação e mobilização; Fortalecimento e ampliação do programa professor diretor de turma; Protagonismo estudantil; Reorganização curricular do Ensino Médio e do Ensino Médio Noturno; Lei de aprendizagem, estágio e primeiro emprego; Formação continuada e em serviço do professor.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Neste trabalho, especificamente, trataremos da Estratégia Transversal que trata da Reorganização curricular do Ensino Médio e do Ensino Médio Noturno.

Inicialmente, foi realizado um esforço de compreensão das bases legais e reconhecer experiências em outros sistemas de ensino que pudessem servir de referência para elaborarmos uma proposta desta natureza.

Com os objetivos definidos, partiu-se para análise de projetos e programas já desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Ceará que sinalizavam perspectivas de mudanças na gestão do currículo das escolas estaduais, até se constituir o projeto inicial de implantação do mesmo.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

É importante ressaltar que este processo de discussão e construção de uma proposta de Reorganização Curricular no estado só realmente ganhou força a partir da apresentação do documento base das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Protótipos Curriculares para o Ensino Médio produzidos pela representação da UNESCO no Brasil, ocorrido em maio de 2011 no Conselho Nacional de Educação, em Brasília.

No ano seguinte, em janeiro de 2012, foi publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 02/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), documento que além de reforçar a necessidade de trabalho interdisciplinar e contextualizado, em seu art. 13 preconiza que a proposição curricular das escolas tenha presente “o trabalho como princípio educativo” e a “pesquisa como princípio pedagógico”.

Ainda segundo Cordão (2011, p.12), o jovem deve ser entendido como sujeito com múltiplas dimensões, considerando não só os aspectos biológicos, como também sua história, cultura e características sociais e justifica:

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social.



Destacam-se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar. (BRASIL, 2011, p. 13)

A ideia de aliar os dois documentos – Diretrizes e Protótipos - para organizar uma proposta de trabalho para escolas no Ceará foi reforçada pelo entusiasmo de alguns gestores em trabalhar uma proposta diferenciada de currículo para as juventudes, visto que concordavam com a afirmação de que:

Neste protótipo, o trabalho é assumido como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, estando ambos estreitamente relacionados. São eles que orientam o desenho da estrutura e da organização do currículo; a definição dos objetivos e das atividades de aprendizagem; a articulação ou a integração de todos os componentes curriculares; a escolha e as ênfases dos critérios e procedimentos de avaliação. (REGATTIERI, 2013, p.198)

Assim, com a ideia de JANTSCH, que estabelece o trabalho interdisciplinar como desafio para a reorganização curricular nas escolas, pensou-se em ultrapassar o que ele chama de “postulados da velha metafísica”, que organiza as disciplinas e conteúdos curriculares de modo hierárquico e autoritário, não buscando interrelações entre o saber científico, obliterando os espaços de contextualização e integração possíveis entre os diversos componentes curriculares. Para ele,

(...)uma vez que o educando adquiriu as estruturas fundamentais do pensar científico, verá que os construtos se entendem por si mesmos, porquanto as relações são necessárias. Nestas condições a imposição de currículo estratificado se transforma em obstáculo pedagógico. Supõe hierarquia entre as construções científicas como se fossem deduzidas umas das outras e exige uma caminhada longa demais sem necessidade nenhuma para o desenvolvimento adequado ao pensar. (JANTSCH, 1995, p.80)

Esse “desenvolvimento adequado ao pensar”, é aliado ao pensamento de currículo como sendo uma práxis, numa perspectiva coerente de pensar o currículo para os jovens, efetivando assim uma aprendizagem necessária, com base na ressignificação do currículo do ensino médio.

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (SACRISTÀN, 2000, p.15,16)



Para conseguir-se alcançar esse objetivo junto aos alunos, observou-se ser necessária uma nova visão de formação continuada para os professores, que possibilitasse seu trabalho com novas estratégias e metodologias, que primassem pelo uso da pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo e baseado em um itinerário formativo ao longo dos três anos de ensino médio, que permitisse ao aluno vivenciar essa nova forma de reorganização curricular, com aplicação prática de conceitos de interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade esta que *“(...)resulta da evolução do conhecimento na civilização ocidental e modifica radicalmente a visão tradicional de currículo caracterizada pela fragmentação, linearidade, alienação e estímulo ao individualismo.”*(MORAES, 2008, p. 11)

Consideremos também que para a autora, a

“excessiva disciplinaridade coloca o conhecimento numa camisa-de-força e não leva em conta o fato de que aprendemos estabelecendo relações entre assuntos, situações vividas ou imaginadas, coisas lidas e ouvidas, emoções, sensações tácteis, auditivas, visuais, gustativas, olfativas, elementos estes que não se submetem à tirania do tempo ou do espaço físico da sala de aula, das fronteiras arbitrárias das disciplinas ou das unidades de um livro..(MORAES, 2008, p. 12)

Evidentemente, não há que se pensar em deixar de lados os componentes curriculares já estabelecidos, e sim de buscar, através de uma proposta de reorganização da matriz de currículo, a ressignificação do que se ensina, procurando contribuir para uma maior e melhor reflexão de mundo, região e possibilitando espaço para a ação do jovem, protagonista de sua própria história, autor de sua caminhada e projeto de vida.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia para execução do projeto de Reorganização curricular foi organizada a partir da construção de uma base de Integração Curricular, que pudesse tornar a aprendizagem mais significativa.

Após esse trabalho, as escolas foram sensibilizadas para participarem do projeto. Dentre as escolas convidadas e que participaram desde o início das discussões acerca da proposta, 12 (doze) aceitaram o desafio e iniciaram o processo de reorganização



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



curricular no ano de 2012. No ano seguinte, diante do relato de experiências das escolas participantes, outras 30 (trinta) escolas fizeram sua adesão no ano de 2013. Em 2014, mais 45 (quarenta e cinco) escolas aderiram, perfazendo hoje um total de 87 (oitenta e sete) escolas da rede pública estadual integrantes do projeto.

Para sua execução, os profissionais da escola passam por momentos de formação específicos, em uma agenda de apoio e acompanhamento que também inclui: identificação, pela escola, do educador com o perfil para as atividades do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); formação geral e semanal com os educadores do NTPPS; visitas técnicas mensais de acompanhamento; elaboração, impressão e distribuição do material estruturado; reuniões mensais com os gestores das escolas envolvidas; reunião com instituições parceiras para integração de ações e de metodologias;

## 4. RESULTADOS

Os resultados esperados com a experiência de Reorganização Curricular atualmente praticada, em seu terceiro ano e em fechamento de ciclo são: articulação das áreas do conhecimento, de maneira com que venham a dialogar com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral do aluno. Que favoreça o trabalho com o indivíduo, dando possibilidades de autoconhecimento de suas competências e habilidades, fortalecendo a autonomia para traçar seu projeto de vida. Possibilitar a formação de um cidadão que entenda, integre e conviva em coletivo, sabendo qual o seu papel na sociedade, utilizando a pesquisa como ferramenta pedagógica da observação, questionamento, descoberta, redescoberta e construção integradora do conhecimento interdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer N° 05/2011. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2012, Seção 1, p. 10.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução N° 02 de 30 de Janeiro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2012.

JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio.(Orgs.) **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORAES, Silvia Elizabeth (Org). **Currículo e formação docente**: um diálogo interdisciplinar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

REGATTIERI, M. CASTRO; J. M. (Orgs.). **Currículo integrado para o Ensino Médio**: das normas à prática transformadora. Brasília: UNESCO, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## AS TRANSFORMAÇÕES NA DOCÊNCIA PRESENCIAL E ONLINE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

**Clésia Maria Hora Santana**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

[clesiahora@gmail.com](mailto:clesiahora@gmail.com)

**Anamelea de Campos Pinto**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

[anamelea@gmail.com](mailto:anamelea@gmail.com)

**Cleide Jane Sá de Araújo Costa**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

[cleidejanesa@gmail.com](mailto:cleidejanesa@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** TDIC; Educação presencial; EAD.

**Keywords:** TDIC; Regular education; EAD.

As transformações tecnológicas que caracterizam a época atual, marcadas pela ubiquidade das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) contribuíram para o surgimento de um novo paradigma, no qual o fluxo de informações intensifica-se cotidianamente e “o conhecimento tornou-se um recurso flexível, fluído, sempre em expansão e mudança” (HARGREAVES, 2003, p. 33). Nessa nova ecologia cognitiva (LÉVY, 1999), os utilizadores da grande rede combinam espaços, constroem novas trilhas e arquiteturas próprias para gerir, partilhar e produzir informações. Dessa forma, as novas ferramentas e interfaces propiciam interação, discussão e diferentes formas de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



trabalho colaborativo em tempo real, de modo que os seus usuários passaram de consumidores passivos a serem criadores e co-criadores de conteúdos e serviços.

O impacto provocado pelas TDIC influenciou decisivamente a economia, cultura, comunicação e educação, e alterando, de forma irreversível, a relação com o conhecimento e com os saberes em geral, desestabilizando e problematizando noções como as de autoria, aprendizagem formal, informal e conhecimento (MARINHO, 2009).

Nesse contexto, mediados pelas TDIC, a docência transforma-se, alterando a formação dos futuros professores e dos seus formadores. As bases metodológicas alteram-se e passa a ser imperativa uma atitude reflexiva que articule teorias de aprendizagem e saberes docentes, contribuindo para a análise crítica da própria prática e sua transformação.

A educação e a tecnologia inseridas em um processo de mudança fazem parte de um mesmo ecossistema, trazendo uma nova dinâmica às questões relacionadas com os processos formativos. A convergência de mídias e conteúdos tem fomentado uma nova relação com a tecnologia, tornando-a uma extensão do próprio corpo, na forma como se tornaram necessárias, ampliando as capacidades perceptivas que já não se limitam ao suporte físico (VEEN; VRAKING, 2009). A mobilidade inerente às novas mídias promove uma urgência na análise dos parâmetros pelos quais se aprende, visto que aprender, mais que nunca, passa a ser uma atividade que não se restringe à educação formal proporcionada pela escola e cuja duração não se encontra limitada à conclusão de um curso ou especialização, mas configura-se uma necessidade para toda a vida.

Todos esses fatores demandam novas formas para atuar na cibercultura e interagir com a informação. Aspectos como autonomia, aprendizagem ao longo da vida, autoria, coletividade e colaboração ganham novas dimensões e requerem da escola e da universidade novas abordagens pedagógicas que respondam às demandas dessa nova realidade, mantendo seu papel relevante na sociedade e contribuindo para o desenvolvimento de metodologias ativas que acompanhem as mudanças e o espírito dessa sociedade em rede (CASTELLS, 1999).

Pensar na presença das TDIC no contexto educacional, na educação presencial e na Educação a Distância (EAD), implica assumir uma visão realista e transformadora,





que se distancie da visão ingênua de vê-las como objetos neutros e que contribuirão para fazer de forma mais rápida e barata as mesmas ações que sempre se fez, superando também a visão de que elas, por si sós, geram os impactos e as grandes mudanças necessárias à educação contemporânea (BUZATO, 2010).

Essas características da sociedade contemporânea exigem “uma revisão dos contextos educativos formais e a integração das TDIC ao currículo” (ALMEIDA, 2010, p. 68). Sendo as tecnologias instrumentos estruturantes do pensamento, a sua integração no currículo e na prática docente demanda que os professores apoderem-se das suas propriedades intrínsecas, utilizando-as “na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que utilizar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo” (ALMEIDA, idem, p.69).

Contudo, as formas de organização do trabalho docente não dizem respeito apenas ao domínio instrumental das tecnologias, mas a mudanças na aprendizagem, nos tempos e espaços para a educação e que não influenciam apenas a EAD, mas, também, a educação presencial, pois professores e alunos estão inseridos em uma sociedade na qual a presença da tecnologia não pode ser ignorada. As formas de acesso às informações se modificaram e as gerações que chegam à escola e à universidade trazem consigo uma gigantesca carga horária de acesso a informações em múltiplas mídias e uma infinidade de conhecimentos prévios oriundos de seus múltiplos interesses explorados e compartilhados em redes sociais de assuntos diversos.

Corroborando com Almeida (2010), ainda que as TDIC sejam usadas esporadicamente nas escolas e universidades e que elas não estejam incorporadas aos seus projetos pedagógicos, é fato que elas estão presentes nos espaços educativos, pois professores e alunos vivem imersos nessa sociedade multimidiática, e, portanto, sua forma de pensar e agir interfere nas relações estabelecidas nas atividades educativas. E as transformações que as TDIC provocam nas formas de acesso à informação fragilizam a ótica da transmissão do conhecimento” e da “retenção da aprendizagem” (MEIRA, 2014, p. 7).

A educação centrada na linearidade, na prática unidirecional e voltada para a passividade do aluno perde terreno diante da comunicação multidimensional



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

proporcionada pelas TDIC, na qual imagens, sons e textos se mesclam ampliando as possibilidades de aprendizagem, visto que não há um único canal, uma única linguagem. Nesse sentido, esse estudo busca investigar e refletir acerca das possibilidades de utilização pedagógica das TDIC para a aprendizagem e para o conhecimento (TAC), visando uma formação que não fique atrelada ao caráter instrucionista, mas que possibilite aos professores em atividade nos cursos presenciais e na EAD uma mudança paradigmática nas suas práticas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância online. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

BUZATO, M. Novos letramentos e apropriações metodológicas: conciliando, heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. et al. (Org.) **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARINHO, S. P. TÁRCIA, Lorena; ENOQUE, C. F. Oportunidades e possibilidades para a inserção de interfaces da Web 2.0 no currículo da escola em tempos de convergência de mídia. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3223/2145> Acesso em: 12 mar. 2014

MEIRA, M. L. A Missão da escola é criar ambientes físicos ou virtuais de aprendizagem capazes de fomentar o interesse dos alunos pelos conteúdos do currículo. **Revista Pátio Ensino Médio**, ano 5, n 19, dez-2013/fev-2014.

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



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## DA SALA DE AULA AO AMBIENTE VIRTUAL. UM RELATO SOBRE WEB-CURRÍCULO E INCLUSÃO

**Joice Leite**

Colégio Visconde de Porto Seguro (CVSP)  
[jleite@portoseguro.org.br](mailto:jleite@portoseguro.org.br)

**Francisco Tupy Gomes Correa**

Colégio Visconde de Porto Seguro (CVSP)  
[ftupy@portoseguro.org.br](mailto:ftupy@portoseguro.org.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Currículo; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Acessibilidade; Inclusão; Dispositivos Móveis.

**Keywords:** Curriculum; Virtual Learning Environment; Accessibility; Inclusion; Mobile Devices.

### INTRODUÇÃO

O espaço escolar é um ambiente que se caracteriza pela função educativa. Tem o seu foco direcionado ao processo de formação, afirmando o compromisso com os saberes, os hábitos, as atitudes, os conhecimentos, as culturas, as ideologias e os valores socialmente referenciados em processos fomentadores da reflexão e transformação social para inclusão e melhoria da convivência humana.

O Currículo Escolar configura-se como o conjunto de valores e práticas<sup>346</sup>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social que contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. O currículo inclui não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros conteúdos, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar. Deste modo, configura-se como um processo para a formação, a construção e o desenvolvimento de competências e habilidades nos sujeitos plurais.

Os desafios contemporâneos demandam um repensar da educação. Esse repensar envolve diversificar as formas de agir, aprender e buscar conhecimentos, considerando a cultura e os meios de expressão que a permeiam. Ficar à margem desse espaço de vivências pode resultar em diversos ônus, além do afastamento por motivo relacionado à saúde, este aluno também necessita perceber-se produtivo, sendo capaz de realizar atividades semelhantes aos demais da sua idade.

A Lei nº. 1044/69 prevê que os estudantes afastados temporariamente por conta de determinações médicas (por exemplo: fraturas ósseas, tratamentos como quimioterapia, depressão, etc.) recebam atividades escolares compatíveis com o seu estado de saúde e que sejam acompanhados pelos professores mesmo que a distância evitando a interrupção no processo pedagógico. Desta maneira o meio tecnológico torna-se possível à interação não somente com os professores, mas também com os colegas de sala e demais profissionais da gestão escolar (Orientadores, Coordenadores, Diretores, etc).

De acordo com Kenski (2003), os ambientes virtuais permitem um tipo de espaço que favorece novas relações entre os professores e os alunos, desta maneira isso reflete na própria estrutura política pedagógica da instituição escolar, pois surgem novas possibilidades que transcendem o tempo e o espaço (síncronas e assíncronas), permitindo não apenas um acesso de acordo com as disponibilidades individuais, mas também fazer o próprio caminho no aprendizado. Ressaltando que para tal condição concretizar-se deve ser contemplado a convergência entre as seguintes variáveis: professores, alunos e suporte técnico. Com isto, manifesta-se uma sinergia advinda daquilo que Kenski (2003) chamou de novas escolas, onde a tecnologia potencializa o



caráter formador gerando novas possibilidades. Tal como, a acessibilidade do conteúdo frente à questões individuais, pois estão associadas ao próprio hipertexto, ou seja, e no caso da Internet, o Cybertexto (AERSETH, 1997), isto confere a possibilidade de cada indivíduo fazer o caminho de acordo com as matrizes cognitivas de apreensão e expressão de cada um em relação ao conteúdo.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), de acordo com Perrenoud (2000, p. 136) “(...) vêm suscitando, pelo desenvolvimento acelerado e potencial de ampliação, novas abordagens de utilização no processo educativo”. Dentre as diferentes ferramentas tecnológicas oferecidas em sala de aula, o uso no ambiente Moodle “Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment”<sup>1</sup>, como facilitador da aprendizagem no trabalho com alunos, em Educação a distância (EAD), e no uso de dispositivos móveis como o *tablet*, que permite mobilidade e acessibilidade remota aos alunos que se encontram fora do ambiente escolar tanto por motivos cotidianos normais quanto de saúde, “nesse sentido, a criação de ambientes de aprendizagem interativos por meio das TDIC impulsiona novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento” (ALMEIDA, 2011).

As tecnologias móveis têm possibilitado que o processo de comunicação e a difusão da informação ocorram em diferentes espaços e tempos, sendo duas de suas características a portabilidade e a instantaneidade. Características que permitem a uma grande parcela da população o acesso a informação em qualquer lugar e a qualquer tempo, seja em tempo real ou não. O que nos leva a refletir sobre “espaços, atitudes, rituais e costumes que as pessoas desenvolvem quando entram em contato com a tecnologia” (BARWINSKI, 2010, p, 1).

É importante registrar que a inspiração que nos favorece a tônica na busca da inovação e das novas possibilidades emergentes da comunicação que constitui o surgimento desta nova configuração de escola, de professores e de alunos reside

<sup>1</sup>O Moodle é uma plataforma adequada porque disponibiliza textos complementares, atividades interativas, fotografias, vídeos, links e outros elementos capazes de enriquecer o conteúdo trabalhado durante as aulas. Os alunos ainda podem discutir suas ideias em fóruns, tirar dúvidas com professores e fazer suas contribuições.



naquilo que representa o binômio que surge de autores como Y-fu Tuan (1983) e Pierr Levy (2004). No primeiro autor, temos a significação da percepção do espaço enquanto algo que surge da conjugação daquilo que ocorre no exterior com aquilo que ocorre em nosso interior, gerando uma paisagem afetiva e neste local residindo as experiências e suas significações; no segundo autor, temos a possibilidade de compreender o espaço mediante às novas alternativas tecnológicas, e que criam novas formas de interagir, comunicar, relacionar, compartilhar e aprender. Pois, o espaço outrora limitado por questões físicas, ao se desmaterializar possui novas funções, as telas seja onde for, ou seja quais forem, acompanham os usuários de acordo com a localização (MANOVICH, 2001), desta maneira a escola com a virtualização de seu espaço torna-se ubíqua.

## **1.OBJETIVO**

### **1.1 Objetivo Principal**

Entendemos que as novas tecnologias utilizadas na EAD (Educação a Distância) enriquecem o ambiente de ensino à medida que aluno e professor interagem. Para isso, os ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam uma grande evolução nesse aspecto, sendo utilizados como ferramentas pedagógicas, inseridos no planejamento. Aproveitando os diversos recursos tecnológicos disponíveis no Colégio, a qual a proposta foi implementada, deu-se início à reflexão a partir do levantamento de um ponto de inquietude para a realização desse trabalho: o que fazer para garantir o aprendizado integral, em um ambiente à distância, quando o aluno é afastado das atividades escolares por motivos médicos?

O principal objetivo foi a elaboração de estratégias com a utilização dos recursos tecnológicos para garantir o acesso dos alunos afastados por motivos médicos, da rotina escolar para diminuir a lacuna de aprendizado e a interação com sua turma.

## 1.2 Objetivo Secundário

Na necessidade de atingir o nosso objetivo foi identificado objetivos menores, complementares à questão, desta maneira, tivemos objetivos secundários, que tangenciaram e deram suporte ao objetivo principal, dos quais listamos:

- Criar um ambiente no Moodle personalizado para este aluno;
- Disponibilização de dispositivos móveis aos alunos;
- Plano de Aula diferenciado;
- Visita do professor na casa do aluno;
- Vídeoconferência com a turma;

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem e o desenvolvimento acontecem, na medida em que o sujeito age sobre o objeto e na medida em que possui estruturas previamente construídas ou em processo de edificação do saber. Nessa concepção, o professor oportuniza o acesso às informações para que o aluno se aproprie do conhecimento. Em Silva (2005) e Schlemmer (2005) temos o respaldo que os aspectos comunicacionais sejam envolvidos e considerados importantes para o desenvolvimento pleno das práticas pedagógicas, que resultarão na ênfase para o dialogismo e a colaboração que devem ser estabelecidos.

A Internet potencializa a interação na medida em que possibilita novos contatos e construções colaborativas, pois permite um canal de comunicação biunívoco, entre quem pública o conteúdo e quem interage, desta maneira podemos estabelecer laços de colaboração, mediante ao compartilhamento, uma vez que aquele que recebe o material, também é permitido o desenvolvimento contínuo, com isto temos um ambiente propício ao estímulo da autoria e do protagonismo Benckler (2006). Considerando a necessidade de nivelar o diálogo dos atores envolvidos no ecossistema escolar em prol de resultados



que convergem em indicadores positivos. Temos em primeira ordem a necessidade da união de todos os envolvidos, mediante alinhamento dos objetivos do corpo gestor, dos professores e dos alunos, equalizando-os de acordo com as ferramentas utilizadas não apenas para transmissão de conteúdos, mas sim para trocar informações, se relacionar e também reportar problemas, resultados, com o objetivo final de dinamizar o aprendizado.

Conforme propõe Miegé (2009), a tecnologia é apropriada pelas relações sociais, muito mais do que o aparato em si, e a própria a transmissão de conteúdo, favorece a contextualização de aplicações como o Moodle na questão escolar. Ou seja, a sinergia entre a tecnologia vigente e os objetivos escolares atuais geram em sua interseção, algo que extrapola qual ditame técnico ou burocrático, pois a apropriação em função da necessidade é que fará com que tal prática torne-se algo comum de nosso cotidiano, onde as necessidades do dia a dia, os desafios e os ajustes que são necessários para o estabelecimento real da prática, transcendem e ajustam-se às necessidades, ou seja, de acordo com o que pode ser chamado de razão durante. O ambiente virtual de aprendizagem favorece a interatividade entendida como participação colaborativa, a conexão entre redes abertas propõe elos que traçam a trama das relações e que configurarão a identidade institucional dos grupos que a constituem.

Com objetivo de garantir a possibilidade de produção conjunta do professor e dos alunos favorecendo trocas dinâmicas, embasamos tal prática em Miegé (2009), afirmando que mesmo os caminhos de informação que são utilizá-los por canais de grande comunicação, são os mesmos que permitem a liberdade na troca de informações e de conhecimento de modo orgânico. Considerando que a educação à distância permite ir além da educação tradicional, facilitando a inclusão, um ambiente virtual de aprendizagem permite a acessibilidade sendo um apoio eficaz no processo pedagógico visando o desenvolvimento de tarefas a distância, acesso aos conteúdos pedagógicos e a interação em fóruns. Além de todo o arcabouço teórico-metodológico embasado nos cânones propostos ao longo de este trabalho, também temos o respaldo da Lei nº.



1044 da Constituição Federal<sup>2</sup>, qual determina que os alunos impossibilitados de frequentar ambiente escolar por motivos médicos sejam assistidos pela instituição de ensino na qual estão inseridos para ter o aprendizado de modo continuado.

### 3. METODOLOGIA

O método de análise baseou-se em partes do padrão hipotético dedutivo, pois esta prática visou suprir uma lacuna identificada perante a impossibilidade dos alunos frequentarem regularmente o espaço escolar, o que tornou possível a aplicabilidade da teoria à realidade.

O pressuposto teórico metodológico preconizou a orientação da análise frente ao fenômeno apontado (POPPER, 1993). As propostas apresentadas à Direção da Escola e à Equipe Pedagógica, posteriormente foram viabilizadas para o aluno em etapas, com a prioridade de atender às necessidades específicas da aprendizagem, considerando as condições do aluno. Em um primeiro momento, garantimos que ocorressem atendimentos pedagógicos domiciliares, como meio afetivo e de aproximação do ambiente escolar. Esses momentos aconteciam regularmente, com a frequência de uma vez na semana, com duração, em média, de uma hora. Os materiais utilizados eram livros didáticos adotados pelo Colégio, atividades pedagógicas elaboradas pela equipe docente, livros de leitura, lista de exercícios, etc.

Partindo do pressuposto de que os alunos do Colégio em questão possuem computadores em casa, os pais com fluência digital, e a escola disponibilizando ao aluno um *tablet*, observamos a facilidade para desenvolver habilidades que possibilitassem o uso de diferentes ferramentas e recursos.

Sendo assim, os ambientes virtuais agregaram positivamente o aprendizado e facilitaram a comunicação de maneira assídua e sistemática.



Primeira etapa: reunião com a equipe docente para planejamento e organização do ambiente Moodle, formato do curso, organização das abas, quantidade de material a ser disponibilizado, uso de recursos interativos etc.

Segunda etapa, aproveitou-se ambiente virtual Moodle já utilizado na série como uma ferramenta de aprendizagem, que foi personalizado em ambiente individualizado para atender a rotina diferenciada do aluno, aproximando ainda mais a sala de aula.

Terceira etapa, a organização da plataforma foi elaborada a partir de temas e assuntos tratados em sala de aula presencial, contando com a interação dos alunos presentes, como, por exemplo, vídeos, dicas de leitura, jogos e aplicativos, atividades online, mensagens dos amigos etc.

Quarta etapa, atendimentos domiciliares para esses encontros foram realizados alguns ajustes e auxílio na compreensão e autonomia para o uso do Moodle, uma vez que a intenção era que este ambiente pudesse se aproximar ao máximo de uma sala de aula virtual, tornando cada vez mais o aluno um ser ativo do seu próprio aprendizado.

Quinta etapa, visando garantir a troca do encontro entre alunos, que pudesse aproximar-se da atmosfera presencial, porém ainda que fosse virtualmente, e acreditando que o uso da tecnologia também beneficia essa relação, proporcionamos um espaço de videoconferência, recurso que permite o contato visual por meio da voz ou do vídeo entre dois ou mais usuários que estivessem conectados no aplicativo. Para que pudéssemos promover semanalmente um encontro marcado e esperado por todos, antecipadamente, com o grupo, eram preparadas atividades em que o aluno, em sua casa, pudesse acompanhá-las, como, por exemplo, leitura de livros paradidáticos, discussão de uma situação-problema e realização de alguma escrita coletiva.

Sexta etapa, aos alunos que não possuíam *tablet*, o colégio disponibilizou a título de empréstimo. Com foco em garantir o acesso aos conteúdos a qualquer tempo em qualquer lugar.

## 4. RESULTADOS

Esse conjunto de ações proporcionou um ambiente facilitador de aprendizagem, ultrapassando as dificuldades fisiológicas e superando as dificuldades cotidianas, garantindo na prática a integração entre o aluno e o cotidiano escolar, apontando, dessa forma, a importância do uso das tecnologias no processo de uma aprendizagem de qualidade e da atenção ao desenvolvimento integral do aluno, resguardando aspectos acadêmicos e emocionais.

Houve pontos relevantes que dificultaram o processo, como, por exemplo, um único computador de uso coletivo domiciliar, o que em alguns momentos dificultava o acesso livre e espontâneo. Para isso, foi necessária a revisão da organização do espaço Moodle, alterando as abas a partir de temas, além das sugestões semanais. A alteração, a partir de temas, foi uma decisão para garantir maior autonomia do aluno, a partir de suas escolhas e momentos de possível uso.

## 5. CONCLUSÃO

Vimos que não existe dissonância entre a prática e a teoria, servindo para validar a proposta metodológica adotada. No cenário em que se apresenta a era digital, as tecnologias tem o potencial de personificar o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para um dos grandes desafios enfrentados em sala de aula: a adoção de um ensino individualizado. Com o uso das novas tecnologias é possível enriquecer o trabalho educacional, chamando atenção para uma modalidade de aprendizagem diferenciada e inovadora.

Atualmente, as escolas conectadas têm o potencial para oferecer aos alunos um ensino diversificado a partir de diferentes contatos e possibilidades de interação. Temos como objetivo uma educação integradora, mediante o desafio de educar a distância, torna-se relevante apontar que



esse movimento de mediação e atualização no uso das NTIC's (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) no processo de aprendizagem possibilitou a troca de experiências entre os alunos e os professores, permitindo:

- A interação entre o aluno e o professor em tempo real;
- O acesso fácil e rápido dos conteúdos das aulas;
- A adoção de novas estratégias adotadas como um meio sistematizador e auto regulador da aprendizagem;
- Motivação para e envolvimento nos estudos, mesmo com o estado de saúde debilitado;
- O aluno sentiu-se parte do integrante e importante do grupo durante todo o processo;
- O grupo de alunos na escola, se perceberam capazes de atuar, interagir e colaborar durante todo o processo.

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) de modo crítico e criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno. Garantindo, “o respeito ao processo de aprendizagem, procurando entender seu universo de conhecimentos por meio das representações que os alunos fazem em um suporte tecnológico” (ALMEIDA, 2011).

Importante ressaltar que, apesar de algumas resistências ainda encontradas no uso de novas tecnologias em sala de aula, o fato de o Colégio oferecer diferentes e atuais ferramentas tecnológicas colaborou para o processo de edificação desse projeto, minimizando as dificuldades de assistir alunos com necessidades especiais. Destaca Montoan (2003, p. 6): “Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos a mesma situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões... Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de um outro modo, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente”.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. BIANCONI, VALETE, J.  
**Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011
- AARSETH, E. **Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.
- BENKLER, Yochai. **The Wealth of Networks.** New Haven. Yale University Press, 2006.
- BRASIL. Decreto n. 10.044, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar., 1. trim. 1984. Legislação Federal e Marginália.
- MANOVICH, Lev. **The Language of New Media.** London: MIT Press, 2001.
- MIÉGE, Bernard. **A sociedade e a comunicação.** São Paulo: Paulus, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.
- LEVY, P. **Inteligência Coletiva: por una antropología del ciberespacio.** Washington: Unidad de Promoción y Desarrollo de la Investigación de la Organización Panamericana de la Salud., 2004.
- MANTOAN, M. J. SILVEIRA. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003
- OLIVEIRA, C. COUTO. **Ambientes informatizados de aprendizagem.** Campinas, SP: Papirus, 2001.
- PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1993.
- SANCHO, J. MARÍA; HERNÁNDEZ F. **Tecnologias para transformar a Educação.** Rio Grande do Sul: Artmed, 2006.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: Difel, 1983.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## DO IMPRESSO PARA OS DISPOSITIVOS MÓVEIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA TRANSPOSIÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS.

**Francisco Fernandes**  
ticofisica@gmail.com

**Andréa Ferrari**  
andrea.bonette.ferrari@gmail.com

**Edla Faust Ramos**  
ramos@gmail.com

**Modalidade:** Comunicação Oral.

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Materiais didáticos digitais, Análise Textual Discursiva (ATD), ePub.

**Keywords:** e-Book, Textual Analysis, ePub.

### 1. INTRODUÇÃO

O Governo brasileiro vem promovendo políticas públicas voltadas à melhoria da educação no país, dentre as quais, encontra-se a reedição de um portfólio de cursos básicos para a formação continuada de professores das redes públicas de ensino, no âmbito do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Essa reedição surgiu da necessidade de se reconfigurar as condições de acesso dos educadores e estudantes às tecnologias digitais da informação e comunicação, numa perspectiva de propiciar vivências pedagógicas que incentivem a participação cidadã crítica e a construção de uma cultura digital onde as relações humanas sejam ampliadas e potencializadas. A revisão destes materiais foi concomitante à especificação, produção e357



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



distribuição de tabletes educacionais e lousas interativas, o que configurará um novo cenário de imersão tecnológica nas escolas, devendo implicar em mudanças socioculturais e na necessidade de reformulações centrais nos modelos de formação dos professores.

Desta maneira, surgiu como demanda a transposição para formatos digitais acessíveis em diversos dispositivos, inclusive móveis, de conteúdos que foram inicialmente organizados no formato impresso.

Esse processo desdobra-se em um complexo e contínuo caminho, com várias etapas. Neste artigo o foco da análise foi voltado a descrever como a perspectiva da análise qualitativa trazida pela Análise Textual Discursiva (ATD) auxiliou e proporcionou a determinação das estruturas informacionais existentes no material a ser revisado e transposto, juntamente com o levantamento e sistematização das linguagens e formatos elencados para tal. Para tal, buscamos, junto com requisitos técnicos, vislumbrar as funcionalidades pedagógicas que serviram como critérios para a escolha do melhor formato a ser adotado.

## 2. PROPOSTA METODOLÓGICA E ANÁLISES

Como citado, os procedimentos de análise utilizados valeram-se da abordagem metodológica qualitativa. Para tal, adotamos a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes & Galiazzi (2006), como principal ferramenta para compreender, reconstituir e registrar as múltiplas fases do processo.

Em linhas gerais, essa metodologia será descrita como um processo, cheio de características, com vistas a se configurar meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos. Assim, pode ser entendida como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p.192).

### 2.1. ETAPA 1 - DELIMITAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE E

#### ETAPA 2 - DESCONSTRUÇÃO/UNITARIZAÇÃO

Delimitado o corpus de analítico, formado aqui pelas estruturas do material a ser



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



transposto, as análises tiveram início com a busca de um aprofundamento a respeito do funcionamento dos materiais elencados. Mais especificamente a respeito de como funcionava hierarquia da informação, materializada nos projetos gráficos que os abarcavam e que os faziam funcionar na plataforma impressa.

Assim, a primeira parte desta etapa, que consistiu em analisar e entender o funcionamento desse projeto gráfico, identificou a presença de dois tipos essenciais de textos nos materiais impressos dos cursos, didaticamente nomeados de “textos primários” e “textos secundários”.

Os “textos primários” configuram o que podemos chamar de texto principal do livro, compondo a mancha central do projeto gráfico dos livros. Após a análise, foi observado que nesse espaço estão as principais ideias trabalhadas pelos autores e que devem ser o foco das discussões dos leitores em futuras atividades dos cursos, também propostas e dispostas nesse espaço.

Dessa forma, começamos a entender que esse importante elemento dos materiais era a essência do que deveria passar pelo processo de transposição, e assim levantando a preocupação para a escolha de um formato que fosse eficiente nesse sentido, também em dispositivos móveis.

Elencamos como “textos secundários”, os que tinham a função de levar ao leitor informações adicionais e/ou complementares ao que estava sendo discutido como foco central nos materiais ( nesse caso as caixas destaque, caixas saiba +, glossários e ícones).

A partir das categorizações e análises feitas anteriormente, que levaram em conta e buscaram um entendimento a respeito do funcionamento das estruturas essenciais a serem preservadas e/ou adaptadas dos materiais, a etapa que aqui é apresentada se configura na busca de formatos nativos de arquivo de textos, voltados para dispositivos móveis e também para PC, com possibilidades de serem assumidos para o processo de transposição.

De maneira sistemática, também nessa etapa, além dos formatos, também buscou entendê-los a partir da perspectiva de seus limites e de suas possibilidades. A análise também levou em conta critérios como usabilidade e considerou a importância do quesito mobilidade em cada um dos formatos. Visto que, o que se desejava é que





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



esses dispositivos fossem considerados como mais uma possibilidade para acesso aos materiais, e que os cursista deveriam também conseguir visualizá-los via PC.

Dessa forma, uma nova pesquisa foi demandada, agora com o intuito de procurar vislumbrar as possibilidades da leitura dos texto nos dispositivos moveis, principalmente nos que irão ser distribuído pelo governo aos professores brasileiros. Assim, a busca de caminhos se configurou em quatro possibilidades (o desenvolvimento de um aplicativo, a produção dos materiais utilizando o formato ePub, a construção de um site com os conteúdos, produção do conteúdo utilizando o formato PDF).

## 2.2. ETAPA 3 - COMUNICAÇÃO

Fase na qual se estabelecem pontes entre as categorias e buscam-se sequências para uma possível organização. Um dos principais objetivos é expressar e clarificar as novas intuições e compreensões atingidas por meio das análises, obtidas, sempre, a partir de perspectivas teóricas. É nesse ambiente que se materializa um metatexto. Este é resultado da vontade de explicitar a compreensão de uma nova combinação de elementos, construídos ao longo dos passos anteriores (MORAES e GALIAZZI, 2007).

Assim, como resultado dessa etapa, vislumbramos que, devido a suas características, a análise gerou como resultado a escolha do formato ePub. Este formato foi considerado mais adequado pois potencializa, dentre as possibilidades levantadas na etapa anterior, um maior número de funcionalidades tecnológicas e pedagógicas, ou seja, com um pouco de esforço técnico, todas as estruturas poderiam ser implementadas nos conteúdos digitais.

Ao englobar a dimensão da mobilidade como um de seus princípios, o formato ePub possibilita o acesso aos conteúdos a partir de diversas plataformas, agregando diferentes linguagens, recursos didáticos e, nesse caso, ampliando as alternativas de interação entre professores e estudantes com os conceitos abordados no material didático.

## 3. CONCLUSÕES

Tanto o catálogo online quanto o aplicativo voltado a dispositivos móveis foram lançados e disponibilizados no e-Proinfo (ambiente virtual de aprendizagem do MEC), portal do professor e no Mec Mobilidade (loja de aplicativos do Ministério da<sup>360</sup>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Educação) e hoje estão em franca utilização em cursos de formação continuada oferecidos Brasil afora. Acreditamos que, a partir disso, outras ferramentas e melhorias poderão ser pensadas e desenvolvidas para o catálogo implementado, afim de alcançar e atingir com mais ênfase o trabalho dos profissionais das escolas de educação básica e gestores da educação brasileira.

## 4. CONCLUSÕES

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9 (2), p. 191-211, 2003

\_\_\_\_\_ e GALIAZZI, M.C. Análise Textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

\_\_\_\_\_ Análise textual discursiva. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## “ESTAR JUNTO VIRTUAL AMPLIADO”: INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EaD

**Frederico Fonseca Fernandes**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

[profrederico@gmail.com](mailto:profrederico@gmail.com)

**Suely Scherer**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

[susche@gmail.com](mailto:susche@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Construcionismo; Estar Junto Virtual; Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação.

**Keywords:** Construcionism, Being Together Virtual; Digital Information and Communication Technologies.

**Resumo:** Neste artigo apresenta-se o estudo teórico da abordagem do “Estar Junto Virtual Ampliado” a partir dos estudos do “Estar Junto Virtual”, uma das abordagens de interação em EaD propostas por Valente (2005). Os resultados teóricos apresentados são parte de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cujo objetivo foi o de analisar, em cursos de formação inicial de professores de matemática a distância, o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.

**Abstract:** This article presents the theoretical approach to the study of “Virtual Togetherness Expanded” from the studies of the “Virtual Togetherness”, one of the approaches of interaction in distance education proposed by Valente (2005). The theoretical results presented are part of a research developed at the Superior Education Public Institution of Mato Grosso do Sul (UFMS), whose aim was to analyze, in courses of initial teacher training in math at the distance, the use of digital technologies for information and communication.



## 1. INTRODUÇÃO

Ao considerarmos a história da educação a distância (EaD), podemos observar que os processos de ensino e de aprendizagem nessa modalidade de educação sofreram algumas mudanças ao longo dos anos. A maioria dessas mudanças foi provocada pelos avanços tecnológicos e pela crescente necessidade de interação entre os participantes nos cursos ofertados na modalidade EaD. Nesse sentido, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm um papel importante nos processos de ensino e de aprendizagem nesta modalidade, podendo favorecer a interação contínua entre sujeitos e a construção de conhecimento em diferentes espaços e tempos.

Sendo assim, neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa sobre a Formação Inicial de Professores e o uso de TDIC em ações que possibilitem a interação entre indivíduos na EaD. Os estudos teóricos focam na abordagem do “*Estar Junto Virtual*”, ampliando-a para uma abordagem que identificamos como “*Estar Junto Virtual Ampliado*”. O objetivo com essa abordagem é compreender a construção de conhecimento com uso de TDIC a partir da interação entre sujeitos na modalidade EaD. Se pensarmos em um modelo de educação, em que o foco está na transmissão de informações, repetição de processos, sendo o computador compreendido como uma máquina de ensinar, consideraremos as ações de ensino e de aprendizagem na EaD como uma modalidade de educação que segue uma abordagem instrucionista no uso das TDIC (PAPERT, 2008). Nesse sentido, Moore e Kearsley (2010) afirmam que faltam práticas pedagógicas na EaD para utilização de TDIC em uma abordagem que possibilite a construção do conhecimento e, tendo tecnologias como a internet o seu local mais promissor.

Mas, não basta o uso de tecnologias avançadas na EaD, porque as tecnologias por si só não fazem ou transformam a educação. Torna-se necessário pensar em uma EaD com/para o uso de TDIC, ou seja, uma EaD que potencialize a aprendizagem e o ensino em ambientes criados a partir do uso de TDIC, com professores preparados para atuar nesta modalidade.

Sendo assim, ao propor um curso de formação de professores em EaD, por

exemplo, é importante o uso das TDIC e dos ambientes virtuais de aprendizagem. Dessa forma, a integração destas TDIC aos processos de ensino e de aprendizagem, nesta modalidade, poderá aproximar alunos e professores a partir de ações de interação possibilitadas com o uso das TDIC. Nesse sentido, propomos a abordagem do “Estar Junto Virtual Ampliado”.

## 2. “ESTAR JUNTO VIRTUAL” E SUA AMPLIAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Valente (2002) discute a Educação a Distância (EaD) segundo a abordagem do “*Estar Junto Virtual*”. Nessa abordagem, o foco da EaD está na interação entre professor e aluno, e entre os alunos. Ao interagir, o professor acompanha a aprendizagem do aluno, proporcionando situações para a manutenção do ciclo de ações (descrição-execução-reflexão-depuração) e da espiral de aprendizagem.

Valente (2005) apresenta o “*Estar Junto Virtual*” conforme destacamos na Figura 1.



Figura 1: “*Estar Junto Virtual*”, (VALENTE, 2005, p. 86)

Nesse modelo de interação a distância, os alunos são considerados aprendizes, mas, vale lembrar que o professor também é aprendiz em todo o processo. A denominação de aprendiz para o aluno é para caracterizar que o foco principal da ação é a aprendizagem do aluno. Podemos observar que existe interação entre alunos e professor pela Internet, sendo que esta tecnologia digital favorece a comunicação entre os sujeitos que aprendem (professores e alunos). No entanto, ressaltamos que nesse



modelo, a descrição das indagações não será, necessariamente, realizada apenas pelos “considerados” aprendizes (os alunos), bem como o envio de ideias não será realizado apenas pelo professor. Esse movimento de descrição de indagações e envio de ideias, pode ser realizado por todos os sujeitos que estão presentes no AVA, durante o processo de formação na EaD.

Destacamos inicialmente as ações dos alunos, que diante de uma atividade proposta pelo professor, “agem” sobre as informações e questões enviadas, “refletindo” sobre o que foi informado e/ou questionado. A partir desta ação/reflexão, que poderá existir em níveis diferenciados de aprendizagem, de acordo com o ciclo de ações, o aluno organiza suas certezas e dúvidas, e, usa o computador (softwares e editores), ou não, para produzir conhecimento a partir da questão ou informação encaminhada.

Esse é um dos pontos que são destacados nesta abordagem, pois, por discutirmos sobre cursos ofertados na modalidade a distância, as ações dos alunos no AVA deveriam estar mais articuladas com produções usando a linguagem digital, ou seja, usando softwares e *applets* específicos para construir conhecimento matemático (no caso da pesquisa) e pedagógico (por serem acadêmicos de um curso de licenciatura).

A partir da produção, o aprendiz usa tecnologias da internet disponíveis no AVA do curso, para comunicar-se, reportando/enviando para o professor e para outros colegas a sua produção, em formato de afirmações ou questões. Nesse sentido, aqueles que acessarem a informação ou questão enviada, poderão vivenciar as mesmas ações do aluno descritas anteriormente, reportando/enviando novas certezas e questões para o aprendiz que as enviou e para os demais sujeitos que participam da ação, proporcionando a esse, a possibilidade de rever e refletir sobre suas certezas iniciais, além de poder suscitar reflexões e novas questões a outros colegas ou professor.

Essas ações podem se repetir em ciclos, mas não de forma repetitiva, ou seja, observamos a existência de uma espiral ascendente, pois, a cada nova descrição, teremos uma nova informação ou questão que possibilitará novas reflexões em relação a certeza ou informação descrita inicialmente. Esse ciclo remete-nos à espiral de aprendizagem, conforme a Figura 2.



Figura 2: Espiral de Aprendizagem, (VALENTE, 2005, p. 71)

As ações dos alunos, segundo o “*Estar Junto Virtual*”, e a espiral de aprendizagem estão relacionadas a um processo permanente de construção de conhecimento do aluno e do professor. No entanto, no ciclo de ações vivenciado pelo professor, podemos incluir ações relacionadas à sua própria prática pedagógica, conforme apresentamos na Figura 3.

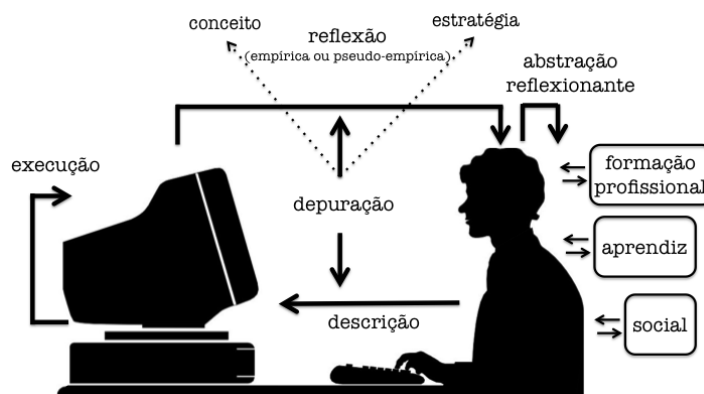


Figura 3: Ciclo de Ações do Professor, Autores da pesquisa, adaptado de Valente (2005, p. 24)

A partir desse ciclo de ações, o professor tem a possibilidade de analisar e avaliar o seu papel na ação de educar a distância, refletindo sobre a sua prática pedagógica. No ciclo de ações do professor, ao refletir e agir, ele mobiliza e (re)constrói conhecimentos específicos de sua área e os relacionados com sua formação profissional, ou seja, com sua prática pedagógica. A partir da recepção de afirmações e questionamentos dos alunos, caberá ao professor refletir sobre sua atitude, articulando sua ação aos saberes construídos em sua formação profissional, de forma a desafiar o aluno para mais aprendizagens e para alimentar o ciclo do aluno.



Nesse sentido, o professor reflete e age a partir dessa reflexão, sendo esta ação uma proposta de atividade, um questionamento, uma leitura, a utilização de algum recurso digital, software ou *applet*, observando um movimento ascendente na espiral de aprendizagem do professor em relação ao seu processo de formação. Sendo assim, o professor pode vivenciar uma espiral de aprendizagem, uma vez que, a cada nova ação proposta, o professor poderá desenvolver uma prática pedagógica diferente da anterior, sempre em busca de uma ação que promova a desestabilização cognitiva do aluno.

Mas, além da possibilidade de refletir sobre suas ações como professor formador, o ciclo de ações possibilita ao professor a mobilização e construção de conhecimentos relacionados ao saber específico em estudo. Esse processo poderá ter início a partir das certezas e questões pontuadas pelos alunos ou oriundas do meio social, tais como de materiais instrucionais, leituras e estudos diversos, relações com o meio e pessoas de seu convívio cotidiano ou com outros profissionais, constituindo-o como sujeito desta/na sociedade em que vive.

Além de considerarmos o ciclo de ações e espiral de aprendizagem do aluno e do professor, e as possibilidades de uso das tecnologias digitais na educação, compreendemos que, segundo Freire e Prado:

Repensar a educação não significa acatar propostas de modernização mas, sim, repensar a dinâmica do conhecimento de forma ampla e, conseqüentemente, o papel do educador como mediador desse processo. Por esta razão, torna-se fundamental e necessário investir na qualidade reflexiva do professor (FREIRE; PRADO, 1996, p. 2),

Essas autoras afirmam que, além de disponibilizar as tecnologias digitais e que essas estejam integradas ao processo pedagógico, se faz necessário uma postura reflexiva do professor em relação a sua prática pedagógica e suas propostas de ensino. Sendo assim, o cotidiano escolar exige que o professor saiba enfrentar e resolver situações-problema cada vez mais complexas e para as quais as respostas tradicionais são cada vez mais insuficientes, obsoletas ou inaplicáveis.

Quando consideramos os ciclos de ações dos alunos e do professor, a integração das tecnologias digitais na modalidade EaD e a possibilidade de interação com o uso de ambientes virtuais, consideramos que

[...] estabelece-se um ciclo que mantém os membros do grupo cooperando entre si, realizando atividades inovadoras e criando oportunidades de



construção de conhecimento. Assim, a Internet pode propiciar o "estar junto" dos membros de um grupo, tendo o suporte de um especialista, vivenciando com ele o processo de construção do conhecimento (VALENTE, 2005, p. 29).

Nesse sentido ampliamos o ciclo do “*estar junto virtual*”, pois, este modelo de interação, aliado às práticas pedagógicas dos professores em uma abordagem construcionista com o uso das tecnologias digitais, poderá proporcionar interações entre os aprendizes e destes com os professores. Essas interações

[...] devem enfatizar a troca de idéias, o questionamento, o desafio e, em determinados momentos, o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar, ou seja, o "estar junto" ao lado do aprendiz, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas (VALENTE, 2005, p. 29).

Na Figura 4 apresentamos um esboço ampliado da abordagem do “*Estar Junto Virtual Ampliado*” proposto por Valente (2005). Nessa nova proposta inserimos o ciclo de ações e a espiral de aprendizagem do aluno e do professor, a partir de uma abordagem construcionista.

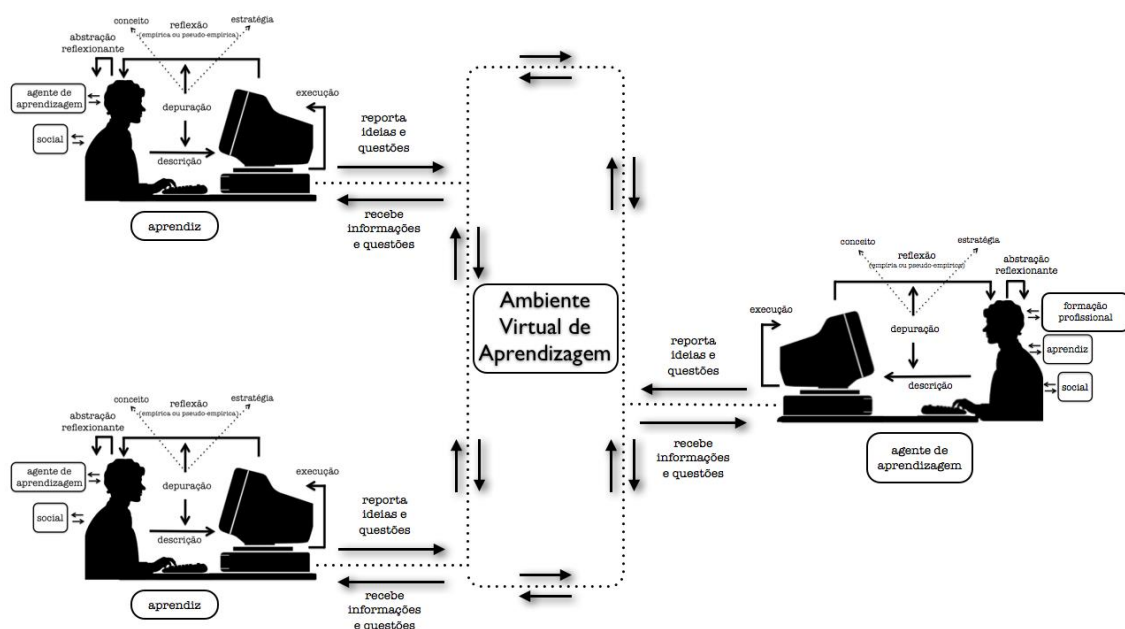


Figura 4: “*Estar Junto Virtual Ampliado*”, (FERNANDES, 2014, p. 41)

Nesse modelo de interação a distância, do “*Estar Junto Virtual Ampliado*”, observamos a presença do ciclo de ações e da espiral de aprendizagem do aluno



(aprendiz) e do professor (agente de aprendizagem). Esses ciclos podem estar interligados, e podem ser mantidos, favorecendo a vivência de espirais de aprendizagem pelos sujeitos envolvidos no processo, a partir do uso de ambientes virtuais de aprendizagem. A ação entre alunos e o professor e entre os alunos, pode favorecer um ambiente virtual de aprendizagem favorável para a construção de conhecimentos, se todos os participantes desse ambiente tiverem suas ações orientadas pela abordagem construcionista e se todos forem habitantes deste ambiente.

Os habitantes de um AVA, ou em cursos na modalidade presencial, segundo Scherer (2005, p. 59), são os alunos, professores e tutores que se

[...] responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do ambiente. Portanto, o encontramos sempre no ambiente, pois ele também vive lá, observando, falando, silenciando, postando mensagens, refletindo, questionando, produzindo, sugerindo, contribuindo com a história do ambiente, do grupo e dele (SCHERER, 2005, p. 59).

Considerando esta atitude de habitante pelos participantes em um AVA, acreditamos que o modelo de interação do “*Estar Junto Virtual Ampliado*” nos possibilita afirmar que, na EaD, a prática pedagógica de um professor, em uma abordagem construcionista, consiste na proposição de ações para a manutenção do ciclo de ações e da espiral de aprendizagem, com o objetivo da construção de conhecimentos com o uso das tecnologias digitais. Este uso tem por objetivo a integração das tecnologias ao processo de ensino e de aprendizagem.

### 3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir deste estudo teórico, consideramos que a abordagem do “*Estar Junto Virtual Ampliado*” é um caminho para analisar práticas e ações de interação, bem como o uso de tecnologias digitais para a construção de conhecimento, em cursos ofertados na modalidade EaD.

Nesta abordagem, os processos de aprendizagem podem ser estabelecidos a partir do uso de softwares e *applets*, mas deve-se considerar, além destes, processos de interação e produção coletiva no AVA, que desafiem, mobilizem os alunos, tutores e



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



professores para a construção de conhecimento. Se houver o planejamento de atividades segundo essa abordagem, aliada ao modelo de interação do “*Estar Junto Virtual*”, poderíamos observar e analisar processos de construção de conhecimento, segundo o “*Estar Junto Virtual Ampliado*”.

Ou seja, consideramos que ao desenvolver atividades segundo a abordagem construcionista, a partir do uso de diferentes softwares e *applets* matemáticos, organizados no AVA ou em outras plataformas de acesso virtual, o professor ou tutor pode propor desafios que desestabilizam as certezas provisórias dos alunos, favorecendo a construção de conhecimento em uma perspectiva do “*Estar Junto Virtual Ampliado*”. Essa abordagem possibilita o acompanhamento e compreensão, pelo professor, de processos de construção de conhecimento de alunos ao usarem tecnologias digitais, e de suas interações com outros sujeitos, seja em ações de colaboração e/ou cooperação.

Por fim, reafirmamos que o uso de tecnologias digitais por si só não promove mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, em qualquer modalidade de educação. A mudança ocorrerá a partir do momento que houver a integração destas ao currículo escolar, sendo que esse movimento está relacionado com a intencionalidade/abordagem do tutor/professor no uso de tecnologias digitais.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. F. **O uso de Tecnologias Digitais na Modalidade EaD**: Um Estudo sobre Cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática, Campo Grande, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

FREIRE, F. M.; PRADO, M. E. Professores Construcionistas: a Formação em Serviço. In: Congresso Ibero-Americano de Informática Educativa, 3, 1996, Barranquilla. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1996/015.htm>>. Acesso em 16 out. 2014.

MOORE, M., KEARSLEY, G. **Educação a Distância**. Uma visão Integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PAPERT, S. **A Máquina da Criança**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



SCHERER, S. **Uma Estética Possível para a Educação Bimodal:** Aprendizagem e Comunicação em Ambientes Presenciais e Virtuais. 2005. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

VALENTE, J. A. Uso da Internet em Sala de Aula. **Educar**, 19. Curitiba: Editora da UFPR, 2002, 131-146.

\_\_\_\_\_. **Espiral da espiral de aprendizagem:** o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação, Campinas, 2005. Tese (Livre- Docência), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMÇÃO E COMUNICAÇÃO: VEÍCULO SÓLIDO E EFICAZ PARA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Katia Regina Conrad Lourenço

[katiaregina\\_conrad@hotmail.com](mailto:katiaregina_conrad@hotmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Inclusão Educacional. Deficiência. Novas Tecnologias.

**Keywords:** Accessibility. Inclusion. Disabilities. New Technologies.

### 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo desvelar o papel das novas tecnologias de informação e comunicação como veículos para a acessibilidade e inclusão educacional. O que incitou tal investigação foi uma curiosa narrativa, na qual uma moça com deficiência visual e um Surdo passaram a trocar mensagens via celular para de comunicarem, a moça utilizava o auxílio do comando de voz. Ouvir tal narrativa causou grande impacto em meus conceitos pré-estabelecidos fazendo-me refletir sobre *qual o papel das novas tecnologias de informação e comunicação na efetivação da inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiência?*

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Santaella (2003), define mídias como simples canais de comunicação, nas quais o que realmente tem importância é a linguagem, a informação que o mesmo ‘carrega’/transporta. No entanto, estes suportes materiais ou canais físicos não aparecem tão superficiais assim aqui, tratando-se de comunicação entre pessoas com deficiência, os suportes são vitais para que o objetivo seja alcançado, seja ele ‘informacional’ ou educacional.

[...] as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade [...] estão mudando toda a cultura em geral (SANTAELLA, 2003, p. 23).

Embora a inovação tecnológica esteja em grande ascensão neste momento histórico, não é de agora que as TIC’s têm ganhado espaço e modificado o mundo e a cultura. No entanto, para as pessoas com deficiência, os novos veículos de informação e mídias de comunicação parecem ter uma função mais específica e fundamental em suas vidas.

### 2.1 Um Pequeno Aporte Histórico

A considerada primeira tecnologia de informação e comunicação é a invenção de Gutenberg: a imprensa, no início do século XV. Após, num salto para o século XX, destaca-se a chegada do rádio, com sua primeira emissora fundada em 1923. E para Basso, Ramos e Chaves (2008), quando o assunto é educação e tecnologia, a televisão tem grande destaque, pois propiciou um dos maiores projetos de educação à distância no Brasil, com o Programa Telecurso 2000.

A ‘TV’ trouxe tamanha contribuição, pois além da instantaneidade e globalização das informações também abriu portas para os materiais em VHS e DVD. E finalmente, a chegada do computador e da internet. O computador por si só não possibilitou a liberdade e expressão de pessoas com deficiência; mas as possibilidades que nele cabem.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Além de todos os aparelhos acoplados ao computador – os aparelhos especiais –, temos os *softwares* e a própria internet que, por sua vez, não só universalizou informações, mas também preços, produtos etc. A comunicação pela internet rompe barreiras espaciais e temporais; essa tecnologia abre um universo de linguagens e possibilidades, utilizada com diversas finalidades.

## 2.2 Tecnologia a Serviço da Educação de Pessoas com Deficiência

Basso, Barros e Chaves (2008) enfatizam que, se consideramos que as TIC são utilizadas na educação para promover a aprendizagem, precisamos compreender como as informações podem se transformar em conhecimento.

Cabe à escola inclusiva trabalhar com a diversidade de processos de aprender, comunicar e construir conhecimentos com o uso dos instrumentos culturais presentes na sociedade contemporânea, entre os quais as TDIC [...] considerando-se as diferentes culturas, valores, significados e sistemas de relações das quais são oriundos seus alunos, assim como os distintos letramentos que abrem novas perspectivas para a expressão do pensamento, a interação social e a aprendizagem (ALMEIDA, VALENTE, 2012, p.02).

Sampaio (2011) retrata, em seu artigo, uma lista de materiais didáticos utilizados em Salas de Recursos Multifuncionais – frequentadas em horário oposto ao ensino regular, pelos alunos com deficiência. Dos nove materiais apresentados por ela, quatro se referem exclusivamente às tecnologias: como o Teclado colméia – placa perfurada utilizada sobre o teclado do computador; Computadores e notebooks (incluindo uma televisão LCD); a Impressora Braille; e os *Softwares* de comunicação alternativa.

Os demais são jogos e materiais adaptados. Os envolvidos nesta rotina, afirmam que, a partir da utilização destes objetos as crianças passaram a ter mais independência e autonomia.

A evolução dos atendidos não se limita ao âmbito escolar. O menino [...] <sup>1</sup>, que ingressou no colégio [...] este ano, atualmente demonstra em sua casa seu progresso. ‘Antes não me comunicava com ele; hoje [...], com os programas de comunicação ele passou a pedir e responder com piscar de olhos, ou apontando figuras. Estou aprendendo a entendê-lo’, conta a mãe [...] (SAMPAIO, 2011, p.22).

<sup>1</sup> O nome dos envolvidos no artigo é apresentado no texto original, porém aqui se optou por preservar



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



De acordo com Achkar (2012), até mesmo as atividades com games podem oferecer momentos de exercício/ atividade física, estimular a noção de espaço temporal, coordenação motora global, atenção e concentração, percepção visual, além de favorecer a competição e auxiliar na internalização de normas e regras.

A Revista Nova Escola (2012) também apresenta uma experiência de sucesso no Rio Grande do Sul, onde, numa escola municipal de Porto Alegre, professores e funcionários testaram combinações de equipamentos até chegar a um modelo que permitisse uma comunicação melhor do estudante de 13 anos com grande comprometimento motor com todos na escola.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experiências como as supramencionadas são inúmeras. Estas foram selecionadas especificamente para ilustrar como, a cada história, vai se provando que a “Educação para Todos” é sim possível. Mas prova mais que isso, pois as tecnologias, específicas ou não para as necessidades especiais, oferecem às pessoas com deficiência o que há muito se almeja em educação: a universalização do ensino.

Sem excluir ou menosprezar o papel dos intérpretes de Libras<sup>2</sup> (e demais profissionais da inclusão), um celular é como um ‘intérprete de bolso’ para um Surdo, sempre pronto para atuar nas mais diversas situações. Enfim, as novas tecnologias certamente não substituirão jamais os profissionais especialistas envolvidos na inclusão, mas evidentemente representam, hoje, o veículo mais eficaz de promoção e efetivação da acessibilidade e inclusão educacional e social.

### 4 REFERÊNCIAS

ACHKAR, G. Games Terapêuticos. **Revista Sentidos**: A inclusão da pessoa com deficiência. v.11, n.71, p.30-31, jul./ago. 2012.

<sup>2</sup> Libras é a Língua Brasileira de Sinais, língua oficial das comunidades Surdas brasileiras, conforme Lei 10.436 de 200, regulamentada pelo decreto 5.626 de 2005.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



ALMEIDA, M. E. B. Projetos: uma nova cultura de aprendizagem. **Revista Educação Pública**. Jul.1999. Disponível em:  
<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0030.html> Acesso em 19 de setembro de 2012.

ALMEIDA, M. E. B. VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo**: Investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas. São Paulo, 2012. (no prelo)

BARANI, E.; LOURENÇO, K. R. C. Educação e Surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**. n.08, Set. 2011.

BASSO, C. F. R.; RAMOS, D. K.; CHAVES, L. C. P. **Fundamentos e Metodologia da Educação à Distância**. 2.ed. Blumenau: Edifurb; Gaspar: SAPIENCE Educaional, 2008.

FINQUELIEVICH, S.; FINQUELIEVICH, D. **Inclusão socioprofissional pela internet**: as pessoas com necessidades especiais. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (orgs.) *Nos Limites da Ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFCar, 2010.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. v.12 n.35, p.241-252, maio/ago. 2007.

JUNIOR, M. C. M. L. **As primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência**. 2011. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em:  
<http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd> Acesso em 15 de dezembro de 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAMPAIO, P. Sala de aula diferenciada. **Revista Sentidos**: A inclusão da pessoa com deficiência. v.10, n.65, p.22-24, jul./ago. 2011.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. In: *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n.22, p.23-32, dez. 2003.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



SANTOS, M. I. A. S.; GUIMARÃES, A. O. Acessibilidade digital: uma estratégia de inclusão digital e social para pessoas com deficiência. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (orgs.) **Nos Limites da Ação**: preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFCar, 2010.

REVISTA NOVA ESCOLA. **A tecnologia que ajuda na inclusão**. São Paulo: Fundação Victor Civita. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/galeria-fotos-tecnologia-ajuda-inclusao-697114.shtml> Acesso em 16 de dezembro de 2012.

**PAINÉIS FUNARTE DE REGÊNCIA CORAL (1981-1989): NA  
CONSTRUÇÃO DE ÁREAS DE COMPARAÇÃO A PERSPECTIVA  
DE REVELAR A SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE  
CONHECIMENTO**

**Manoel Câmara Rasslan**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) / Observatório de Cultura Escolar  
[camaraviva@gmail.com](mailto:camaraviva@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 3. Currículo, Conhecimento, Cultura

**Palavras-chave:** Política Cultural; Política Curricular; Conhecimento Musical; Educação Musical.

**Keywords:** Cultural policy; Curriculum policy; Music Knowledge; Music Education.

**Resumo:** A presente comunicação tem como objetivo divulgar resultados de pesquisa concluída, em nível de doutorado, que investigaram os Painéis Funarte de Regência Coral, no recorte temporal de 1981 a 1989. Estes Painéis foram promovidos pelo Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte na perspectiva de desenvolver o canto coral no Brasil. Para tanto a articulação dos profissionais interessados na área, sua reunião em eventos em âmbito nacional, com foco na formação de regentes, foram parte das estratégias empreendidas. Nos limites deste texto apresentamos as áreas de comparação construídas a partir dos relatórios dos Painéis investigados, capazes de revelar conhecimentos selecionados da cultura e sua tentativa de distribuição através de uma política cultural que vai se transformando, por manifestar intenção de organização e transmissão dos conhecimentos em política curricular. As análises foram realizadas com base nos aportes teóricos da sociologia da cultura e do currículo.

**Abstract:** This communication aims to disseminate results of a completed doctoral research that investigated the Funarte Choral Conducting Panels that happened from 1981 to 1989. These panels were sponsored by the National Institute of Music of the National Foundation for Art to develop choral singing in Brazil. In this way, part of the strategies undertaken was: the articulation of professionals interested in the area, their meeting at events nationwide, with a focus on regents training. Within the limits of this paper we present the comparison areas built from the reports of the investigated panels, that were able to reveal the selected knowledge of the culture and its attempt to distribute this knowledge through a cultural policy that is continuously transformed into a curriculum policy, because of the intention manifested of organization and transmission of knowledge. The analyses were based on the theoretical framework of the sociology of culture and the sociology of curriculum.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## 1. NOTAS INTRODUTÓRIAS:

Este texto tem como objetivo comunicar resultados de pesquisa concluída, em nível de doutorado, acerca dos Painéis Funarte de Regência Coral, no recorte temporal de 1981 a 1989. Esses Painéis foram uma das ações do Projeto Villa-Lobos, da Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, cujo objetivo foi de promover o desenvolvimento da música coral no país, através da articulação de coros e regentes, tendo como foco a formação e aprimoramento desses profissionais, na perspectiva de que os coros e regentes estabelecem relação direta, sendo, portanto, os grupos corais espelho dos seus regentes e aprofundar a formação destes implicava melhorar a qualidade dos coros brasileiros.

A pesquisa, de caráter bibliográfico documental, analisou os relatórios dos nove Painéis investigados, assim como os documentos que deram origem ao Projeto Villa-Lobos e, com o auxílio da pesquisa comparada, foram construídas quatro áreas de comparação, quais sejam: 1) regência coral; 2) canto; 3) metodologia e dinâmica de ensaio; 4) coro como espaço de educação e distribuição de conhecimento; presentes nos relatórios citados, que permitiram revelar quais conhecimentos foram propostos e legitimados pelos Painéis, bem como a sua forma de distribuição.

Considerando as informações constantes dos relatórios dos Painéis investigados, por revelarem objetivos, justificativas e estratégias de ação com as quais eles estavam sintonizados, trabalhamos com a hipótese de que: estes painéis propunham a implantação de uma política curricular por meio de uma política cultural, que considerava o coro como instrumento eficaz para a prática, o ensino e a difusão de música.

Sustentaram as análises os aportes teóricos da sociologia da cultura (WILLIAMS, 1992; BOURDIEU, 1996, 2011), e da sociologia crítica do currículo (APLE, 2001) com auxílio do estudo comparado (FERREIRA, 2009). Portanto, buscamos compreender a política cultural estabelecida no país, no recorte temporal, suas características de política de governo e não de política de estado. Em seguida, após construídas as áreas de comparação presentes nos relatórios, percebemos que, por

revelarem a seleção da cultura, de conhecimentos musicais, assim como representarem uma proposta de distribuição desses conhecimentos, a política cultural foi se reconfigurando como política curricular.

## 1.1. Política de Estado versus Política de Governo

A criação da FUNARTE, em 1975, de acordo com Rodrigues (1996), Botelho (2001) e Silva (2001), estava relacionada a perspectiva de abertura política que iniciava naquele momento da história sua articulação dentro do regime militar. A criação de um órgão responsável pelo estabelecimento e implantação de política cultural, representava a necessidade de aproximação com os artistas e intelectuais brasileiros, como “uma tentativa do governo de ‘degelo’ em relação aos intelectuais e aos artistas, um governo que procurava e precisava de apoio e sustentação para o próprio sistema.” (RODRIGUES, 1996, p. 40).

Acresce-se a isso a necessidade de formação de recursos humanos de modo a ampliarem o consumo e o estímulo à produção cultural, o que implica compreender o surgimento da FUNARTE sintonizado ao quadro social, política e econômico da década de 1970.

Assim, o imediatismo com que se dá a implantação da referida política cultural, nos permite caracterizá-la como uma política de governo, em lugar de uma política de estado. Nesse sentido Oliveira (2011) aponta que:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência o Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

A arbitrariedade própria de implantação de políticas culturais e sua relação com a educação é apontada por Apple (2001) quando se refere às dificuldades em equacionar realidades, necessidades e aspirações das pessoas que compõem determinada sociedade. Por sua vez, Suárez (1995), ao refletir sobre política curricular confirma a falta de



neutralidade no seu processo de formulação e implementação e ressalta os debates, lutas entre posicionamentos, interesses antagônicos, contradições e tensões que ela envolve.

Portanto, entendemos que a política cultural desenhada pelo governo, no recorte temporal referente à pesquisa, é caracterizada pela a escolha arbitrária de área e/ou atividade a ser privilegiada no campo social, com a intensão de mudança de comportamento, transmutada em política curricular a partir dos vínculos estabelecidos entre seleção, na/da/cultura, de conhecimentos a serem validados e transmitidos.

Sendo assim, a política cultural desenhada pelo governo, que teve na FUNARTE um dos órgãos de sua implementação revela-se, pelas ações de seu Instituto Nacional de Música, focadas na perspectiva de se preparar a população, pelo seu baixo capital cultural, para o acesso à produção artística estimulada e selecionada como necessidade cultural para o desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, as ações do INM/FUNARTE, através do Projeto Villa-Lobos, foram propostas atribuindo aos espaços dos coros a função de ensinar música, educar cantores e plateias, o que nos faz refletir sobre a formação do “gosto” musical, ao selecionar da cultura o repertório musical a ser estimulado. De um lado, temos o interesse por parte do Estado de implantar uma política cultural e, de outro, a necessidade de selecionar conteúdos e formas de ensiná-los e distribuí-los, próprios de uma política curricular.

## **2. ÁREAS DE COMPARAÇÃO QUE REVELAM SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS**

A análise dos relatórios dos nove Painéis investigados permitiu estabelecer as semelhanças e diferenças neles presentes, assim como sua relação com a política cultural do governo (FERREIRA, 2009), na busca de ampliar a formação de plateia e, em decorrência disso, fomentar a produção musical brasileira. Dessa forma foram eleitas quatro áreas de comparação, que representam os conhecimentos necessários à formação de regentes que sustentassem o projeto de ampliação quantitativa e qualitativa de coros no país. As áreas eleitas são as seguintes:

1. A Regência Coral – relacionada aos conteúdos de técnica de regência, percepção musical, análise e seleção de repertório musical;
2. Canto – relacionada à técnica e expressão vocal e sua relação com gêneros e estilos musicais;
3. Metodologia e Dinâmica de Ensaio – relacionada à preparação e condução dos ensaios de coros na perspectiva de aprendizado musical;
4. Coro como Espaço de Educação e Distribuição de conhecimento – relacionada à possibilidade de ampliar a concepção do coro, para além de um grupo restrito à performance musical, em espaço de valorização do processo de aprendizagem, de estímulo abrangente às atividades relacionadas ao canto coral e, por fim, de distribuição do conhecimento ali produzido.

Essas áreas de comparação foram encontradas nos relatórios dos Painéis, a partir da comparação dos relatos que os mesmos continham, das atividades desenvolvidas em cada edição do evento. Embora se apresentem nesses relatórios de forma heterogênea, configuradas em palestras, oficinas e/ou cursos, com denominações também diversas, seu reconhecimento foi possibilitado pelas semelhanças que apresentam, marcadas, de um lado, pelos conteúdos técnico-musicais selecionados como necessários para a formação do regente e, de outro, pelo aspecto metodológico, percebido na proposição de dinâmicas de transmissão de conhecimentos musicais que estimulassem o interesse de todos pelo canto coral, na perspectiva de transformar o espaço do coro em lócus privilegiado para a educação musical.

Nosso exercício de comparação dos relatórios e a conseqüente emergência das áreas de comparação, nos permitiu revelar a existência de um arbitrário cultural (BOURDIEU, 1996) pela criação de uma necessidade cultural, representada pelo estímulo a uma área de conhecimento, o canto coral, e toda a cadeia que ela envolve, como por exemplo: o fomento a composição de novas obras musicais para esse tipo de formação; apresentações musicais do gênero; produção de registros fonográficos, etc. Por sua vez, a sustentação dessa necessidade foi pensada na possibilidade de formação de plateia, da formação do “gosto”.

As estruturas dos grupos musicais da pequena cidade estudada por Bozon (2000) apontam para as diferenças de costumes, hábitos e práticas como fatores que influenciam relações internas estabelecidas entre os componentes destes grupos sociais



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



e afirma:

A sociologia do gosto tal como propõe Pierre Bourdieu em seu livro *La Distinction* permite ir mais longe: aplicada à música, ela indica a que ponto o gosto musical é socialmente classificante, mas também como os gostos das classes superiores, num movimento incessante, são desprezados por estas últimas e retomados por grupos situados num patamar inferior na escala social. Por seu lado, o etnomusicólogo mostra que instituições sociais como a Escola, a Armada ou os Orfeões têm profundamente remodelado os repertórios e as práticas populares. (BOZON, 2000, p.147).

Com relação às escolhas e/ou seleção da cultura de conhecimentos a serem legitimados pelos Painéis como válidos para a formação de regentes, dois conceitos foram considerados na pesquisa: o de cultura e o de campo.

As análises consideraram a perspectiva sociológica atribuída à cultura, que a compreende como conjunto de valores, normas e práticas adquiridas e compartilhadas e que atribuem sentidos à vida dos indivíduos em sociedade e, nesse sentido, “como a organização dos significados e dos valores de determinados grupos sociais e como campo de confronto desses grupos, no qual as práticas culturais só podem ser entendidas no interior do processo de valorização do capital” (Pessanha & Silva, 2007, p. 44).

Por sua vez, para o conceito de campo, consideramos o que é apresentado por Bourdieu (1996, 1998). Sendo assim, o autor aponta na relação entre campo e cultura a forma como as sociedades se organizam, revelam forças que constituem o campo social – pela ação de agentes em suas buscas por melhores posições e condições de vida. As diferenças sociais existentes entre indivíduos e/ou grupos de indivíduos são reveladas nesse jogo de interesses.

Ao refletirmos sobre os conteúdos que se apresentam nas áreas de comparação construídas durante a investigação, percebemos a orientação da seleção pela alta cultura, própria dos agentes dominantes do campo artístico. O fato dos integrantes da equipe de ministrantes atuarem tanto na área da performance quanto na da formação de novos profissionais e estarem os mesmos vinculados à Universidades, Escolas de Música, Orquestras e/ou Coros, permite compreendê-los como integrantes do campo artístico em aproximação com o campo educativo.



Para o recrutamento e seleção dos integrantes da equipe de professores dos Painéis, critérios são expressos no relatório de atividades do Projeto Villa-Lobos. Ali esses profissionais são considerados como uma “plêiade de professores da mais alta e expressiva atuação na música coral brasileira. Por entenderem que o futuro do coro no Brasil depende da formação específica do regente, identificados com os objetivos do Projeto” (INM/FUNARTE, Relatório de Atividades do Projeto Villa-Lobos, 1977 a 1980).

No que se refere à distribuição dos conhecimentos pelos coros brasileiros, os Painéis propunham como estratégia o “discipulado”. Assim era estimulado que os regentes recrutassem outros alunos a partir da identificação, no interior de seus grupos, de “cantores mais vocacionados para desenvolver as funções de regência e orientasse o caminho em que deve seguir.” (INM/FUNARTE, relatório I Painel de Regência Coral, 1981). O objetivo era suprir a falta de centros de formação específicos para o regente coral no país.

O “discipulado” estava alinhado à perspectiva de não se reforçar a hierarquização de conhecimentos nos Painéis, distanciando-os da ideia de cursos de regência, mas os compreendendo como espaço de vivências formativas e reflexões sobre a regência. Porém, a pressão dos alunos participantes pela forma tradicional de cursos de técnica de regência, como verificamos no transcorrer de todos os Painéis, revela a hegemonia da forma escolar.

Portanto, a seleção de conteúdos e a sua distribuição se inspiraram no que, para Vicent, Lahire e Thin (2001) está associado ao fortalecimento das práticas escriturais na sociedade moderna, sua transformação em modo de socialização dominante e que se caracteriza pelas regras a serem observadas na aprendizagem e pela organização racional de tempo e espaço onde se aprende. Esta organização envolve controle sobre o que deve ser aprendido e como se deve aprender.

A confirmar a orientação da formação de regentes prescrita nos Painéis, a música popular e folclórica brasileira integra os seus conteúdos porém, eles são submetidos à regra culta da criação musical, onde a escrita de arranjos vocais para essas composições e o desenvolvimento da técnica vocal necessária para a sua interpretação,

reforça a hegemonia dos processos próprios da música erudita, da alta cultura e da própria forma escolar.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar estabelecer os nexos da proposição de uma política cultural até sua configuração como política curricular, operacionalizados pelos Painéis Funarte de Regência Coral (1981-1989), emergem as intenções culturais e curriculares para o desenvolvimento da prática e ensino de música tendo o canto coral como instrumento. Nessa perspectiva a identificação e análise dos mecanismos de seleção de conhecimentos presentes nas propostas dos Painéis, assim como suas estratégias de transmissão e distribuição, desvelaram a prescrição da música como conteúdo de política cultural até a sua apresentação como conteúdo de política curricular.

As estratégias utilizadas para a seleção de conhecimentos e sua pretensa distribuição se configuram a partir da decisão do governo em tornar acessível à população a produção musical brasileira. Nesse sentido revelou-se a *doxa* do campo artístico, representada pela ideologia compartilhada, hegemônica, aceita por todos como natural.

Portanto, a seleção curricular traduz a hegemonia dos processos eruditos como produtores de capital cultural valorizado pelo campo. O *habitus* próprio do campo artístico garantiu a manutenção da ideologia e hegemonia da cultura cultivada, orientando novas seleções curriculares do que foi admitido como conteúdo legítimo.

### REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura**.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

BOTELHO, Isaura. **Romance de Formação**: FUNARTE e Política Cultural 1976-1990. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2001.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo social. Trad: Rose Marie Reis Garcia. In: **Em Pauta**, v.1 n.1, p. 146-174. Porto Alegre: UFRGS, 1989.

Fundação Nacional de Arte. Relatório de Atividades, 1979/1980. Rio de Janeiro: Funarte, 1981, 76 p.

Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte – INM/FUNARTE, Relatório do I Painel Funarte de Regência Coral, 1981. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Relatório do II Painel Funarte de Regência Coral, 1982. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Relatório do III Painel Funarte de Regência Coral, 1983. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Relatório do IV Painel Funarte de Regência Coral, 1984. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Relatório do V Painel Funarte de Regência Coral, 1985. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Relatório do VI Painel Funarte de Regência Coral, 1986. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Relatório do VII Painel Funarte de Regência Coral, 1987. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Relatório do VIII Painel Funarte de Regência Coral, 1987. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Projeto Villa-Lobos, 1979.

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: SOUZA, Donald Bello e MARTINEZ, Silvia Alicia (ORG.), **Educação Comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, p. 137-166.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v.2, n.115, p. 323-337, abril/junho, 2011.

PESSANHA, E.C e SILVA, F.C.T. Observatório de Cultura Escolar: as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo. In: AMORIM, A.C.R. e PESSANHA, E.C. (Org). **As Potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas, SP: FE/Unicamp (Formato Digital), 2007.

SILVA, Vanderli. **A construção da política cultural no governo militar**: concepções, diretrizes e programas (1974-1978). Dissertação (Mestrado em Sociologia) –



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,  
Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA A PARTIR DE UM PROCESSO DE PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO- COLABORATIVA NA BRASILÂNDIA

**Juliana Fonseca O. Neri**

PUC-SP

[projuliana@yahoo.com.br](mailto:projuliana@yahoo.com.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

**Palavras-chave:** justiça curricular; violência doméstica; qualidade da educação.

**Keywords:** curricular justice; domestic violence; quality of education.

### RESUMO

Um dos desafios impostos para que se construa justiça curricular e uma educação crítica está na forma de lidar com a violência doméstica contra a criança e o adolescente (VDCA), pois impacta o currículo escolar e deixa de impulsioná-lo a exercer sua função social e efetivar uma educação com qualidade socialmente referenciada. Quando a escola silencia, ignorando os sinais de que algo está prejudicando o desenvolvimento da



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



criança, o currículo escolar trai seus próprios objetivos de busca. Diante disso, o objeto da pesquisa passa a ser então as contribuições da escola no enfrentamento à VDCA na região administrativa com maior índice de violência contra a criança na maior capital do Brasil (Brasilândia – São Paulo/SP). Nesse sentido, ao longo da tese, algumas questões nortearão a investigação: a região da subprefeitura Freguesia/Brasilândia apresenta a maior quantidade de internações de crianças de 0 a 14 anos relacionadas a possíveis agressões ou é uma região onde já foram desenvolvidas ações que conscientizaram as pessoas a não omitir casos de VDCA e denunciar/ registrar os casos como tal em vez de registrar como “acidentes”? Dentre os dados de internações de crianças de 0 a 14 anos por causas relacionadas a possíveis agressões, quantos deles podem ser caracterizados como VDCA? A maior parte deles? ações que podem ser construídas em uma escola que tenha adesão a pesquisa contribuirão para a mudança cultural necessária para o enfrentamento à VDCA? O objetivo é desenvolver uma pesquisa-ação crítico-colaborativa para problematizar os dados coletados na região (conselho tutelar, hospitais públicos, delegacias e secretaria da diretoria regional de ensino) com toda a comunidade escolar. Após a problematização, a intenção é implementar as propostas e sugestões de procedimentos e encaminhamentos já sistematizadas com base em pesquisas anteriores e na pesquisa corrente, analisando a aplicabilidade das sugestões e as contribuições do currículo escolar no enfrentamento à VDCA. Mostra-se oportuna a opção pela pesquisa-ação crítico-colaborativa pelo fato de criar na escola uma cultura de análise das práticas que são realizadas para transformar suas ações em práticas institucionais, com o pressuposto e o compromisso dos envolvidos de que a realização da pesquisa investe na formação de qualidade de seus docentes com vistas a transformar as práticas educacionais no sentido de cumprirem seu papel de democratização social e política da sociedade. Como resultado, espera-se que a escola consiga contribuir para dar visibilidade ao problema da VDCA, sensibilizar a comunidade escolar para atuar encaminhando e denunciando casos, articular-se com a rede de proteção dos direitos da criança e contribuir com o sistema de garantia de direitos no que tange a promoção, defesa e controle social de políticas públicas voltadas para a questão. Espera-se que a pesquisa consiga influenciar a relação educador-educando para que esta seja pautada pelos princípios da educação em direitos humanos e pelo compromisso de construção



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



do homem sujeito que intervenha na realidade e que os conteúdos desenvolvidos na escola estejam comprometidos com o enfrentamento à VDCA e consequentemente com a justiça curricular e com a qualidade socialmente referenciada. Com isso, também há a expectativa de influenciar a articulação da escola com a rede de proteção visando o desenvolvimento adequado e a aprendizagem de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos; o envolvimento da escola na elaboração de políticas intersetoriais e intersecretariais; o Incentivo para a mobilização e articulação de profissionais da educação em espaços de elaboração de políticas públicas educacionais; a implantação das diretrizes da educação em direitos humanos e a construção de políticas educacionais comprometidas com a qualidade da educação socialmente referenciada. Também há expectativa de que a pesquisa possa influenciar a formação inicial de educadores na graduação e na licenciatura indicando a inserção de temas fundamentais nos cursos de graduação em pedagogia e nas licenciaturas como: educação em direitos humanos, VDCA, educação com qualidade socialmente referenciada. Com isso, a pesquisa construirá uma ação embrionária para promover as mudanças de atitudes, uma mudança cultural em relação a VDCA, contando com o compromisso, articulação e envolvimento dos profissionais da educação com a elaboração e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## WEB CURRÍCULO E AS POTENCIALIDADES DA AUTORIA

**Maria Eduarda de Lima Menezes**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

[dudalima3@gmail.com](mailto:dudalima3@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Autoria; TDIC; Mídias digitais; *Web 2.0*; *Web currículo*.

**Keywords:** Authorship; ICT; Digital media; *Web 2.0*; *Web curriculum*.

**Resumo:** O presente estudo denominado “*Web currículo e as potencialidades da autoria*” visa ressaltar os aspectos da autoria na dimensão da *Web 2.0*, que caracteriza o conceito de *web currículo*. A *Web 2.0* apresenta ferramentas que viabilizam o processo de produção de conhecimento por meio de diversas linguagens, tornando professores e alunos autores colaborativos de seus conteúdos e construtores de uma cultura digital. O compartilhamento da produção se dá por variados mecanismos na internet, possibilitando inclusive a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA). O processo de autoria potencializa e amplia o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e das mídias digitais ao currículo, caracterizando-o como *web currículo*.

**Abstract:** This study called "Web curriculum and potential authored" aims to highlight aspects of authorship in the dimension of Web 2.0, featuring the concept of web curriculum. Web 2.0 provides tools that enable the process of knowledge production through various languages, making collaborative teachers and students authors of its contents and builders of a digital culture. The share of production occurs by several mechanisms on the Internet, including enabling the production of Open Educational Resources (OER). The authoring process enhances and expands the use of information and communication technology (ICT) and the digital media curriculum, characterizing it as web curriculum.



## 1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e as mídias digitais se popularizam a cada ano, tornando seu uso e acesso mais democratizado, o que amplia aspectos como interatividade, descentralização da informação, mobilidade, além de mudanças na dimensão espaço-temporal e no modo de aprender e produzir conhecimentos.

Desta forma, são os alunos, descendentes da cultura digital, que adentram com os artefatos tecnológicos nos espaços da escola e a integração das TDIC e das mídias digitais ao currículo torna-se um desafio para professores e gestores.

Assim, o estudo a ser delineado apresenta uma temática atual e frequente no âmbito escolar, ao desvelar a prática da autoria dos alunos com o uso das TDIC e das mídias digitais como um exercício que potencializa os processos de ensino e aprendizagem.

Para entender e exemplificar a prática da autoria de alunos, este artigo apresenta a experiência de uma Oficina realizada em uma escola privada da cidade de São Paulo, que visa a produção de conteúdo multimídia pelos próprios alunos, com o uso dos recursos da *Web 2.0* e produção de recursos educacionais abertos (REA). A experiência da Oficina foi objeto de estudo de uma dissertação de mestrado e neste ensaio é apresentado um recorte da análise dos dados.

## 2. AS TDIC E MÍDIAS DIGITAIS NA ESCOLA: CONCEPÇÃO PARA UM *WEB* CURRÍCULO

A escola, refletora e transformadora da sociedade (FREIRE, 2005), absorve os novos fatos e comportamentos sociais, o que faz-se necessária sua atualização diante desta inovadora e instável realidade da era digital.

A integração das tecnologias na escola não é um processo simples, mas sim um desafio constante, que demanda tempo, formação e interesse dos gestores e professores em integrá-las ao currículo, de forma inovadora e construtivista.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



A proposta de *web currículo* (ALMEIDA; VALENTE, 2012) visa um currículo em constante construção, que inclua as tecnologias móveis assim como a disseminação do uso das TDIC e das mídias digitais, mediado pela internet e seus recursos, na formação de cidadãos críticos e transformadores de sua realidade. Além disso, incorpora as características da *Web 2.0*, na qual seus usuários deixam de ser meros receptores de informações e passam a ter um papel mais ativo, com produção e compartilhamento de conteúdos, participação em comunidades virtuais, comunicação instantânea e navegação em caminhos hipertextuais e não lineares.

Desta forma, as TDIC não se sobressaem em relação ao currículo, pois elas devem ser trabalhadas em consonância com as diretrizes curriculares, provocando mudanças que reflitam na aprendizagem dos alunos.

### 3. A *WEB 2.0* E O PROCESSO DE AUTORIA

O termo *Web 2.0* surgiu com Tim O'Reilly em 2004, com o foco principal na interatividade (O'REILLY, 2012; SILVA, 2010). Com o intuito de colaboração, os internautas da *Web 2.0* produzem algo novo ou colaboram com algo já criado e ainda compartilham com seus conhecidos. A internet tornou-se um espaço público de construção de conhecimento de forma criativa e colaborativa, tornando autores os seus usuários.

Esta configuração da *Web 2.0* pode ser aplicada nos processos de ensino e aprendizagem, por meio de atividades que envolvam o aluno na criação e produção da proposta a ser desenvolvida em sala de aula. Desta forma, o aprendizado torna-se mais atrativo para o aluno, pois ele faz parte disso, através de uma interação com seus colegas, professores, conteúdos e tecnologia, deixando de ser um mero receptor de informação. Como ressalta Freire (2005, p. 26), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Com as TDIC e as mídias digitais disponíveis, os alunos em grupo ou individualmente podem trabalhar na construção de algo que faça sentido a eles, respeitando a experiência e o conhecimento prévio que cada um apresenta, o que agrega mais riqueza e



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



diversidade ao trabalho a ser realizado. Além do mais, durante o processo de criação, outros aspectos são levados em consideração como a criatividade, a responsabilidade, a colaboração, a autonomia e a curiosidade epistemológica (IBIDEM, 2005), tornando uma atividade prazerosa ao mesmo tempo em que a aprendizagem faz sentido ao aluno.

O processo de autoria do aluno deve estar relacionado não apenas com os conteúdos escolares, mas com a realidade do educando, levando em consideração sua experiência e sua visão de mundo. É preciso criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade de interpretar e criticar a realidade de sua comunidade local e de mundo, transformando-o em cidadão consciente e ativo na sociedade. O conhecimento produzido, deve fazer sentido e gerar significados ao aluno.

As produções desenvolvidas pelos alunos, assim como seu processo, podem ser compartilhadas com outras pessoas através na internet, possibilitando estas produções de serem abertas e consequentemente reconstruídas por terceiros, permitindo uma melhor qualidade do aprendizado e ressaltando os aspectos da colaboração e interação.

#### **4. PUBLICAÇÃO, RECONSTRUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DAS PRODUÇÕES**

A internet é um sistema de comunicação, com abrangência global e conectada através de redes informacionais. Promove mudanças na sociedade, possibilitando novas formas de se comunicar, de criar e aprender. A publicação e o compartilhamento das informações, produções e experiências é uma característica proeminente da *Web 2.0*, que visa a interatividade e a colaboração.

Com princípios de processo livre e aberto, os conteúdos publicados na rede podem ser apropriados e reconstruídos por qualquer um que tenha acesso, enriquecendo o processo de autoria e a construção coletiva. No âmbito educacional, esta aprendizagem aberta e colaborativa se configura como Recursos Educacionais Abertos (REA). É um movimento novo, que pode ser definido como

[...] materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta,

permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento (SANTANA et al, 2012, p. 10).

Esta definição de REA foi criada no início de 2000 pela UNESCO, a *Commonwealth of Learning* (COL) e os membros da comunidade brasileira de REA (IBIDEM, 2012). Esta é uma forma de trabalhar coletivamente na construção de materiais que enriquece a rede de aprendizagem no sistema educacional.

Todos os materiais abertos devem ter licenças *Creative Commons*, ou seja, podem ser usados, reproduzidos e distribuídos desde que tenham o direito de atribuição ao autor original.

Com licença livre e aberta, toda a produção dos alunos e professores, pode expandir as fronteiras da escola e alcançar territórios mais vastos, através do compartilhamento e da reconstrução colaborativa do que foi produzido.

Este tipo de iniciativa, traz mudanças na concepção da escola e no processo de ensino e aprendizagem. A produção de conteúdos e informações por alunos e professores amplia o conceito de autoria e intensifica o ato de aprender no coletivo, corroborando com a troca de conhecimentos e experiências, construindo transformações na sociedade da era digital.

## 5. METODOLOGIA

Para este estudo de cunho qualitativo, foi realizado na Oficina (objeto de estudo), uma análise documental dos recursos educacionais abertos e um questionário aplicado para oito alunos.

Os recursos educacionais abertos da Oficina, mais especificamente as pautas dos encontros, são trabalhados de acordo com as características da análise documental. Este método analisa e sistematiza os registros de documentos do local ou do sujeito pesquisado e auxilia a complementar as informações levantadas por outras técnicas utilizadas.

Entretanto, os documentos analisados também podem ser objetos de um estudo, tornando-se o método central ou exclusivo de um projeto (CALADO; FERREIRA, 2004-2005).

Na análise das pautas da Oficina, encontradas no *site* REA da escola, são analisados o conteúdo dos documentos e a que forma estes recursos podem contribuir na aprendizagem de outros alunos.

Enquanto que o questionário aplicado, era identificado com nome, idade, série e *email* dos alunos da Oficina e composto por questões fechadas, sendo que cada uma delas tinha quatro alternativas. O questionário apresentava questões relacionadas com a participação do aluno na Oficina, o processo de criação e o uso das TDIC e das mídias digitais.

## 5. 1. Descrição do contexto investigado

O objeto de estudo deste artigo está relacionado com uma Oficina de produção de conteúdo multimídia realizada em uma escola privada da cidade de São Paulo, que atende alunos das classes média e alta. A Oficina, como tratamos neste estudo, é uma atividade extra-curricular realizada semanalmente no período vespertino, para alunos do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio.

A Oficina visa a criação, produção e divulgação de conteúdos pelos próprios alunos, com o uso das TDIC, das mídias digitais e principalmente dos recursos da *Web 2.0*. Nas atividades da Oficina, os alunos aprendem sobre os conceitos de comunicação, noções jornalísticas e mídias, além de irem para a prática, na realização de pesquisas, entrevistas, elaboração de pautas e reportagens, fotografia, filmagem e edição de vídeos, incluindo também a cobertura de todos os eventos que ocorrem na escola. Muitas produções são realizadas em outros espaços da escola e fora dela, proporcionando a exploração da mobilidade e da experimentação.

Os temas trabalhados nestas produções são diversificados e atuais e geralmente partem das ideias dos alunos, além disso, são sempre discutidos pelo grupo, professores e

alunos. Estes temas estão relacionados com cultura, política, economia, curiosidades em geral e sobre os eventos da escola.

Todos os trabalhos elaborados são publicados em revistas impressa e digital, no *blog* da Oficina, no canal de TV da escola e nas redes sociais. Mas para tal, há uma preocupação e responsabilidade ética por parte dos alunos, em relação a qualidade das produções e com o nome da escola, que está vinculado em todos os trabalhos. Desta forma, antes de ser publicado, o conteúdo é revisado pelos professores e pelos próprios alunos.

As pautas dos encontros da Oficina são compartilhadas em um *site* de REA da escola. Além das pautas, o espaço ainda compartilha outros recursos produzidos no colégio, como *webquests*, mapa conceitual e roteiros sobre robótica, entre outros temas.

## 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário aplicado para oito alunos participantes da Oficina, apresenta resultados satisfatórios em relação ao uso da *Web 2.0* como meio de autoria dos próprios alunos.

Quando questionados se a Oficina os incentiva a usar as tecnologias, as mídias digitais e as redes sociais, 6 alunos responderam “sempre”, enquanto que dois alunos responderam “muitas vezes”.

Sobre a participação na Oficina, 6 alunos afirmaram que neste espaço eles têm oportunidades de criar reportagens, vídeos, escrever, fotografar, entrevistar, e que resulta em trabalhos que todos (da escola e fora dela) podem conhecer, enquanto que 2 alunos responderam que “participa da Oficina para ficar com os amigos e conhecer pessoas interessantes”.

A análise das respostas permite verificar que a Oficina é um espaço que incentiva o uso das TDIC e das mídias digitais. Também foi ressaltado que a produção de conteúdos com o uso de diferentes linguagens midiáticas faz com que os alunos tenham mais interesse em participar da Oficina, pois todo o trabalho realizado é publicado no *blog* e nas redes sociais, recursos característicos da *Web 2.0*.

Outra forma de compartilhar o que é feito neste espaço de produção, é realizado no *site* de REA da escola, que disponibiliza as pautas da Oficina, que são licenciadas em *Creative Commons*. As pautas publicadas são uma espécie de roteiro que organiza as ações dos alunos durante os encontros da Oficina e os orienta na realização das produções externas. Os principais temas das pautas são:

- Planejamento de coberturas jornalísticas de eventos na escola e em outros locais da cidade de São Paulo;
- Elaboração de pautas e preparação para entrevistas com autores, políticos, esportistas, entre outros;
- Produção de matérias para o *blog* da Oficina;
- *Workshops* com professores da escola sobre o tema central de alguns livros, cujo os alunos farão entrevistas com seus respectivos autores;
- Distribuição das funções dos alunos para atualização das redes sociais, durante a realização das coberturas de eventos, entrevistas e outras atividades;
- Relatos e avaliações das coberturas jornalísticas e das redes sociais;
- Levantamento das pendências dos trabalhos dos alunos;
- Plantão de edição dos vídeos criados para as produções;
- Agendamento de visitas em locais externos, como um canal de televisão e uma editora de revista;
- Estudos jornalísticos, com exercícios práticos e dinâmicas.

Estes documentos visam a democratização do conteúdo elaborado por alunos e professores da Oficina e apontam caminhos de como a autoria dos alunos é viabilizada nesta experiência com viés jornalístico.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a ascensão das TDIC e das mídias digitais na sociedade e conseqüentemente na escola, faz-se necessária uma reflexão e reformulação sobre o currículo existente e a busca por mudanças que sejam adequadas com esta nova realidade.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Para a criação e produção de conhecimentos com o uso das TDIC, o aluno deve estar envolvido neste processo de forma autônoma, relacionando seus interesses e assuntos de seu cotidiano. Caso contrário, a tecnologia não se torna produtiva, pois perde seu caráter de auxiliar a aprendizagem e seu uso torna-se apenas entretenimento para o aluno.

Este novo modo de aprender, por meio da produção de conteúdos e materiais, torna-se um processo ativo e colaborativo entre todos os envolvidos. É uma forma do aluno se expressar não apenas com sua criatividade escrita, mas com seu jeito de ser, de pensar, de falar, baseado em suas experiências de vida.

Através das possibilidades da autoria, o aluno torna-se protagonista e autor de seu aprendizado. Com a utilização de múltiplas linguagens, transforma o teórico em prática e produz novos conhecimentos que, compartilhados podem ser reconstruídos colaborativamente. A autoria é uma forma inovadora de integrar as novas tecnologias e as mídias digitais ao currículo e auxilia na formação dos educandos, tornando-os seres autônomos, capazes de construir conhecimentos com uma visão crítica e diferenciada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE J. A. Web Currículo: integração de mídias nas escolas com base na investigação com o estudo de fatos científicos para o fazer científico. In: SANTOS, Edméa (Org). **Currículos: Teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise dos dados. **DEFCUL – Metodologia da Investigação I**, 2004/05. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2237/1505>>. Acesso em: 25 out. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

O'REILLY, T. **What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**, 2005. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 20 out. 2014.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. Apresentação. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>>. Acesso em: 25 out. 2014.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



SILVA, M. G. M. De navegadores a autores: a construção do currículo no mundo digital.  
In: XV ENDIPE – Encontro Nacional Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, 2010. p. 76-98.



**Colóquio Web Currículo:**  
**Contexto, Aprendizado e Conhecimento**  
**Mostra de Pesquisa em Currículo**

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



# Pôster



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## HIDRATE-SE: UM OLHAR SOBRE O EXERCÍCIO FÍSICO E AS BEBIDAS ISOTÔNICAS

**Daniela Coelho Lastória de Godoi**

Colégio Bandeirantes  
[danielac@colband.com.br](mailto:danielac@colband.com.br)

**Fábio Massaru Gondo**

Colégio Bandeirantes  
[fabio.gondo@colband.com.br](mailto:fabio.gondo@colband.com.br)

**Lílian Siqueira**

Colégio Bandeirantes  
[lilian.siqueira@colband.com.br](mailto:lilian.siqueira@colband.com.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 5. Interdisciplinaridade

**Palavras-chave:** Hidratação; Sais minerais; Química; Atividade física; Isotônico.

**Keywords:** Hydration; Minerals; Chemistry; Physical activity; Isotonic.

Este trabalho integra duas diferentes disciplinas curriculares do Ensino Médio: Educação Física e Laboratório de Química, apresentando uma prática educativa focada na articulação entre os temas Hidratação e Sais Minerais. O objetivo geral é enfatizar a importância da interdisciplinaridade como meio eficaz para o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades. Nas aulas de Educação Física, os alunos, através de um circuito de condicionamento físico e duração aproximada de vinte minutos, aprenderão a relacionar intensidade e duração do esforço a perdas hídricas, bem como, saber planejar sua estratégia de hidratação. Enquanto que, no Laboratório de Química,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



os alunos aprenderão o significado das denominações isotônica, hipertônica e hipotônica, verificando experimentalmente a presença de íons em diversas soluções.

De acordo com a literatura pesquisada, em uma atividade de curta duração e baixa intensidade, como a realizada nessa prática pedagógica, onde há o aumento da temperatura corporal e poucas perdas hídricas, a água é um eficiente repositor dos conteúdos hídricos, já que, os praticantes cessam a atividade motora por motivos relacionados a termorregulação dificultada. Entretanto, a mídia televisiva exerce um grande poder de persuasão sobre os adolescentes ao apresentar diversas marcas do que seriam os repositores ideais de água e sais minerais, em comparação com o efeito produzido pela água.

Durantes as realizações do Hidrate-se, percebeu-se, nos primeiros resultados, o isotônico sendo a bebida mais adequada, do ponto de vista dos alunos, para ser ingerida antes e após o esforço proposto. Nesta época notava-se uma maçante quantidade de propagandas incentivando o uso de tais bebidas. Na progressão dessa prática, foi constatada nos resultados obtidos, uma mesma aceitação das bebidas comparadas e, ao mesmo tempo, verificou-se uma diminuição das propagandas voltadas ao uso do isotônico. Esse trabalho, também, incentiva uma discussão sobre estas constatações.

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho integra duas diferentes disciplinas curriculares do Ensino Médio do Colégio Bandeirantes de São Paulo: Educação Física e Laboratório de Química.

Apresenta uma prática educativa bem sucedida, focada na articulação entre os temas *Hidratação* e *Sais Minerais*.

## 1. OBJETIVOS

O **objetivo geral** deste trabalho é enfatizar a importância da interdisciplinaridade como meio eficaz para o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades, pautando-se numa percepção sobre a inter – relação dos componentes curriculares, sem perder de vista a especificidade dos conceitos diretores da Educação Física e do Laboratório de Química.

### 1.1 Objetivos específicos:

- Educação Física: saber relacionar intensidade e duração de um esforço físico a perdas hídricas, bem como saber planejar uma estratégia de hidratação.

- Laboratório de Química: saber o significado das denominações isotônica, hipertônica e hipotônica e verificar experimentalmente a presença de íons em diversas soluções.

## 2. METODOLOGIA

Para nortear o desenvolvimento deste projeto, utilizamos o texto “Estratégias de reposição hídrica: revisão e recomendações aplicadas” (MARQUEZI, M. L. & LANCHÁ JUNIOR, A. H., 1998).

No Laboratório de Química os alunos aprendem que algumas bebidas possuem certa quantidade dos íons sódio, potássio, cloreto etc. em suas composições químicas e que em seus rótulos podem ser encontradas as quantidades recomendadas de cada um destes íons, dentro do equilíbrio alimentar. A partir de então, eles aprendem que quimicamente as soluções que possuem íons são classificadas como soluções iônicas ou eletrolíticas, pelo fato de conduzirem corrente elétrica. Neste momento, o aluno realiza uma experiência para testar a condutividade elétrica de amostras de água mineral e de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



soluções ácidas, básicas e salinas. Através dos valores obtidos, com ajuda de sensores específicos, os alunos determinam em qual bebida a quantidade de íons é maior. Por fim, aprendem qual é a diferença entre as soluções isotônicas, hipertônicas e hipotônicas. Uma solução isotônica apresenta concentração de íons semelhante à encontrada no sangue, ao passo que uma solução hipertônica apresenta uma concentração superior e uma solução hipotônica contém uma concentração de íons menor.

Nas aulas de Educação Física, os alunos aprendem que as perdas hídricas, ocorridas durante a realização de um esforço físico, podem ser um dos fatores determinantes da diminuição do desempenho, assim sendo, saber escolher uma adequada estratégia para preservar seu conteúdo hídrico corporal ajuda a prolongar o desempenho e prevenir lesões. Para que os alunos aprendam a planejar suas estratégias de hidratação, eles realizam uma pesquisa que é desenvolvida em dois dias. No primeiro dia, os alunos ingerem 200 mL de uma bebida isotônica, medem a frequência cardíaca pré - esforço, realizam uma atividade física previamente organizada, medem a frequência cardíaca pós - esforço, novamente ingerem 200 mL do isotônico e respondem a um questionário referente à sensação de boca seca, transpiração excessiva, desconforto estomacal (sensação de peso no estômago), saciedade e esforço subjetivo (de acordo à uma Escala de Borg adaptada). No segundo dia, realizam a mesma atividade, mas ingerem, no lugar do isotônico, 400 mL de água, sendo 200 mL antes e 200 mL após o esforço e novamente respondem ao questionário.

O questionário foi criado no Google Docs e respondido pelos alunos em iPads. Posteriormente, foram gerados gráficos no Excel e os resultados foram publicados nos blogs de Laboratório de Química e de Educação Física (<http://esporte.colband.net.br/hidrate-se>).

Em posse das respostas dos alunos, os professores propiciam uma discussão relacionando a intensidade e a duração do esforço realizado por eles às respostas dos sinais de desidratação, investigadas no questionário, e dão subsídios para que os alunos entendam quando é necessária a ingestão de bebidas isotônicas e quando a água é a

melhor forma de reidratação para uma atividade física de curta duração.

### 3. RESULTADOS

A água é classificada como uma bebida hipotônica e de acordo com a literatura pesquisada (REHNER, 1989; DUCHMAN, 1990), a taxa de esvaziamento gástrico é mais rápida em relação a soluções isotônicas e hipertônicas. A absorção intestinal também é dependente da concentração da solução ingerida, sendo que o sódio presente numa bebida facilita a absorção da glicose e esta facilita a entrada de água no organismo. Desta forma, uma bebida isotônica, composta por 6% de carboidratos, tem alta eficiência na absorção intestinal. Outro fator que influencia a velocidade de absorção de água pelo organismo é a intensidade do esforço físico: quanto maior a intensidade, menor a taxa de esvaziamento gástrico.

Em uma atividade de curta duração e baixa intensidade, como a realizada nessa prática pedagógica, onde há o aumento da temperatura corporal e pouca perda hídrica, a água é um eficiente repositor dos conteúdos hídricos, já que os praticantes cessam a atividade motora por motivos relacionados à termorregulação dificultada. Entretanto, a mídia televisiva exerce um grande poder de persuasão sobre os adolescentes ao apresentar diversas marcas do que seriam os repositores ideais de sais minerais e propõe que essas bebidas isotônicas realmente “matem a sede”, em comparação com o efeito produzido pela água.

Durante as realizações do Hidrate-se, pudemos perceber que os primeiros resultados das pesquisas indicavam o isotônico como sendo a bebida mais adequada do ponto de vista dos alunos, para ser ingerida antes e após o esforço proposto. Nesta época percebíamos uma maçante quantidade de propagandas incentivando o uso de tais bebidas. Na progressão dessa prática, constatamos em nossos resultados, uma mesma aceitação das bebidas comparadas e, ao mesmo tempo, verificamos uma diminuição das propagandas voltadas ao uso do isotônico. Nosso trabalho incentiva uma discussão sobre estas constatações.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CONCLUSÃO

Podemos concluir que, os alunos conseguiram diferenciar, pelo experimento realizado, as quantidades de íons presentes nas diversas bebidas. Além do aumento da percepção, nos alunos, para alguns sinais de desidratação corporal.

Pelo blog, o aluno tem acesso às informações e aos resultados da pesquisa em qualquer momento, podendo revisitá-lo, postar comentários, perguntas, sempre que desejar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 215**, de 11 de março de 1987. Brasília, março, 1987.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 03, de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial**, n. 172, Brasília, setembro, 1987.

FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus (1994).

MARQUEZI, M. L.; LANCHETA JUNIOR, A. H. . Estratégias de reposição hídrica: revisão e recomendações aplicadas. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo**, v. 12, n. 2, p. 219-227, jul./dez. 1998.

DUCHMAN, S. M. et al. . Effects of gastric function on intestinal composition of oral rehydration solution. **Medicine Science Sports Exercise**, v. 22, s. 89, 1990.

REHNER, N. J. et al. Exercise and training effects on gastric emptying of carbohydrate beverages. **Medicine Science Sports Exercise**, v. 21, p. 504-549, 1989.



## ESTADO DA ARTE: GARIMPANDO A HISTÓRIA PARA TECER E COSTURAR RUMOS DE PESQUISA

**Alessandra Rodrigues**

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)

[alessandrarodrigues@unifei.edu.br](mailto:alessandrarodrigues@unifei.edu.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** levantamento bibliográfico, tecnologias, formação de professores, narrativas digitais, currículo.

**Keywords:** bibliographic research, technology, teacher training, digital storytelling, curriculum.

### 1. GARIMPAR É PRECISO: FOCO, PERCURSOS E ESCOLHAS DE BUSCA

Neste trabalho, apresentamos os resultados da revisão de literatura feita em duas bases de dados nacionais (Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações, ambos da CAPES<sup>1</sup>), no mês de março de 2014. A investigação pretendia selecionar estudos voltados à interface entre educação, tecnologias e currículo; e, mais especificamente, à intersecção entre formação de professores, tecnologias e narrativas ou narrativas digitais.

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.



As buscas no Portal de Periódicos usaram os pares de palavras-chave: narrativas/currículo; narrativas digitais/currículo; narrativas/formação docente; narrativas/formação de professores; narrativas/autoria; narrativas digitais/autoria; narrativas digitais. Os filtros utilizados para pesquisa foram: os booleanos “qualquer” e “contém”; tipo de material: “artigos”; idioma: “qualquer idioma”; data inicial: “01-01-2009” e data final: “31-12-2013”; e “Mostrar somente periódicos revisados por pares”.

No Banco de Teses e Dissertações, a busca com esses pares de palavras não trouxe resultados. Assim, optamos por separar as palavras e utilizar um novo par. As palavras buscadas foram: narrativas; narrativas digitais; formação de professores; autoria; TDIC<sup>2</sup>; currículo; e o par: formação de professores/tecnologias. Todas as buscas compreenderam o período de 2010 a 25/03/2014 (data do levantamento) e utilizaram os booleanos “todos os campos” e “contém”.

## 2. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES: O QUE EMERGE DO GARIMPO?

### 2.1 Garimpendo em periódicos: resultados preciosos, mas escassos

Do total de 429 resultados do Portal de Periódicos, apenas três abordam o tema na perspectiva buscada. Desses, dois têm abordagem voltada ao uso de narrativas nos processos de formação e aos efeitos desse uso no currículo. Trata-se dos textos de Rosa *et al.* (2011) e de Almeida; Valente (2012).

Rosa *et al.* (2011) propõem a articulação e o uso de mônadas<sup>3</sup> como narrativas de formação potencializadoras do currículo voltado à construção de um futuro social. Apesar da relevância, o estudo não explicita como as mônadas poderiam ser elementos curriculares integrados à formação docente e não aprofunda as análises sobre o processo

<sup>2</sup> Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

<sup>3</sup> “pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos” (ROSA *et al.*, 2011, p. 203). 409

e os efeitos da produção de narrativas para a construção de conhecimento.

Almeida e Valente (2012) tratam da relação entre narrativas digitais de aprendizagem e currículo. Os autores defendem o potencial do uso dessas narrativas argumentando que elas permitem ao professor compreender com mais clareza a dinâmica de aprendizagem de cada sujeito.

O terceiro artigo selecionado não trata de narrativas do ponto de vista teórico-conceitual. Entretanto, Luz e Morigi (2010) analisam blogs cubanos e suas narrativas como possibilidades de reconfiguração do espaço público e de exercício de cidadania.

## **2.2 Garimpando pedras mais densas: resultados ratificam a busca anterior**

Nas buscas ao Banco de Teses e Dissertações, acrescentamos refinamentos posteriores à primeira apresentação de resultados. À exceção da primeira busca (que não teve esses refinamentos e selecionou uma pesquisa de Mestrado como significativa), o filtro comum foi a opção somente por estudos em nível de Doutorado. No refinamento referente aos Programas de Pós-Graduação, optamos por “Educação”; “Educação (Currículo)”; e “Informática na Educação”.

Do total de 637 resultados, só seis têm interface com a abordagem deste trabalho. Desses, apenas a pesquisa de Mestrado abarca as narrativas digitais, embora não trate de narrativas de formação ou de aprendizagem. A pesquisa de Albuquerque (2012) estuda a produção de narrativas digitais multimodais no Ensino Médio em duas oficinas pedagógicas. O enfoque centra-se nos aspectos relativos a gêneros textuais e a análise articula-se à abordagem da Linguística Textual.

Analisando os demais estudos selecionados, podemos tematizá-los e esquematizá-los (Figura 1):

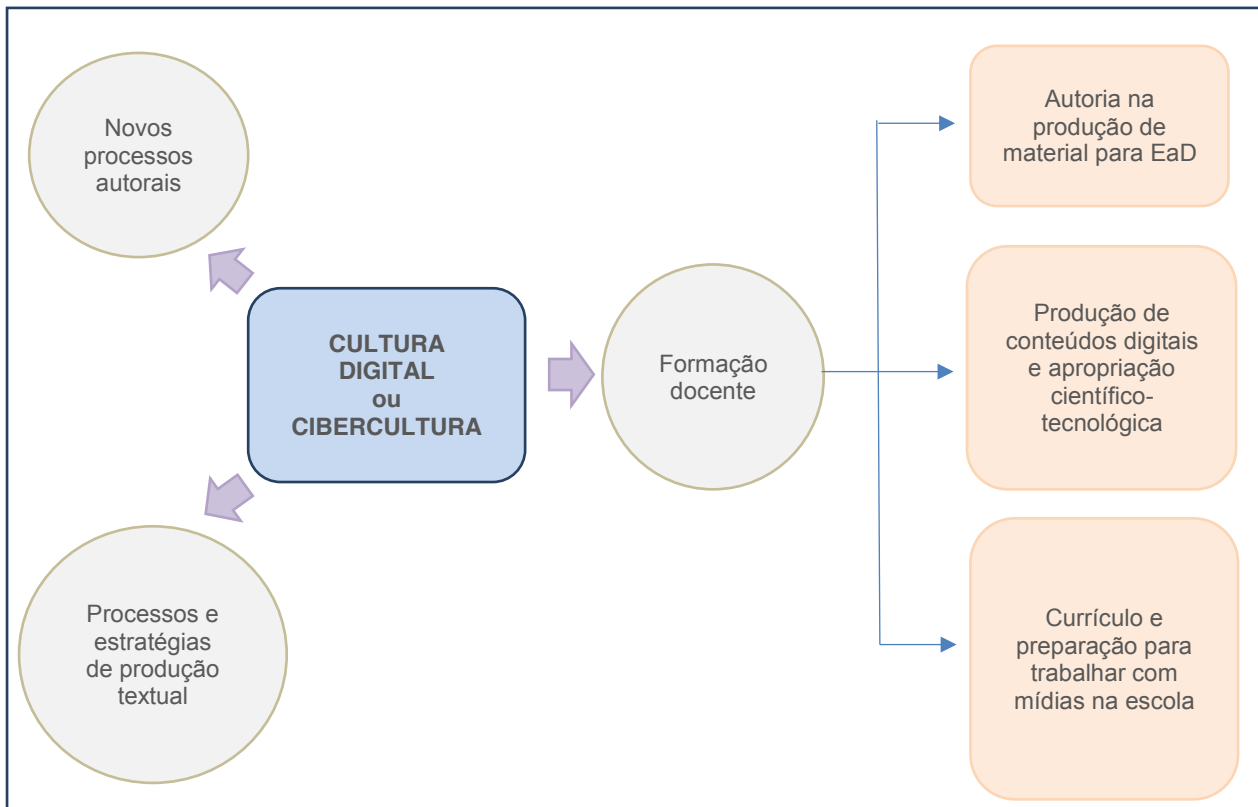


Figura 1: Abordagem temática dos estudos – Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Como mostra a figura, a cibercultura é pano de fundo para as demais discussões. As características da sociedade atual (mediada pelas relações em rede e imersa nas TDIC) são apresentadas como elementos que estão na gênese de novas formas de produção textual, constituição autoral e formação docente.

Os quatro estudos que tratam da formação docente (SANTOS, 2012; RICARDO, 2012; HALMANN, 2012; BATISTA, 2012) invocam a premência da preparação dos futuros professores para atuarem fazendo uso de mídias e tecnologias digitais. Os estudos de autoria e formação docente voltam-se à produção de material

didático para EaD e às implicações da produção de conteúdos digitais na apropriação científico-tecnológica de professores.

Já a pesquisa de Martins (2012) discute novas formas de constituição de autoria na cultura digital apresentando dois tipos de autoria em rede: a colaborativa e a dialógica. As contribuições do estudo centram-se especialmente na possibilidade de diálogo entre as características dessas formas de autoria e o contexto educacional integrado às TDIC.

### **3 PARA FINALIZAR: COSTURAS E TESSITURAS AINDA INCONCLUSAS**

Retomando os achados do garimpo, tecemos algumas costuras iniciais para dimensionar o campo de estudos sobre a temática em foco no recorte deste texto:

- a) A discussão sobre tecnologias e formação docente aponta para a importância dessa relação, mas ainda não apresenta, com clareza e aprofundamento, como pode se dar a integração das TDIC ao currículo dos cursos de formação de professores.
- b) A temática das narrativas digitais de aprendizagem e formação é incipiente nas publicações e demanda a realização de mais estudos.
- c) A temática da autoria apenas tangencia as discussões sobre formação de professores e, vinculada à tecnologia, centra-se na produção de materiais didáticos.

Fica evidente a carência de estudos que articulem discussões sobre narrativas digitais, formação de professores e currículo. Assim, entendemos se tratar de um campo de estudos promissor e ainda pouco explorado nas pesquisas brasileiras

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. K. S. **Composição Multimodal de narrativas digitais**: um estudo sobre processos e estratégias de produção (Dissertação de Mestrado). Fortaleza/CE: Universidade Estadual do Ceará, 2012. Disponível em: < <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/AnaKarolineSaboiaAlbuquerque>> Acesso em: março de 2014.
- ALMEIDA, M.E.B. ; VALENTE, J.A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, 2012, vol.12. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>> Acesso em: março de 2014.
- BATISTA, S. R. **Um diálogo entre Comunicação e Educação**: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em:< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082012-095218/pt-br.php>> Acesso em: março de 2014.
- HALMANN, A. L. **Autoria de conteúdos digitais por professores em formação**: potencialidades para apropriações científico-tecnológicas (Tese de Doutorado). Salvador/BA: Universidade federal da Bahia, 2012. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12652/1/Tese%20de%20Doutorado.pdf>> Acesso em: março de 2014.
- LUZ, L.; MORIGI, V. J. Blogosfera cubana: um novo espaço público para a construção de uma sociedade plural e cidadã. **Revista Famecos – Mídia, Cultura e Tecnologia**, May-August, 2010, Vol.17(2). Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/7551/5416>> Acesso em: março de 2014.
- MARTINS, B. C. **Autoria em rede**: um estudo dos processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em:< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-31082012-103436/pt-br.php>> Acesso em: março de 2014.
- RICARDO, E. J. **Professores autores na Educação a Distância em tempos de cibercultura** (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012. Disponível em:< <http://portal.estacio.br/media/4083208/eleonora%20jorge%20ricardo.pdf>> Acesso em: março de 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B. R.; ALMEIDA JUNIOR, A. S. de.  
Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo.  
**Currículo sem Fronteiras**, January 2011, Vol.11(1). Disponível em:<  
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>>  
Acesso em: março de 2014.

SANTOS, E. T. dos. **Do aprender ao ensinar**: significados construídos pelo futuro  
docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais (Tese de Doutorado). Juiz  
de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. Disponível em:<  
<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/TESE-ELZICLEIA-TAVARES-DOS-SANTOS-POS-DEFESA2.pdf>> Acesso em: março de 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## MOOC PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO USO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

**Alexandre José de Carvalho Silva**

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

[alexandresilva@ead.ufla.br](mailto:alexandresilva@ead.ufla.br)

**Ronei Ximenes Martins**

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

[rxmartins@cead.ufla.br](mailto:rxmartins@cead.ufla.br)

**Modalidade:** Poster

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Tecnologia educacional, educação bimodal, Material didático.

**Keywords:** Educational technology, blended learning, Courseware.

### 1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a formação docente é construída como formação inicial e continuada, dependendo tanto das teorias quanto das práticas desenvolvidas na escola (MEDEIROS E CABRAL, 2006). E se aplica também ao aprendizado do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC na educação. Conforme escreveram Salvador, Rolando e Rolando (2010), para ocorrer um bom aprendizado com uso de TICs é necessário compreender como elas se relacionam com a pedagogia e conteúdo.





Isto está de acordo com Mishra e Koehler (2006) que propuseram um modelo que integra 3 tipos de conhecimentos que caracterizam o professor utilizador das TICs em sala de aula: conteúdo, pedagógico e tecnológico que chamaram de TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). Nessa perspectiva, cabe aos professores dominar mais do que o conteúdo, devem compreender quais TICs são mais adequadas para abordar, como esse conteúdo determina a aplicação das TICs e vice-versa (HARRIS, MISHRA e KOEHLER, 2009).

Tori (2010), por sua vez, descreve o surgimento de um fenômeno de convergência entre o virtual e o presencial na educação o *Blended Learning* - BL, ou em português educação bimodal, conceito que combina a aprendizagem face a face com a aprendizagem pela internet. Por ser o BL uma prática ainda recente, se faz necessário pesquisar maneiras e recursos que permitem a formação dos professores para seu uso. E uma delas é através de MOOCs (Massive Open Online Course) que integra a conectividade das redes sociais e uma coleção de recursos online de acesso livre. Um MOOC se baseia na participação ativa de várias pessoas que autoorganizam sua participação de acordo com os objetivos de aprendizagem, o conhecimento prévio e interesses comuns. (MCAULEY et al 2010).

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa bibliográfica sobre BL na educação básica e uma análise comparativa de Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA, partes de um projeto maior para obtenção do título de mestre, visando embasar o desenvolvimento de um MOOC, com base no modelo TPACK, que ofereça formação para que professores da educação básica para incorporem o uso de AVAs em suas atividades escolares presenciais.

## 2. METODOLOGIA

Este trabalho está alicerçado em duas dimensões. Na dimensão de pesquisa o trabalho se caracteriza como uma investigação de caráter descritiva e exploratória (GIL, 1991) sobre o uso de AVA na educação básica presencial, incluindo análise documental

e estudo comparativo (TEIXEIRA, SILVA e BARDAGI, 2007).

A análise documental se deu em publicações de 2009 até 2014, sendo utilizado o Portal de periódicos da Capes e o Google Acadêmico. Para o estudo comparativo de AVAs fez-se uma pesquisa dos AVAs disponíveis com base nos seguintes critérios: ter código livre, ofereça versão em português, ofereça atualizações periódicas e equipe de desenvolvedores. Fez-se a avaliação utilizando o modelo interacionista/construtivista sistêmico proposto por Schlemmer e Fagundes (2001) nas dimensões técnica, didático-pedagógica, comunicacional-social e administrativa. A avaliação foi feita por meio de especialistas, tendo como critérios para a formação do grupo, o trabalho como professor da educação básica com experiência em AVAs, ou técnicos que trabalham com a manutenção de AVAs.

Na dimensão de projeto de desenvolvimento, será criado um MOOC que organize e ofereça conteúdos com informações sobre a utilização do AVA considerado como o mais indicado para utilização na educação básica, segundo os critérios adotados no estudo comparativo. O MOOC oferecerá orientações para diferentes usos das ferramentas e recursos do AVA; formas de configuração de espaços virtuais de aprendizagem e exemplos de sequências didáticas baseadas no modelo TPACK.

### 3. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Na dimensão de pesquisa foram realizadas buscas para a revisão de literatura, foram utilizados os descritores *Blended Learning*, K-12, Educação Bimodal e Educação básica. Foi possível identificar um aumento nas publicações sobre o tema nos últimos 5 anos e que a maioria das publicações trata da adoção do BL na educação superior e corporativa. Pode-se perceber também, que no exterior existe uma quantidade maior de textos na área e que o BL está aos poucos se propagando para ambientes de educação básica. No Brasil, o número de publicações é bem inferior e a maioria trata de formação de professores em cursos semipresenciais, quando é focalizada a pesquisa na utilização da educação bimodal na educação básica, aparecem poucas publicações, o que mostra a necessidade de avançar as pesquisas nesta área.

Quanto a análise comparativa de AVA, foram verificados 19 sistemas e os que atenderam aos critérios apontados na metodologia foram: Amadeus; Claroline e Moodle. Estes foram instalados e analisados por 5 especialistas com base no modelo de Schlemmer e Fagundes (2001). Por meio da pesquisa comparativa de AVA, o Moodle foi o que apresentou mais recursos nas três categorias analisadas, conforme figura 1.

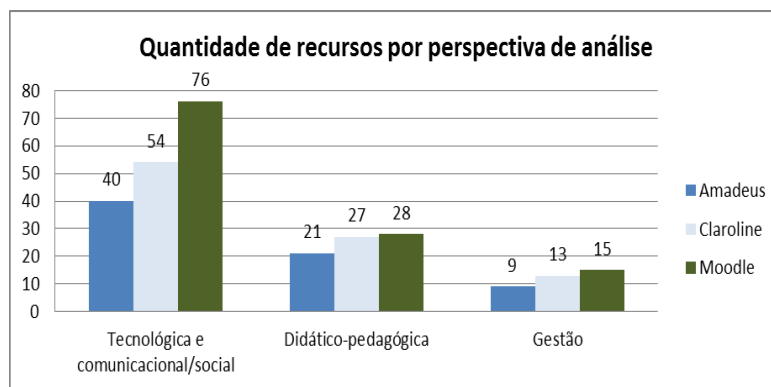


Figura 1– Resultado da avaliação dos 5 especialistas para os AVA Amadeus, Claroline e Moodle.

Pelo maior número de recursos e pela possibilidade de agregar recursos externos o resultado dado pelos especialistas foi unânime ao apontar o Moodle como o mais indicado para uso na educação bimodal e, portanto, será o AVA escolhido para a produção do MOOC.

#### 4. PROXIMOS PASSOS

Conhecendo agora a escassez de publicações sobre BL na educação básica mas constatando a tendência do aumento de pesquisas de BL na educação básica e tendo a indicação do AVA mais indicado a ser usado, a próxima etapa será o desenvolvimento do MOOC contendo recursos audiovisuais detalhados da criação de salas virtuais e a indicação de estratégias e recursos a serem usados pelos professores na educação básica, este MOOC fará parte de uma comunidade virtual chamada Projeto Landell e estará disponível no endereço <http://lppi.ded.ufla.br/landell>.

Agência Financiadora: FAPEMIG.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## REFERÊNCIAS

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede – Do Conhecimento à Acção Política**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HARRIS, J.; MISHRA, P.; KOEHLER, M. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 41. n. 4, 2009.

MCAULEY, A. et al. **The MOOC model for digital practice**. 2010. Disponível em: <[https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOC\\_Final\\_0.pdf](https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOC_Final_0.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2014.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. Formação Docente: Da Teoria À Prática, Em Uma Abordagem Sócio-Histórica. **E-Curriculum**. v. 1, n. 2, 2006.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n.6, p. 107-1054. 2006.

SALVADOR, D. F.; ROLANDO, L. G. R.; ROLANDO, R. F. R. Aplicação do modelo de conhecimento tecnológico, pedagógico do conteúdo (tpck) em um programa on-line de formação continuada de professores de ciências e biologia. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, Tandil, v. 5, n. 2, p. 31-43, ago./dic. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-6662-010000200004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-6662-010000200004&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 01 out. 2013.

SCHLEMMER, E.; FAGUNDES, L. DA C. Uma Proposta para Avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Sociedade em Rede. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação, v.4, n.2. 2001.

TEIXEIRA, M. A. P.; SILVA, B. M. B.; BARDAGI, M. P. Produção científica em orientação profissional: uma análise da Revista Brasileira de Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 8, n. 2, dez. 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902007000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 mar. 2013.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac. 2010.



## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: ESTUDOS PRELIMINARES DA UTILIZAÇÃO DE FÓRUNS DE DISCUSSÃO E DOS CONCEITOS DE INTERAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

**Carlos Adriano Martins**

Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

[ead.adriano@gmail.com](mailto:ead.adriano@gmail.com)

**Carlos Fernando de Araújo Jr. (Orientador)**

Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

[ead.adriano@gmail.com](mailto:ead.adriano@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Educação a distância, Formação docente, Interação, Currículo, Dialogismo

**Keywords:** Distance education, Teacher training, Interaction, Curriculum, Dialogism

### 1. INTRODUÇÃO

Em cursos EaD, podemos entender o processo de interação, que remonta à teoria do dialogismo de Bakhtin (2006), em que toda comunicação humana é essencialmente dialógica, “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p. 116). Dialogismo, por sua vez, remete à ideia de “diálogo”; por isso, “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (2006, p. 127). Por aí pode-se entender a relação dialógica que ocorre no fórum de discussão dos cursos EaD.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



A dinâmica de interação dos fóruns de discussão aproxima os envolvidos na sua formação acadêmica, pois os leva a refletirem acerca dos posicionamentos a favor ou contrários aos seus próprios. Isso, para Bakhtin é a essência do diálogo, pois, segundo ele “diálogo” tem muito mais a ver com “conflito”, que nesta perspectiva é diferente de “confronto”. O conflito ocorre quando há dois ou mais pontos de vista diferentes e que, neste encontro, é possível chegar-se a uma nova conclusão, num processo de investigação coletiva do conhecimento.

É impossível haver um discurso neutro, uma vez que todo discurso está permeado de outros, ou seja, há marcas de discursos alheios. O que o “eu” diz hoje já está fortemente marcado pelo que o(s) outro(os) disse(ram) anteriormente. Daí a importância de uma participação ativa e fecunda nos fóruns, pois é o espaço privilegiado para que haja o aprendizado através das trocas discursivas entre seus participantes.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se dá em um AVA, na disciplina Metodologia do Ensino de Ciências, no curso de Pedagogia, oferecido na modalidade a distância.

O campo de observação se deu por um levantamento bibliográfico, fundamentando teoricamente, a pesquisa, por meio do estado da arte. A abordagem qualitativa foi priorizada, em função das análises das interações dos participantes da pesquisa.

Durante a coleta de dados, no AVA *Blackboard Learn*, utilizaremos, sobretudo, o estudo de caso, apoiado teórico-metodologicamente por Stake (1995) e André (2008).

Obedecemos, também, as observações de Pádua (1997) sobre a pertinência, a relevância e a autenticidade para o trabalho analítico através do material didático mediacional da disciplina, das ferramentas interativas (síncronas e assíncronas), das interações nos fóruns e das demais produções acadêmicas, observando a análise discursiva e o processo de dialogismo/interação.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Também percorremos as orientações metodológicas propostas por Bardin (1977), sobre a análise de conteúdo, priorizando o estudo dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006; MACHADO, 2008), na organização e no mapeamento dos resultados obtidos.

### **3. RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO**

Consideraremos, para um estudo prévio dos sujeitos desta pesquisa 29 alunos do curso de Pedagogia, no período compreendido entre agosto a outubro de 2013, sendo preservado o nome da Instituição promotora, que se localizada na região metropolitana paulista.

Durante o período preliminar de análise foram efetivados 04 fóruns, onde cada um contemplava uma parte pré-determinada do programa da disciplina, em uma sequência do primeiro fórum, que abordava a parte programática inicial, seguido pelos demais, onde cada um abordava, aproximadamente, um quarto do conteúdo curricular desenvolvido.

Cabe aqui salientar que o fórum não é o único utilizado para desenvolvimento dos conteúdos propostos, mas é a ferramenta que mais expressa o processo de dialogismo e de interação nas discussões e nas produções textuais.

Analisando as interações estabelecidas nos quatro fóruns analisados, observa-se a diversidade existente entre os alunos que o compõe, havendo desde alunos com extrema participação, onde suas interações indicam compreensão e domínio dos temas abordados; alunos com elevado índice de participações quantitativas, que apenas preocuparam-se em participar em números de vezes, revelando por vezes a qualidade de suas intervenções; alunos com participações mínimas para garantia de seus conceitos avaliativos e até alguns que apenas respondiam a questão inicial, sem interagirem.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade está acostumada a uma educação oral/verbalizada, contudo, com a rápida evolução tecnológica passamos a utilizar-se desta tecnologia, o que acaba por exigir menor utilização da verbalização e maior utilização da leitura interpretativa, o que, infelizmente, é cada vez menos estimulada, e o processo de adaptação a este modelo de aprendizagem, exige o enfrentamento da nova realidade comunicacional, exigindo do discente a expressão escrita, o que acaba por refletir-se durante o desenvolvimento da disciplina na utilização do fórum enquanto recurso mediacional, já que ao utilizá-lo, o aluno encontra-se só, sem respostas à seus questionamentos em tempo real, o que até então lhe era comum e esperado, e no novo contexto muitas vezes o angustia. A pesquisa seguirá no sentido de investigar essas questões e propor novas formas/metodologias de intervenção nos currículos para um melhor rendimento dos alunos nos processos de interação em cursos EaD.

Agência financiadora: CAPES

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1997.
- STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks-CA: SAGE Publications, 1995.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## ROBÓTICA LIVRE COM ARDUINO: CONCEITOS MATEMÁTICOS ABORDADOS DE FORMA PRÁTICA E SIGNIFICATIVA

**Aline Mendes Vasco**

Rede Marista de Solidariedade (RMS) - Centro Social Marista Ecológica  
[aline.m.vasco@gmail.com](mailto:aline.m.vasco@gmail.com)

**Bruno Ribeiro da Costa**

Rede Marista de Solidariedade (RMS) - Centro Social Marista Ecológica  
[brcosta.mat@gmail.com](mailto:brcosta.mat@gmail.com)

**Gillys Vieira da Silva**

Rede Marista de Solidariedade (RMS) - Centro Social Marista Ecológica  
[gvsilva@solmarista.org.br](mailto:gvsilva@solmarista.org.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Robótica livre; Arduino; Matemática; Processo de ensino aprendizagem.

**Keywords:** Free Robotics; Arduino; Mathematics; Teaching learning process.

### 1. INTRODUÇÃO

É notório, que as tecnologias presentes no cenário educacional têm o intuito de agregar uma nova forma de se atuar no processo de ensino aprendizagem, com inovadoras possibilidades pedagógicas em um contexto dinâmico e interativo, o educando é estimulado a colaborar na busca de respostas as suas próprias dúvidas (AZEVEDO et al, 2010).



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



O Centro Social Marista Ecológica, buscando um atendimento de excelência no ensino fundamental II tem atuando com propostas pautadas na promoção e defesa de direitos de criança e adolescentes do município de Almirante Tamandaré. Nesse sentido, desde o ano de 2010, nosso espaço educativo, participa do projeto institucional da Rede Marista de Solidariedade, “Robótica livre”, o qual busca incentivar a criatividade, a produção de novos conceitos e a ressignificação da aprendizagem.

Nessa trajetória participativa o intuito do projeto é sempre explorar os conceitos de robótica livre aliado ao uso e reaproveitamento de sucata eletrônica e materiais recicláveis. O processo de construção pedagógica, é construído a partir de uma discussão e reflexão com educandos acerca da temática a ser trabalhada no projeto, buscando elencar quais as expectativas dos educandos, e suas ideias acerca do que será desenvolvido.

Este ano de 2014, o projeto pretende explorar, a sucata eletrônica e materiais recicláveis, porém, utilizando o Arduino, e em parceria com a disciplina de Matemática, explorando também, sempre que necessário, contextos da física. A decisão do que criar/elaborar ficou a critério dos educandos que realizaram uma reflexão e discussão em seus grupos de trabalho.

É importante salientar que o Arduino é uma plataforma de computação física de fonte aberta, com base em uma placa simples composta por entradas e saídas. O Arduino pode ser utilizado para desenvolver objetos interativos independentes, ou conectado a softwares de um computador (BANZI, 2011).

Com o auxílio dessa plataforma, é possível caracterizar diferentes interações de acordo com o tema definido pelos educandos e suas expectativas e escolhas, além de potencializar a criatividade nos objetos confeccionados permitindo a experimentação através da integração de experiências mistas de física, matemática, e/ou químicas, que esboçam características mecânicas e eletrônicas.

Todavia, a robótica livre se apresenta como uma solução viável e pedagogicamente criativa, caracterizada pelo baixo custo de material. Nesse cenário ainda, vale ressaltar, a importância da conscientização em relação ao lixo eletrônico, o descarte inconsciente e incorreto de materiais e os danos ao meio ambiente.

Com essa perspectiva, o projeto de robótica livre visa instigar a criatividade dos educandos na reinvenção dos objetos a partir do que é considerado sucata eletrônica.

O que é considerado lixo, nas mãos dos educandos, aliando criatividade, princípios de robótica, matemática e com o auxílio da plataforma Arduino, acaba se tornando objetos e brinquedos com características sustentáveis, além da possibilidade do educando de estabelecer uma ligação significativa entre o conteúdo de matemática e sua aplicabilidade.

## 2. OBJETIVOS

- Desenvolver ações que promova o trabalho individual e coletivo;
- Provocar os educandos a construção de um novo padrão de consumo, ambiental e socialmente responsável;
- Construir com os educandos linhas de raciocínio envolvendo a matemática como eixo articulador do conhecimento.
- Promover com os educandos uma relação cooperativa e colaborativa, com base nos princípios lógicos e suas utilizações nos mais variados contextos da física, da matemática e seus porquês.
- Reaproveitar a sucata eletrônica e diversos materiais recicláveis para a criação de objetos diversos.
- Desenvolver um projeto integrado com outras áreas de conhecimento, correlacionando suas contribuições ao longo da proposta, sendo estas áreas:

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

artes, comunicação, educação ambiental, ciências e matemática.

- Utilizar diferentes ferramentas e componentes eletrônicos;
- Despertar nos educandos habilidades e competências frente a situações que desafiam seu raciocínio lógico e sua criatividade, através de plataformas de prototipagem como o Arduino entre outros componentes;

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto é desenvolvido no Centro Social Marista Ecológica desde 2010, com a intencionalidade de despertar nos educandos a criatividade por meio da Robótica Livre. Este ano o projeto está em desenvolvimento, onde as oficinas acontecem uma vez por mês, as sextas-feiras, um espaço inserido no itinerário pedagógico dos educandos e que se constitui por adesão e afinidade, ou seja os educandos se inscrevem a partir de seus desejos e afinidades. Os educandos estão divididos em duas turmas, uma turma de 20 educandos dos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos, e a outra de 20 educandos dos 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos.

Para o desenvolvimento das atividades, as oficinas foram planejadas em etapas: Inicialmente foi realizada uma contextualização abordando questões de robótica, como: definição, história, leis da robótica, tipos de robôs, vantagens e desvantagens, e principais características e aplicações. Em seguida, efetivou-se com os educandos, de forma dinâmica, exemplos explorando o cotidiano deles, como o ato de acender uma luz, para explanação de eletricidade dentro do contexto da matemática.

Na sequência, foram apresentadas as peças (sucatas eletrônicas), que compõem o gabinete do computador, entre outros aparelhos eletrônicos, e reflexão do que cada peça pode se tornar utilizando a imaginação e a criatividade, aliando robótica, mecânica e eletrônica.

Dando continuidade ao planejamento foram apresentadas propostas criações de projetos simples, utilizando os kits Arduino, a ideia era sempre, promover situações e exemplos para que os educandos entendam exatamente o funcionamento de determinados componentes, como: acender leds com pushbutton, acionar um led e emitir som em um buzzer, entre outros. Após a realização de alguns projetos simples e

outros mais complexos, os educandos passaram a confeccionar os objetos que se propuseram a criar.

A cada insucesso, um feedback dos educadores é realizado com o grupo, a fim de esclarecer dúvidas, e gerar uma reflexão da falha, fazendo com que os próprios educandos identifiquem o ponto falho para posterior resolução.

A turma de 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos confeccionarão um guincho e os educandos dos 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup>, criarão um carrinho guiado por luz, vale ressaltar, que o projeto ainda está em andamento. Em novembro os educandos apresentarão suas criações na Mostra de Projetos do Centro Social, onde recebem a participação das famílias e da comunidade como um todo.

A avaliação da oficina é processual e contínua acontecendo em todas as etapas, pois a aprendizagem significativa é o resultado esperado de todo o processo.

#### 4. INDICADORES DE AVALIAÇÃO

- Participação e empenho dos educandos;
- Educandos explorando a criatividade e construindo objetos pautados em conceitos interdisciplinares;
- Capacidade de superar dificuldades, resolver problemas e trabalhar em equipe na resolução dos conflitos de opiniões do grupo;
- A busca pela melhor solução;
- Ligação entre o conteúdo de matemática aprendido e sua aplicabilidade no cotidiano.

#### REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Samuel; AGLAÉ Akynara; PITTA, Renata. Minicurso: Introdução a Robótica Educacional. **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. Disponível em: <

<http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/minicursos/MC%20Samuel%20Azevedo.pdf>>.

Acesso em: 02 dez. 2014

BANZI, Massimo. **Primeiros passos com Arduino**. São Paulo: Novatec, 2011.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DE SI MESMO. QUANDO SE FARÁ PRESENTE?

**Rui Cezar do Espírito Santo**  
(Doutor em Educação - UNICAMP)  
[ruycezar@terra.com.br](mailto:ruycezar@terra.com.br)

**Hermínia Prado Godoy**  
(Doutora em Educação Currículo - PUCSP)  
[herminia@osite.com.br](mailto:herminia@osite.com.br)

**Modalidade:** Poster

**Eixo Temático:** 5. Interdisciplinaridade

**Palavras-chave:** Conscientização; Educação; Interdisciplinaridade.

**Keywords:** Awareness; Education; Interdisciplinarity.

Nosso trabalho desenvolvido no INTERESPE- PUCSP (Grupo de estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade e espiritualidade) desenvolve pesquisas, eventos e estudos sobre o autoconhecimento e espiritualidade. Sabemos que para que ocorra qualquer mudança em qualquer área do conhecimento, profissões, pessoais elas precisam acontecer a partir de si mesmo.



A grande transformação não é exterior é interior como já há tempos nos lembravam. Sócrates dizia conhece-te a ti mesmo, que significa autoconhecimento.

Carl Jung desenvolveu toda uma teoria psicológica voltada para o trabalho do encontro do ego com o *self*, que significa si mesmo. Perez (2002) aponta que Carl Jung trabalhava com o conceito de *self*, como um núcleo energético profundo da psique, representativo da totalidade do ser, e que precisaria ser conquistado pelo processo da individuação. Este processo que diz respeito à tendência instintiva que o ser humano possui para desenvolver plenamente suas potencialidades inatas, numa direção de busca de crescimento e completude, dá-se em torno e em função do *self*.

O *self* para Godoy (2012) é um conceito similar aos conceitos de Mônada, Hiperconsciência, Eu Real, Eu Superior, Essência, espírito, essência, consciência ou hiperconsciência.

Para Espírito Santo (2007) quando a pessoa passa pelo processo de individuação que é o encontro do ego com o *self* vive a experiência de transcendência, desapego e se percebe como uma fonte de energia e amor. Afirma que o “amor é o âmago de nossa essência” (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 51).

Teilhard de Chardin (2005) afirmou que depois de percorrer longamente o caminho da análise o ser humano chegava à luminosa síntese, o chamado ponto Ômega, denominando tal momento de consencionalização.

Você não é um ser humano que está passando por uma experiência espiritual. Você é um ser espiritual que está vivenciando uma experiência humana (CHARDIN, *apud* BUZAN, 2005)

Aqui o Teilhard de Chardin já adentra a esfera da espiritualidade, que também há tempos permeia os caminhos das transformações da educação propondo transformações e mudanças para os sistemas de ensino. Alguns florescem em suas épocas, depois quase desaparecem e renascem renovados com outras vestimentas.

A espiritualidade como algo inerente ao ser humano é algo que está além e acima da vida material e interesses pessoais, como nos diz Frankl (1987), ou seja, a



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



autotranscendência em que ocorre a entrega, desprendimento da pessoa em prol do seu semelhante e ao mundo em que vive. A pessoa acha um sentido para a sua vida servindo a uma causa ou amando alguém com responsabilidade e respeito.

Segundo Frankl (1987) a alteridade é a entrega, o despojamento de si próprio em prol do outro, em prol de um projeto maior que atenda o bem comum; é o ideal democrático há tanto almejado por aqueles que lutam desde tempos remotos por uma transformação de nossa sociedade e do mundo; é o resgate da tradição, religiosidade, e o exercício principalmente da responsabilidade e liberdade.

Percebe-se pela análise dos autores que o homem precisa despertar a força que tem dentro de si e depois passar para a ação. O homem age no mundo por atitudes, o que está em consonância com o expresso por Fazenda (2014) quanto à Interdisciplinaridade: primeiro dar voz e levar a se conhecer o próprio professor para que possa ensinar com ânimo, graça e prazer o seu aluno.

Espírito Santo (2008) fala de uma Educação interdisciplinar e no exercício da pedagogia como uma arte: arte da vida. Acredita que o professor com atividades simples em sala de aula pode colaborar para o autoconhecimento dos alunos. É importante que saibam quem são, o que sentem, quais suas necessidades, desejos e conectem com o sagrado que existe dentro de si. O professor pode ajudar seus alunos a vencerem seus medos, suas culpas, ou seja, colaborar para que reconstruam os seus conhecimentos emocionais. Respeitando a si, enxergam e respeitam o outro e consequentemente podem cuidar da sociedade e do mundo que os acolhe.

Os princípios da Interdisciplinaridade (respeito, desapego, humildade, espera e coerência) podem ser englobados como princípios espirituais, que no dia a dia são expressos por meio de atitudes. Fazenda (1994) salienta que a atitude interdisciplinar depende da história vivida, das concepções apropriadas e das possibilidades de olhar por diferentes perspectivas em uma mesma questão.

Espírito Santo (2008) fala do renascimento do sagrado na Educação. Retornar ao sagrado, explica o autor, não significa o ensino estar atrelado a uma religião específica e sim à busca da harmonia que só é possível se for proveniente de uma visão integral do





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



ser humano. Diz que cabe ao professor despertar a espiritualidade latente no seu aluno e considera essencial a inserção da espiritualidade no contexto educacional.

Desde o início do século XX Carlos Bernardo González Pecotche (1901-1964) a escola logosofica é um método e um conjunto de disciplinas que objetivam levar o homem ao conhecimento de si mesmo, dos semelhantes, de Deus, do Universo e suas leis. Para Pecotche (1989) o homem precisa se reconectar a seu espírito, sua essência, que é pura sabedoria e depois se conectar com os outros homens. E é na escola que o ser humano precisa ser iniciado no processo de conhecimento e ligação a si próprio.

Pela psicologia e pela medicina, tratamos as pessoas. A psicologia e medicina, incorporando os ensinamentos da Educação, podem atuar no mundo de uma forma profilática, pois pela Educação podemos realizar uma grande transformação social.

Mergulhar dentro de si mesmo e despertar em espírito para a vida é o passo mais importante para qualquer pessoa seja de qual profissão for: despertar o seu potencial de amar para poder colaborar para o despertar do potencial do amor no outro. Desta forma podemos caminhar com autonomia e liberdade, e desempenhar o nosso trabalho seja qual for com amor.

## REFERÊNCIAS

CHARDIN, *apud* BUZAN, Tony. **O poder da inteligência espiritual**: 10 maneiras de ativar o seu gênio espiritual. São Paulo: Cultrix, 2005.

ESPIRITO SANTO, Rui Cezar do. **O renascimento do sagrado na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESPIRITO SANTO, Ruy Cezar do. **Autoconhecimento na formação do Educador**. São Paulo: Ed. Ágora, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortêz, 2014.

FRANKL, Victor. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. São Leopoldo: Sinodal, 1987.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

GODOY, Herminia Prado. **A consciência espiritual na educação interdisciplinar.** São Paulo: Ponto Cosmopolitana, 2012.

PECOTCHE, Carlos Bernardo González. **Logosofia, ciência e método:** técnica da transformação individual consciente. São Paulo: Ed. Logosófica, 1989.

PEREZ, Gislene. O despertar e o amadurecer da consciência - Metas principais da existência humana. **R.Cons Ci.**, São Paulo, v. 0, n.1, p.11, mar. 2002.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## **CURRÍCULO PARA/NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DISSERTAÇÕES, TESSES E ARTIGOS COMPLETOS (2004-2012)**

**Claudilene Lício Dias Fukuchi**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)  
([claudias.educ@hotmail.com](mailto:claudias.educ@hotmail.com))

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)  
([fabiany@uol.com.br](mailto:fabiany@uol.com.br))

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

**Palavras-chave:** Currículo; Educação Infantil; Dissertações e Teses, ANPED.

**Keywords:** Curriculum; Early Childhood Education; Dissertations and Theses, ANPED.

### **1. INTRODUÇÃO**

Recentemente o Ministério da Educação publicou relatório que apresentou dados de mapeamento sobre propostas curriculares organizadas pelas secretarias de educação, municipais e estaduais, em todo o País. Estas propostas foram solicitadas em março de 2009, com o objetivo de identificar o que vem sendo conduzido no espaço de autonomia dos sistemas educativos no que se refere às orientações curriculares encaminhadas para as instituições de ensino (ver SAMPAIO, 2010). Vale destacar que os dados apresentados incidiram sobre um total de 60 propostas curriculares, sendo 34 de Ensino



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Fundamental, 13 de secretarias municipais e 21 de secretarias estaduais, e 26 propostas de Ensino Médio.

De posse desses dados, inferimos que as secretarias de educação estaduais e municipais por todo o País, vêm publicando e realizando escolhas curriculares. Neste contexto, nas duas últimas décadas, nos discursos sobre a educação escolar e a escola, tem sido comum apontar que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, estando fortemente determinado pelas relações de poder que distribuem desigualmente as oportunidades de sucesso escolar aos diferentes grupos socioculturais.

No campo curricular, a versatilidade, a competência, a importância prática dos saberes, tem servido para a justificação de um novo currículo que se constitui validado pelos valores de emancipação, integração, pertinência social e atualização do conhecimento. É no quadro dessas ideias que estamos concebendo os conhecimentos, as escolas e os seus profissionais como agentes ativos na configuração de processos que tornam o currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo. No entanto, entendemos que a produção e a distribuição de conhecimentos estão a ocorrer apenas pela localização da dominação dos dominados e, não pela descolonização dos saberes que criam/criaram tal condição.

Diante disso, objetivamos, no limite aqui imposto, apresentar, de um lado, os dados de levantamentos realizados na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) e no sítio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), particularmente, nos Grupos de Trabalho Educação da Criança de 0 a 6 anos e Currículo, no período de 2004 a 2012 e; de outro, apresentar os referenciais teórico-metodológicos que estão sendo utilizados na construção das análises propostas.

Na perspectiva do levantamento nas bases de dados anunciadas, as fontes a serem identificadas serão Dissertações, Teses e Trabalhos completos que produziram/disseminaram conhecimentos sobre propostas, parâmetros, diretrizes, referenciais e/ou orientações curriculares para educação infantil de redes de ensino locais (Estaduais e/ou Municipais).

Vale destacar que o recorte temporal utilizado corresponde a um período

posterior à implantação, em âmbito nacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e PCN - adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais), o que supostamente deflagrou a produção de documentos curriculares locais.

## **2. DOS DADOS LEVANTADOS**

No processo de levantamento das dissertações e teses trabalhamos com os descritores, propostas, parâmetros, referencial, orientações e diretrizes curriculares, acrescidos do termo educação infantil e, encontramos os dados apresentados a seguir:

Quadro 1 – Dissertações e Teses

N.	GRAU	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR
01	Tese	As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina	2007	PUC SP	Verena Wiggers
02	Dissertação	Proposta Curricular para Educação infantil: (re)significando saberes docentes	2008	UFRN	Elaine Luciana da Silva Sobral
03	Dissertação	Educação infantil em Piraquara: entre as ideias e as propostas pedagógicas	2007	PUC PR	Daniele Maranfon
04	Dissertação	Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó/SC	2009	UFSC	Isabel Spingolon Azambuja

O procedimento de busca nos Grupos de Trabalho da ANPED não contou com a possibilidade de busca por termos ou descritores em todo o acervo de publicações. Assim, procedemos à abertura das páginas das diferentes edições das reuniões e buscamos título a título. Com exceção dos anos de 2004 e 2005, todas as outras edições trouxeram na página os resumos dos artigos apresentados. Deste processo chegamos aos dados a seguir:

Quadro 02: Artigos publicados nos Grupos de Trabalhos da ANPED

N.	Grupo de Trabalho (GTs)	Ano	Título	Autor/Instituição
01	(GT07)- Educação de crianças de 0 a 6 anos	2009	Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na educação infantil	Verena Wiggers /UFSC



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



### 3. DO LUGAR DAS ANÁLISES A SEREM CONSTRUÍDAS

A regulação curricular contida nos documentos instituidores da política curricular, em finais da década de 1990, implantaram um novo sistema de elaboração de currículo escolar, de tal forma que as administrações regionais estavam chamadas a estabelecer, a partir dos conteúdos mínimos, as relações entre os conhecimentos básicos e os princípios gerais de formulações dos processos de ensino-aprendizagem. O resultado dessa chamada foi à produção de distintos documentos curriculares gravitando em torno da normativa básica estatal.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do 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. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 7–8).

Diante disso, os documentos curriculares parecem concebidos como guias da ação curricular das escolas, orientadores do trabalho docente, frequentemente menosprezando o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”. Nesse sentido, tais documentos, em certa medida, imbuídos da ideia de progresso e pretendem-se inovadores e instituidores de uma nova lógica de organização do conhecimento escolar.

As formas como as redes de ensino elaboram os documentos curriculares são dependentes das posições ideológicas que têm sobre o acesso ao conhecimento. Essas posições podem se materializar, por um lado, em currículos como planos de ação pedagógica ou como produtos que se destinam à obtenção de resultados de aprendizagem, organizados no âmbito da escola. De outro, na transmissão de conhecimento codificado, de competências que permitam aos indivíduos desenvolver e incrementar esses conhecimentos e adaptaram-se aos novos modos de produção.

Goodson (1999, p. 21) afirma que o currículo escrito “não passa de um



testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”, uma vez que justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

Neste contexto, a entrada da educação infantil no cenário dos estudos curriculares e, porque não dizer, dos documentos curriculares locais, parece ter alterado substancialmente a distribuição dos conhecimentos em espaços, ainda objetos de discussão, isto é a escola ou a instituição, no enquadramento de outra concepção de escola, de infância e de aprendizagem. De um espaço de guarda e cuidado, a escola de educação infantil passa a ser idealizada como espaço de interações com múltiplas linguagens entre múltiplos sujeitos – criança-adulto, criança-criança.

Com a promulgação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, se estabelece a necessidade de elaboração de inovadoras práticas curriculares, apoiados em, também, novos aspectos teóricos, metodológicos e organizacionais, visando atender aos pressupostos de uma escolaridade diferenciada. Escolaridade essa cujo impacto das práticas curriculares no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais, que desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades.

O levantamento da produção e difusão de conhecimentos sobre os documentos curriculares locais no âmbito da educação infantil pode contribuir na produção de estudos acerca do “modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais”. (BERNSTEIN apud FORQUIN, 1993, p. 85).

Nesta perspectiva os dados quantitativos apresentados nos impulsionam à procura pelas noções de “conhecimento poderoso” e de “conhecimento dos poderosos”, propostos por Michael Young (2007), empregando-as no questionamento sobre o conhecimento construído e difundido, pela análise das fontes elencadas (dissertações, teses e trabalhos completos), isto é, se ele constitui-se como um “conhecimento





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



poderoso” – conceito que se refere ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo, auxiliando, portanto, na consolidação de uma educação infantil de qualidade nas escolas públicas; ou um “conhecimento dos poderosos” – definido por quem detém o conhecimento e, neste sentido, não se consolidando o currículo em educação infantil como área de estudos/pesquisa.

Para tanto, as fontes elencadas serão objetos do estudo comparado, que coloca em curso análises acerca das diferenças e das semelhanças, exercitando a exploração ao máximo para descobrir como se expressam, de rastrear os conteúdos das informações nos diversos contextos onde estão apresentadas, de contextualizá-las, isto é, de estabelecer relações com as distintas situações em que foram/são produzidas. Trata-se de captá-las a partir da premissa de que não são instrumentos neutros ou passivos e, sim, que correspondem as escolhas, as seleções marcadas por interesses de diferentes matizes (SILVA, 2013).

Agradecimento especial ao CNPQ pelo auxílio financeiro que possibilita a realização desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 E 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06(seis) anos de idade.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. (Org.) Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [440](#)



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&mp;gid=7013&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&mp;gid=7013&Itemid=)

SILVA, F. C. T. Fundamentos teóricos, área de comparación y procedimientos investigativos: los estudios comparados y la escritura de una historia curricular. In: Ligia Ochoa Sierra. (Org.). **Investigación e innovación educativas: panorama general**. 1ed. Bogotá: Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas, 2013, v. 1, p. 89-105.

YOUNG, M. Pra que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CULTURA VISUAL E O PAPEL DAS IMAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL A PARTIR DAS TIC E DAS NARRATIVAS DIGITAIS

**Maria Aparecida de Oliveira Brandão**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)

[cidaobrandao@gmail.com](mailto:cidaobrandao@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Cultura Visual; Imagem; Novas Tecnologias de Informação e Comunicação; Narrativas Digitais.

**Keywords:** Visual Culture; Image; New Technologies of Information and Communication; Digital Narratives.

Tendo em vista o destaque no cenário atual da tecnologia e das imagens na comunicação e no cotidiano escolar, este trabalho busca apresentar e refletir o papel das imagens a partir das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e suas contribuições enquanto recurso de aprendizagem. Considerando o papel da cultura visual na sociedade, teremos uma educação em sintonia com a realidade e ofereceremos aos alunos oportunidades para compreenderem os objetos visuais que os rodeiam e expressarem sua cultura. Dentre as oportunidades de expressão e construção do conhecimento este trabalho destaca a produção de narrativas digitais.

Para Almeida e Valente (2012) a intenção em se trabalhar com narrativas digitais é justamente a de explorar o potencial das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no desenvolvimento de atividades curriculares de distintas áreas do conhecimento. Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma “janela da mente” do aluno, de modo que o professor possa entender e identificar os conhecimentos do senso comum e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico.

## **1. CULTURA VISUAL: ALFABETIZAÇÃO VISUAL**

De acordo com Hernández (2007), vivemos em um mundo em que tanto o conhecimento quanto muitas formas de entretenimento são visualmente construídos. Um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos. Um mundo onde as imagens nos bombardeiam. Por isso, acredita que não nos soa estranho que hoje se fale com preocupação do aumento de “analfabetos visuais” e que surjam vozes clamando pela reestruturação da Escola, dos museus e das universidades, de maneira que, nestas instituições seja possível aprender práticas vinculadas a um novo alfabetismo visual.

## **2. A IMAGEM COMO MEDIADORA DE APRENDIZADO**

Para Campos (2002, apud, RICHTER; LOPES; FREITAS, 2013) o encontro do professor com as imagens do seu próprio contexto, através de vivências contínuas e sistematizadas, pode promover uma educação dos sentidos e da sensibilidade, de modo a torná-lo capaz de distinguir e buscar valores adequados para o crescimento do homem. Desta forma faz-se necessário trabalhar estas imagens de maneira coerente para que os alunos se tornem conscientes e críticos em relação aos acontecimentos da sociedade transmitidos cotidianamente através destas imagens e desta maneira possam utilizar



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



melhor este recurso e alcancem uma maior interação comunicativa através da desejada interpretação do que está sendo transmitido pela imagem. As imagens utilizadas na educação podem ser um meio de contextualizar a vida cotidiana, tornando o ensino mais significativo e possibilitando uma visão mais crítica sobre a utilização de imagens pela mídia. (RICHTER; LOPES; FREITAS, 2013).

Essas relações das imagens inseridas no contexto escolar, nada mais estão fazendo que cumprir com a própria função mediadora da instituição escolar e, portanto, social. Elas devem servir de espaço para contribuir com experiências de subjetividade na possibilidade de auxiliar atores da educação a dar sentido ao mundo em que vivem. Para tanto, a proposta de trabalho docente com imagens deve dialogar com as novas realidades, com as novas possibilidades da atualidade, numa tentativa de provocar mudanças individuais, sociais, as quais afetarão as atuais concepções de representações culturais e de conhecimento (GUIMARÃES; MELO, 2008).

### **3. NARRATIVAS DIGITAIS: O APRENDIZADO A PARTIR DAS IMAGENS**

Segundo Almeida e Valente (2012) diversos estudos, experiências e pesquisas têm sido realizados sobre a produção de narrativas digitais, enfatizando, sobretudo, os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); a motivação dos alunos; o desenvolvimento da capacidade de expressar, organizar e comunicar ideias próprias, com o uso das características da hipermodalidade, bem como de memorização das histórias e a versatilidade do trabalho, com narrativas em distintas áreas de conhecimento. Destacam que as narrativas digitais têm sido utilizadas na Educação em dois contextos distintos: um, na formação inicial ou continuada de professores; e, outro, relacionado com o desenvolvimento de conteúdos curriculares de praticamente todas as áreas do conhecimento.

Diante desses apontamentos, ao longo deste trabalho serão discutidos temas como a formação do professor pelo novo campo sócio histórico instituído, reconhecido e interdisciplinar, que abrange uma diversidade de formações discursivas que articulem o sentido visualmente, como a Cultura Visual através das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como as influências e contribuições do uso



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

mediado por imagens nas narrativas digitais. Para tanto utilizaremos a revisão bibliográfica como metodologia onde se pretende apresentar a análise de artigos com o uso de narrativas digitais que nos mostram dentre outras questões que a associação texto e imagem revelam importantes aspectos da cognição humana e que elas podem facilitar, enriquecer e dar ritmo a uma história.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 57-82, set./dez.2012.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso: 23 fev. 2013.

GUIMARÃES, L.; MELO, R. M. de. Influências das imagens no processo de aprendizagem a partir das inovações tecnológicas. **7º Encontro Internacional de Arte e tecnologia**: para compreender o momento atual e pensar o contexto futuro da arte. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Trad. Ana Death Duarte. Coleção Educação e Arte, v. 7. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RICHTER, L.; LOPES, G. M. N.; FREITAS, D. S. **Currículo, formação de professores e o uso de imagens no ensino.**

Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/006e5.pdf>. Acesso: 10 Agos. 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CURRÍCULO NACIONAL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E AS TIC COMO LINGUAGEM

**Maria Aparecida de Oliveira Brandão**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)

[cidaobrandao@gmail.com](mailto:cidaobrandao@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

**Palavras-chave:** Currículo Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais; Tecnologias de Informação e Comunicação; Linguagem.

**Keywords:** National Curriculum; National Curriculum Guidelines; Information and Communication Technologies; language.

Discussões a cerca de um currículo nacional que aborde e oriente para o uso das tecnologias de informação e comunicação estão sendo acaloradas por muitos pesquisadores e envolvidos em políticas de estado, principalmente na política educacional. A escola e seu currículo estão sofrendo pressões para abrirem suas portas aos componentes das TIC e suas várias modalidades (ALMEIDA; FRANCO; 2014) dentre estas demandas destaca-se o uso das TIC como linguagem.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, documentos que estruturaram a proposta para a organização curricular nacional (BRASIL, 2013) evidencia-se uma escassa alusão aos usos das TIC como elemento estruturante de aprendizagem e do ensino. Orientam apenas que as tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Como qualquer ferramenta devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais, desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens.

Observa-se que há apenas a citação de que as TIC devem ser usadas e adaptadas para fins educacionais como produção de linguagem, mas os documentos não apresentam mais informações a respeito desta produção, nem mesmo sobre o que se entende como linguagem a partir das TIC. Diante deste fato se faz necessário estudo a cerca dos conceitos discutidos a partir dos documentos educacionais e pesquisas científicas.

## 1. LINGUAGEM E CONHECIMENTO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006, p. 25), para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias prescritas e organizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento, é ela que consolida o novo conhecimento. (SEESP, 2012, p. 27)

## 2. LINGUAGEM E TIC

Segundo Santaella (2003), as Tecnologias de Informação e Comunicação reconfiguram nosso modo de perceber a realidade, codificar e decodificar mensagens e distribuir conteúdos pela digitalização de outras linguagens como forma de facilitar a disseminação dos mesmos, já Silveira (2003) propõe que a tecnologia em si e não meramente os artefatos por ela construídos (computador, máquina fotográfica) pode ser considerada uma linguagem capaz de transmitir informações e criar uma nova rede de relacionamento social. Neste contexto, a tecnologia deve ser entendida não apenas como





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



a soma das características dos artefatos que ela produz ou ser reduzida a um recurso técnico do processo produtivo, mas sim como um recurso que permita não segmentar o processo de conhecimento que integre o sujeito que se mantinha aquém de sua realidade social, tornando-o autor e ator do seu desenvolvimento social e tecnológico.

### 3. HIPERMÍDIA

De acordo com Santaella (2005) um dos aspectos evolutivos mais significativos dessa conjuntura revolucionária na qual nos encontramos hoje está no aparecimento e rápido desenvolvimento de uma nova linguagem: a hipermídia. Antes, na era da reprodutibilidade técnica os suportes estavam separados por serem incompatíveis: o desenho, a pintura, a gravura nas telas, o texto e as imagens gráficas no papel, a fotografia e o filme de película química, o som e o vídeo na fita magnética. Agora com a era digital, todos esses campos tradicionais de produção de linguagem e processo de comunicação humana juntaram-se na constituição da hipermídia. Para ela convergem texto escrito (livros, periódicos científico, jornais, revistas), o audiovisual (televisão, vídeo, cinema) e a informática (computadores e programas informáticos). Aliada às telecomunicações (telefone, satélite, cabo) das redes eletrônicas, a tecnologia da informação digital conduziu à disseminação da internet que resultou da associação de dois conceitos básicos, o de servidores de informação com o de hipertexto. O usuário pode navegar de um texto em um servidor para qualquer outro, bastando para isso seguir alguns protocolos muito simples. O universo virtual das redes tem se alastrado tão exponencialmente por todo o planeta a ponto de produzir a emergência de uma nova forma de cultura, a cultura do ciberespaço ou cibercultura. Declara que uma das faces mais importantes da cibercultura é a da hipermídia como linguagem. (SANTAELLA, 2005).

Diante destes apontamentos pretende-se evidenciar a partir de uma revisão bibliográfica e análise de documentos que as TIC como linguagem permitem inserir os docentes e alunos na cultura digital. Cultura esta na qual os indivíduos se apropriam das TIC de modo crítico e consciente utilizando-as para entre outras questões, melhorar seu cotidiano e sua interação com a sociedade.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. FRANCO, M. G. **Currículo nacional, tecnologias para a educação e políticas de estado**. 2014 (no prelo)

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio** – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. 2ª ed. São Paulo: SEESP, 2012.

SANTAELLA, L. **Culturas e Artes do Pós-moderno: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia**. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SILVEIRA, L M. O computador como ferramenta e como linguagem na intervenção artística. **Revista Educação e Tecnologia**. Curitiba, n. 6, p. 11-16, 2003.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## ANÁLISE DE CURRÍCULOS: A ÊNFASE PARA OS EIXOS TEMÁTICOS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA

**Lisete Funari Dias**

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

[lisetefunari dias@gmail.com](mailto:lisetefunari dias@gmail.com)

**Carla Denize Ott Felcher**

Universidade Federal de Pelotas ( UFPel)

[carlafelcher@gmail.com](mailto:carlafelcher@gmail.com)

**Crisna Daniela Krauze Bierhalz**

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

[crisnakrauze@gmail.com](mailto:crisnakrauze@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 5. Interdisciplinaridade

**Palavras-chave:** Currículo; Eixos Temáticos; Interdisciplinaridade.

**Keywords:** Curriculum; Thematic Axis; Interdisciplinarity.

### 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho considera-se a transição de currículos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), da Universidade Federal de Pelotas, dos projetos de Pró- Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil, para uma análise do currículo



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Quadro de Sequência Lógica (QSL) de 2004 a 2010 e currículo por Eixos Temáticos, em implantação desde o ano de 2011. Da análise, objetiva-se discutir e refletir sobre a interação entre as disciplinas, seus respectivos conteúdos, professores e estudantes antes e depois de tal alteração. Metodologicamente utiliza-se da técnica de uma pesquisa de campo, tendo como ambiente o CLMD. É exploratória, descritiva e explicativa, cujos dados a serem analisados, qualitativamente, são inicialmente as duas grades curriculares, algumas ementas e as interações entre as disciplinas. Primeiramente, é importante explicar em que se constituiu o currículo QSL, focando na conexão da disciplina de Física com as demais. Em segundo lugar, a justificativa para esta análise deve incluir a proposta de interdisciplinaridade no currículo por eixos temáticos.

## 2. ANÁLISES DOS CURRÍCULOS

O currículo QSL se organizava em oito semestres de disciplinas obrigatórias, optativas e atividades complementares. As disciplinas de Física e Matemática têm caráter de atividades científicas e acadêmicas, as de laboratório e oficinas são atividades complementares, já as práticas de ensino e estágio curricular tem foco formador.

O ensino se efetiva com as apostilas, disponibilizadas no *Moodle*, aulas gravadas, *web* conferências e interação dos tutores. As disciplinas de Física são idênticas ao do curso presencial de Licenciatura em Matemática da UFPel e os conteúdos usam a modelagem matemática para sua compreensão, a exemplo da Cinemática, que se utiliza dos conceitos da Álgebra Linear I e Cálculo A.

O currículo por eixos temáticos se organiza em oito semestres ou eixos e conteúdos curriculares subdivididos em disciplinas liberadoras. Esses conhecimentos foram agrupados nos seguintes eixos temáticos: Tratamento da Informação; Números; Geometria Espaço e Forma; Álgebra Funcional; Modelagem; Relações Numéricas; Geometria Tratamento Analítico; Ideias de Álgebra. Tais eixos não possuem sequência pré-definida de execução, não tem pré-requisitos e cada um contém os conceitos necessários para sua integralização. No eixo de modelagem, a Física, através da Cinemática e Dinâmica, por exemplo, se conecta com Fundamentos de Matemática aplicada A, Matemática elementar B e LIBRAS. No eixo de Geometrias: Espaço e Forma, a Física, através da óptica geométrica, tem conexão com Geometria, espacial e



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



plana; Expressão gráfica geométrica e Abordagem Histórica da Matemática. Além disso, as disciplinas de formação pedagógica também estão presentes e conectadas.

Cada eixo é iniciado por uma situação problema instigadora, com o objetivo de estimular o raciocínio matemático. Nas atividades presenciais semanais, não-obrigatórias, o grupo de estudantes se reúne, tornando assim, o aprendizado mais significativo. As avaliações são virtuais e presenciais e também há interação aluno-tutor.

Tal proposta tem um caráter interdisciplinar, pressupondo a interação entre os conteúdos e os sujeitos envolvidos. Por exemplo, o planejamento do Eixo Geometrias: Espaço e Forma, envolveu o grupo de 9 professores (6 especializados em áreas diversificadas da Matemática, 1 de Física, 1 da Psicologia e 1 da Educação), tendo como referência, as ementas e um cronograma. Um material base virtual é construído pelos professores e apresentado semanalmente no ambiente *Moodle*, de forma que os conteúdos dialoguem entre si. Este diálogo é mediado, nos textos, pela figura de uma professora virtual, conectando as ideias e os conteúdos das disciplinas. A avaliação presencial é constituída de questões elaboradas por todos os professores das disciplinas.

### 3. DISCUSSÃO SEGUNDO BASE TEÓRICA

Observou-se, no currículo QSL, que a formação acadêmica, destes futuros professores, tentava ser objetiva e científica, mas prejudicada pelas disciplinas em “compartimentos fechados”, ministradas isoladamente sem interação presencial entre os professores. A forma de interação entre as disciplinas e professores era o *Moodle* “sala dos professores”, onde estavam armazenados os materiais didáticos, que podiam ser visitados por todos os professores.

O currículo de Eixos Temáticos pode ser associado a uma atitude interdisciplinar, pois segundo Lenoir (*in* FAZENDA, 2012, p.143), “a interdisciplinaridade pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca” Para Trindade (*in* FAZENDA, 2013, p.88): “A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional [...]”. Diz ainda que: “O professor interdisciplinar percorre regiões fronteiriças flexíveis onde o eu convive com o outro sem abrir mão de suas características” Para estes autores, os sujeitos envolvidos



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



devem estabelecer relações de complementaridade, com a finalidade de explicar determinado problema sem que seja compartimentado. Nesse sentido, observou-se que existem tais relações, a exemplo do Eixo Geometrias: Espaço e Forma.

Quando os documentos oficiais (PCNEM) apresentam o conceito de interdisciplinaridade pressupõem a familiaridade dos professores sobre o assunto (ZIMMERMANN & CARLOS, 2007). Quanto ao CLMD, os professores, por sua formação e longos períodos trabalhando com as disciplinas compartimentadas, apresentam inicialmente dificuldades de entender a proposta e o mesmo acontece com os alunos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da descrição do antigo currículo QSL foi possível demonstrar a divisão do conhecimento em compartimentos e a falta de interação entre a área da Matemática, da Física e da Educação.

Quanto ao novo currículo por eixos temáticos, comprova-se que, os professores têm pouca ou nenhuma familiaridade com a proposta. No entanto, na perspectiva de necessidade da mudança, alguns professores do CLMD estão estudando e entendendo a nova proposta, desempenhando o papel de construtores do conhecimento e levando a ideia de interdisciplinaridade aos futuros professores.

#### REFERÊNCIAS

LENOIR, Y. Didática e Interdisciplinaridade: Uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, IVANI (org). **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus. 2012.

TRINDADE, D.F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, IVANI. Orgs. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-80.

ZIMMERMANN, E; CARLOS, J. G. **Análise da concepção de interdisciplinaridade nos documentos oficiais**. 2007. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/sys/resumos/T0014-2.pdf>. Acesso em junho de 2011.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## **DIRETRIZES PARA AVALIAR PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS APOIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**Luciana Maria Allan**

Instituto Crescer

[luciana@institutocrescer.org.br](mailto:luciana@institutocrescer.org.br)

**Mônica Mandaji**

Universidade Paulista (UNIP)

[mmandaji@yahoo.com](mailto:mmandaji@yahoo.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Avaliação, Educação; Inovação, Tecnologia.

**Keywords:** Evaluate, Education, Innovation, Technology

### **1. INTRODUÇÃO: A ESCOLA QUE INOVA E PROMOVE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE APOIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

É um discurso unânime que a educação precisa melhorar sua qualidade e que as tecnologias digitais são recursos-chave que podem contribuir com este resultado.

Sabemos quantos desafios as escolas e suas equipes, de uma forma geral, ainda terão que enfrentar para atender as exigências apresentadas pelas novas gerações e pelas necessidades advindas do mercado de trabalho, para onde, em um futuro próximo, irão

se dirigir nossos alunos.

Este documento tem o objetivo de contribuir com gestores, de escolas públicas e privadas, na reflexão sobre a escola que eles têm em mãos e a planejar estratégias de intervenção e de investimento em tecnologias digitais que, por meio da inovação, venham a apoiar a promoção de uma educação de qualidade.

Acreditamos que o gestor “sozinho” não consegue suprir todas as necessidades que uma escola possui. Para tal, os incentivamos a constituir um grupo de trabalho, formado por diferentes atores que fazem parte da comunidade escolar e, com eles, fazer avaliação das práticas escolares, para identificar inovação e, como consequência melhoria da qualidade da educação, apoiada pela adoção de tecnologias digitais, nas diferentes dimensões e no relacionamento com os diferentes públicos.

A prática da gestão participativa, quando todos possuem um mesmo ideal: educação de qualidade, além de colaborar com o trabalho do gestor, fortalece a comunidade escolar. Neste processo, todos sabem quais caminhos devem ser percorridos, bem como, quando e com quais recursos, fazendo deste espaço um ambiente saudável e promissor.

A metodologia apresentada por este documento pode ser transposta para processos mais complexos e apoiar a construção de políticas públicas para adoção de tecnologias digitais na educação. A implementação desta prática avaliativa em cada escola, que faz parte de uma rede de ensino, pode colaborar para que gestores públicos tenham mais subsídios para avaliar necessidades, estratégias para implementação e oportunidades de investimento.

A melhoria da qualidade da Educação de nosso País é questão urgente e somente com um novo olhar, muita criatividade, coragem e disposição iremos reverter os resultados educacionais, sendo capazes de desempenhar o papel que cabe a cada um de nós que atua nesta área: colaborar para que crianças e jovens sejam capazes de ter e perseguir seus sonhos!





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## 2. DIRETRIZES PARA AVALIAR PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS APOIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Vivemos um momento muito especial na história da humanidade. Momento este marcado pela disseminação das tecnologias digitais e da Internet, o que vem ocasionando mudanças na forma como acessamos informação, nos relacionamos uns com os outros e organizamos nossas atividades diárias.

O impacto é visível em muitos segmentos da economia, levando a mudanças significativas na sociedade, muitas delas vistas inclusive como inovação. Como exemplo, podemos citar as transações financeiras que ocorrem por meio do comércio eletrônico ou acesso a um banco *online*, as pesquisas e atendimentos propiciados pela telemedicina e a facilidade para tirar documentos e entregar um imposto de renda, fruto das iniciativas do governo eletrônico.

O mesmo cenário já não é visto na Educação. Apesar do investimento, cada vez maior, na compra de equipamentos e na disponibilização da Internet, feito por instituições educacionais públicas e privadas, quando procuramos por inovação e olhamos para o impacto na aprendizagem dos alunos, percebemos que os resultados deixam a desejar.

As experiências do Instituto Crescer, no relacionamento com redes de ensino e na formação de professores, sinalizam que muitas vezes o insucesso está relacionado à falta de conhecimento da realidade local, de um planejamento estratégico para investimento em tecnologias digitais e do interesse em repensar a pedagogia, levando em consideração o real potencial destes recursos para promoção da aprendizagem. Para que um projeto ou programa tenha sucesso, não basta apenas investir em equipamentos ou em conteúdo digital. É necessário também ter um repensar pedagógico e prever encaminhamentos para questões que envolvem infraestrutura, manutenção de equipamentos, formação continuada de professores e da comunidade escolar, bem como

avaliação de impacto.

Além disso, consideramos que a oferta de uma Educação de Qualidade é influenciada não só pela adoção de tecnologias digitais nas práticas de ensino e aprendizagem, mas também diretamente:

- pelas políticas públicas bem estruturadas que contemplam diretrizes claras, metas bem definidas e avaliação periódica de resultados;
- pela competência da equipe gestora que é capaz de olhar atentamente para todas as dimensões que fazem parte da rotina da gestão de uma escola;
- pelo trabalho feito pela equipe docente, que bem formada e motivada, é capaz de envolver os alunos no processo de aprendizagem;
- pelo envolvimento dos pais e familiares, que prezam por um ambiente familiar sadio, demonstram interesse e acompanham a vida das crianças e adolescentes sob sua responsabilidade;
- pelo entrosamento com a comunidade de entorno que reconhece a escola como um espaço de acesso à Educação e zela por sua preservação;
- pelo relacionamento estabelecido em rede, com outras escolas, professores e alunos que trocam experiências e aprendem em colaboração;
- pelo comprometimento do próprio aluno, que vê sentido em estar ali, se sente seguro, motivado e capaz de aprender.

Quando falamos, especificamente, da competência da equipe gestora para olhar para todas as dimensões que fazem parte do dia a dia da administração escolar, nos referimos às dimensões apresentadas pelo Ministério da Educação para análise da eficácia escolar. É importante que esta equipe seja capaz, não só de olhar para todas estas dimensões, mas também, com apoio da comunidade escolar, seja capaz de avaliar como as tecnologias digitais, por meio de práticas inovadoras, podem apoiar o trabalho que desenvolvem e oportunizar os melhores resultados educacionais.

Nesta perspectiva, a equipe do Instituto Crescer revisitou os conceitos apresentados pelo MEC, para análise de eficácia escolar, adequando os parâmetros para que o foco seja a análise dos processos educacionais que apoiados pelas tecnologias digitais promovam inovação e melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Como resultado tivemos:



- **Dimensão pedagógica:** tem como foco a promoção da Educação 3.0, onde alunos e professores trabalham de forma colaborativa, em projetos de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de competências necessárias ao aluno para sobreviver no Século XXI, tornando-o cidadão global capaz de ter e perseguir seus sonhos. Envolve um olhar atento para o currículo, para a avaliação, para o registro e memória do histórico de aprendizagem de cada aluno, para as oportunidades de interação, colaboração e comunicação *online* e para os resultados de aprendizagem, sendo possível inclusive promover a análise comparativa dos resultados alcançados com as avaliações externas (Como ENEM, SAEB etc.), os resultados de aprendizagem da turma ou de cada aluno em particular;
- **Dimensão administrativa:** envolve gerir de forma mais eficiente e eficaz o patrimônio da escola e a documentação escolar (diários de classe, memorandos, atas, arquivos, listagens etc.). Além disso, cabe, também a esta dimensão: estabelecer e divulgar regras, procedimentos e rotinas para o cumprimento da legislação;
- **Dimensão financeira:** visa criar procedimentos para planejar e projetar os investimentos, bem como controlar os gastos, tendo sempre em mente, a transparência, a otimização de recursos e a análise de oportunidades de novos investimentos;
- **Dimensão infraestrutura:** neste item é necessário pensar em processos para gerir o almoxarifado, a manutenção predial, o mobiliário, a segurança, os recursos tecnológicos, a merenda escolar etc;
- **Dimensão pais e familiares:** inclui divulgar o trabalho que a escola faz, subsidiá-los com informação qualificada que colabore na educação de seus filhos e estimular que acompanhem o processo de aprendizagem, ou seja, manter uma comunicação fluida e contínua com este público;
- **Dimensão recursos humanos:** significa promover a organização do trabalho coletivo e o desenvolvimento profissional, estabelecer um bom relacionamento interpessoal e o bem estar de toda a equipe, estimular a troca de experiências, a comunicação eficaz e promover formação continuada de funcionários e professores;
- **Dimensão comunitária:** envolve estar atento aos acontecimentos da comunidade e os relativos às políticas educacionais da rede de ensino. É importante ter contato com as escolas vizinhas, proporcionando troca de experiências e ajuda mútua, estar atualizado com as políticas públicas vigentes, otimizar os serviços públicos oferecidos na comunidade que podem colaborar com o desenvolvimento dos alunos e manter relacionamento com outras organizações locais, para favorecer um bom entrosamento com a comunidade externa.



Como podemos ver, muitas são as ações dentro de um espaço escolar, um local destinado à aprendizagem, o qual envolve o relacionamento entre vários atores: gestores, alunos, pais, professores, funcionários e comunidade, cada um desses com um papel e uma responsabilidade, mas todos com o mesmo foco: a formação e o desenvolvimento do aluno.

Gerir uma escola ou uma rede de ensino com responsabilidade é orquestrar, com maestria, o planejamento e a organização das ações, inclusive as que dizem respeito à adoção de tecnologias digitais. Independente do estilo de gestão e da proposta pedagógica da escola, o foco sempre deve ser a busca pela qualidade da educação.

E, é a partir deste entendimento, que o Instituto Crescer construiu este documento, que tem como objetivo colaborar para que gestores, junto com a comunidade escolar, avaliem a eficácia educacional apoiada pelas tecnologias digitais, sob a perspectiva de uma escola que inova e atenda aos pré-requisitos da Educação 3.0. Como resultado, esperamos que consigam ter mais subsídios para tomar decisões, inclusive relacionadas aos investimentos em tecnologias digitais que venham a suportar as melhores práticas educacionais.

### **3. DIRETRIZES PARA ORGANIZAR O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS APOIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

*“Aquele que conhece o inimigo e a si mesmo, lutará cem batalhas sem perigo de derrota; para aquele que não conhece a si mesmo, mas conhece o inimigo, as chances para a vitória ou para a derrota serão iguais; aquele que não conhece nem o inimigo e nem a si próprio, será derrotado em todas as batalhas.” (SUN TZU)*

As palavras acima são de Sun Tzu, um general chinês que viveu no século IV a.C e acumulou inúmeras vitórias à frente do exército real da Dinastia Wu. Tendo profundo conhecimento de manobras militares, este estrategista escreveu um tratado de treze capítulos, em que aborda um aspecto de estratégia de guerra em cada um deles, compondo um panorama dos eventos e das estratégias que devem ser observados em um



combate racional. Hoje, sabemos que seus princípios podem ser aplicados a praticamente todos os campos da atividade humana. Especialmente na área de administração de empresas, os princípios de Sun Tzu têm sido explorados de maneira vasta e profunda.

Como se aplica, então, este conceito à nossa realidade? Que relação se pode estabelecer entre o princípio de Sun Tzu e a análise de práticas educacionais inovadoras apoiadas pelas tecnologias digitais? A rotina escolar é complexa e envolve conhecer as várias dimensões e atores que impactam a promoção de uma educação de qualidade. Assim, é possível estabelecer uma analogia entre o general que conhece o inimigo e a si mesmo com os gestores que conhecem seu ambiente escolar, interno e externo e seus recursos humanos, físicos e financeiros. Se os gestores conhecem estes e a si próprio, as chances de ter sucesso na implementação de ações que envolvem a adoção de tecnologias digitais, com foco na melhoria da qualidade da educação, são reais. No entanto, quando os gestores não conhecem nem um nem outro, as iniciativas podem ser equivocadas.

Com o objetivo de apoiar os processos decisórios para promoção de ações inovadoras, investimento em tecnologias digitais e recursos agregados é que elaboramos os indicadores abaixo. Esperamos, com esta análise, colaborar para que um primeiro passo seja dado e, com isso, potencializar o trabalho que a escola faz, por meio de práticas inovadoras que levem à melhoria da qualidade da educação.

Os indicadores foram pensados e organizados em 7 dimensões que suportam a gestão de uma escola, bem como levaram em consideração o relacionamento com seus diferentes *stakeholders* (públicos com os quais se relaciona). Para que uma escola ofereça uma educação de qualidade ela tem que se relacionar bem com todos os públicos que impactam diretamente o desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como precisa ter um olhar atento para todas as dimensões que envolvem a gestão escolar.

A ideia é que os gestores constituam um colegiado ou utilizem do conselho escolar para fazer esta avaliação. A avaliação participativa é importante para que todos que fazem parte desta comunidade escolar possam se sentir corresponsáveis pelo projeto ou programa e pelos encaminhamentos previstos no decorrer de sua implementação.



Deste grupo deliberativo podem fazer parte a equipe gestora, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade. Portanto, este grupo de pessoas, representando seus respectivos segmentos, deve estar atento e sentir-se ator e responsável pelas decisões tomadas e encaminhadas, tendo o gestor escolar papel especial. É ele quem tem uma visão geral de todos os processos e recursos da escola e das demandas provenientes da Secretaria de Educação, devendo direcionar as questões e avaliar as possibilidades de encaminhamentos e investimentos.

Para avaliar as práticas inovadoras, neste documento sugerimos o uso dos parâmetros sempre, às vezes e nunca, tendo como significado:

- **SEMPRE** - para representar que a ação faz parte do cotidiano escolar, fomentando práticas inovadoras;
- **ÀS VEZES** - para representar que há indícios de que algumas vezes esta prática inovadora acontece;
- **NUNCA** - para representar que esta ação inovadora ainda não acontece na escola.

Ao final, é possível observar o quanto as tecnologias digitais estão colaborando para que a escola inove em busca da melhoria da qualidade da educação. Quanto mais aparecer o parâmetro **SEMPRE** como resposta na tabela, mais evidências teremos de que a escola está inovando e maiores serão as chances de sucesso no processo educacional.

Os indicadores que tiverem como resultado **ÀS VEZES** ou **NUNCA** são os que merecem maior atenção. São sobre eles que o colegiado deverá se debruçar e pensar em ações, bem como avaliar as necessidades de investimento para suportar melhores práticas.

## Passo a Passo

1. O gestor deve formar um colegiado com representantes de todos os perfis que fazem parte da sua comunidade escolar: professores, alunos, pais e familiares, funcionários e representantes da comunidade de entorno e organizar com eles, um encontro de pelo menos três horas para a análise dos indicadores;



2. Deve apresentar a eles o objetivo da avaliação e os parâmetros:

**SEMPRE** – para representar que a ação faz parte do cotidiano escolar, fomentando práticas inovadoras;

**ÀS VEZES** – para representar que há indícios de que algumas vezes esta prática inovadora acontece;

**NUNCA** – para representar que esta ação inovadora ainda não acontece na escola.

3. O gestor ou um representante indicado por ele, deve acessar este formulário online e começar a preenchê-lo. Caso não seja possível analisar todos os parâmetros em uma única reunião, um novo momento deverá ser organizado com o colegiado. O preenchimento do formulário poderá ser interrompido e salvo no sistema para acesso posterior, através de um link disponibilizado automaticamente. O formulário ficará disponível por 28 dias para o término do preenchimento;

4. Ao finalizar a análise de todos os parâmetros, estará disponível o botão Enviar. Ao clicá-lo, uma cópia do formulário preenchido será enviada para o gestor do sistema que, em até 48 horas úteis, encaminhará uma cópia em PDF para o responsável pelo preenchimento;

5. Com o resultado em mãos, o colegiado deve promover uma análise crítica dos resultados apresentados. Quanto mais aparecer o parâmetro **SEMPRE** como resposta na tabela, mais evidências terão de que a escola está inovando e maiores serão as chances de sucesso no processo educacional.

Os indicadores que tiverem como resultado **ÀS VEZES** ou **NUNCA** são os que merecem maior atenção. São sobre eles que o colegiado deverá se debruçar e pensar em ações, bem como avaliar as necessidades de investimento para suportar melhores práticas.

### Questionário

#### *Dimensão Pedagógica*

1.a) ACESSIBILIDADE	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Computadores, laptops e/ou tablets são recursos que estão inseridos na rotina de aprendizagem dos alunos, sendo possível a eles usá-los, sempre que julgarem ser necessário.			

Os alunos podem fazer uso de dispositivos tecnológicos pessoais (celulares, laptops, tablets etc), para desenvolvimento de suas atividades, no ambiente escolar.			
Os dispositivos tecnológicos são recursos disponíveis aos alunos com necessidades especiais.			
A Internet está disponível aos alunos, no ambiente escolar, em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, para pesquisa, interação e colaboração.			
<b>1.b) MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
Os professores fazem uso de objetos digitais de aprendizagem (vídeos, simuladores, software em 3D etc.) para apresentação de conceitos mais complexos.			
Os professores orientam seus alunos para uso da Internet de forma responsável e segura.			
Os professores orientam seus alunos para vivenciar processos eficazes de busca de informação na Internet e em outras mídias, ou seja, trabalham com metodologia de pesquisa envolvendo orientação para uso de buscadores avançados, respeito ao direito autoral e organização de webliografia.			
Os professores criam oportunidades dos alunos compartilharem as informações que encontraram em suas pesquisas na Internet, antes de finalizarem seus projetos, incentivando a análise crítica.			
Os professores utilizam jogo digitais para fixação de conceitos complexos.			
Os alunos são estimulados, por seus professores, a participar de comunidades virtuais de aprendizagem com outros alunos da sua turma.			
Os alunos são estimulados, por seus professores, a participar de comunidades virtuais de aprendizagem, envolvendo alunos de outras escolas.			
<b>1.c) PRÁTICA DOS ALUNOS</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
Os alunos fazem uso de mapas conceituais para relacionar informações e conceitos encontrados em suas pesquisas na Internet e em outras mídias.			



Os alunos fazem uso de sistemas virtuais para gerenciar suas pesquisas (organizar links e históricos de pesquisas online).			
Os alunos produzem materiais multimídia (apresentação de slides ou vídeo, por exemplo) para apresentar os resultados de seus projetos.			
Os alunos trabalham com linguagem hipertextual para disseminar informações sobre seus projetos (blogs, wikis etc).			
Os alunos produzem textos colaborativos, com apoio de ferramentas tais como blogs, wikis etc.			
Os alunos compartilham o resultado de seus projetos com o público externo e recebem <i>feedback</i> .			
Os alunos trabalham com linguagem de programação e produzem seus próprios jogos.			
Os alunos trabalham com softwares para edição de sons e imagens.			
Os alunos têm a oportunidade de trabalhar em projetos inovadores e criar recursos (aplicativos ou blogs, por exemplo) para disseminar conhecimentos relevantes, valorizando o exercício da cidadania.			
Os alunos têm um espaço online para armazenar documentos e compartilhar com outros alunos e/ou com seus professores.			
Os alunos têm oportunidade de trabalhar com diferentes softwares de produtividade, tais como editores de texto, planilhas eletrônicas e produção de slides.			
<b>1.d) AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
Os professores organizam portfólios digitais para gestão do processo de aprendizagem dos seus alunos.			

Os professores produzem rubricas para avaliarem seus alunos e também os estimula a se autoavaliarem.			
A equipe gestora faz a análise periódica de relatórios que mostram o rendimento dos alunos, oferecendo <i>feedback</i> ao professor, o que inclui orientações para alcance de melhores resultados.			
Os portfólios digitais são padronizados e compartilhados entre os professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos.			
Os portfólios digitais são padronizados e compartilhados com os professores que assumirão novos grupos de alunos, de um ano para outro.			
Os portfólios digitais são padronizados e compartilhados com os pais e familiares.			
<b>1.e) GESTÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
Os resultados de aprendizagem, de cada aluno, estão organizados em um banco de dados digital.			
O banco de dados digital permite acompanhar o histórico de aprendizagem de cada aluno durante o ano.			
O banco de dados digital permite a adequação de parâmetros para respeito aos diferentes estilos de aprendizagem.			
O banco de dados digital permite acompanhar o histórico de aprendizagem de cada aluno de um ano para outro.			
O banco de dados digital permite comparar os resultados individuais de aprendizagem aos resultados de outros alunos da turma.			
O banco de dados digital permite comparar os resultados de aprendizagem dos alunos da escola com resultados externos, tais como SAEB, ENEM etc.			
O banco de dados digital está disponível para acesso aos alunos, professores, diretores, supervisor de ensino, pais e familiares (mesmo levando em			

consideração que cada um destes perfis terá um acesso diferente às informações disponibilizadas)			
Os professores têm acesso ao banco de dados digital a qualquer momento e de qualquer lugar, inclusive nos momentos que estão junto com seus alunos, permitindo o registro imediato de informações sobre o processo de aprendizagem.			

### *DIMENSÃO ADMINISTRATIVA*

<b>2.a) GESTÃO DO CONHECIMENTO</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
A escola faz a gestão das informações dos alunos por meio de um banco de dados digital.			
A escola faz o controle das turmas e dos professores por meio de um banco de dados digital.			
A equipe gestora faz a gestão pedagógica (controle de planos de aula, acompanhamento de projetos etc.) por meio de um banco de dados digital.			
O banco de dados digital integra o histórico escolar do aluno ao histórico do relacionamento com pais e familiares ao longo de um ano letivo.			
O banco de dados digital integra o histórico escolar do aluno ao histórico do relacionamento com pais e familiares ao longo da vida escolar de um aluno.			
A escola tem registro eletrônico de todas as reuniões com pais, professores, alunos e comunidade (atas e listas de presença, por exemplo).			
A escola mantém registro de todos os planos de aula dos professores.			
A escola possui registro de todos os relatórios de aula dos professores.			
A escola possui uma intranet que interliga os computadores da escola, permitindo o acesso de todos a documentos de interesse geral.			

A escola possui um padrão para arquivamento de documentos na sua rede interna, contribuindo para melhor organização e acesso às informações.			
<b>2.b) POLÍTICA PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
O gestor escolar e sua equipe motivam os educadores a utilizarem as tecnologias digitais para aprendizagem dos seus alunos.			
O gestor escolar e sua equipe estimulam os educadores a utilizarem as tecnologias digitais para gestão do processo de aprendizagem dos seus alunos.			
A escola possui uma política para acesso de diferentes usuários ao seu servidor (Exemplo: quem cria pastas, quem pode acessar cada pasta, quem pode apagar documentos na rede etc).			
A escola tem uma política para uso dos equipamentos eletrônicos (tablets, notebooks, projetor multimídia etc)			
A escola tem uma política para uso da Internet (troca de emails, mensagens instantâneas, construção e manutenção de sites e blogs etc)			
<b>2.c) COMUNICAÇÃO</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
A escola possui um website para divulgação do seu trabalho.			
A escola mantém uma comunidade virtual para relacionamento com seu Colegiado ou Conselho Escolar.			

### *DIMENSÃO FINANCEIRA*

<b>3.a) GESTÃO DOS RECURSOS ESCOLARES E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
A escola tem um sistema digital para administrar o fluxo de caixa, todas as entradas e saídas, incluindo pagamento de bolsas, transporte, alimentação dos alunos, papelaria, limpeza etc.			
O sistema permite cadastro de fornecedores.			
O sistema permite cotação eletrônica para compra de diferentes recursos e serviços.			

O sistema gera relatórios analíticos para comparativo mensal do fluxo de caixa.			
O sistema gera relatórios mensal e anual consolidado por linha orçamentária.			
O sistema permite acesso a diferentes perfis (equipe gestora da escola, equipe da Secretaria de Educação, conselho escolar etc.), dando maior transparência às informações.			

### *DIMENSÃO INFRAESTRUTURA*

<b>4.a) ACESSIBILIDADE, MANUTENÇÃO E ATUALIZAÇÃO</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
A escola possui um sistema para controle do seu patrimônio mobiliário.			
A escola possui um sistema para gestão da biblioteca, permitindo consulta ao acervo e controle de empréstimo.			
A escola possui rede sem fio para acesso à Internet em todos os seus espaços, incluindo acesso nas salas de aula.			
A Internet está disponível, em tempo integral, para todos os alunos, professores e funcionários.			
A escola possui computadores e/ou tablets, em quantidade suficiente, para as atividades administrativas.			
A escola possui computadores e/ou tablets, em quantidade suficiente, para uso dos professores, em suas atividades de planejamento, gestão da aprendizagem dos alunos e desenvolvimento profissional.			
Os softwares e aplicativos são sugeridos tanto pela equipe pedagógica, quanto por alunos.			
A escola mantém seus equipamentos e acesso à Internet em perfeitas condições de uso por toda a comunidade escolar.			
A escola se preocupa em manter-se atualizada sobre as inovações tecnológicas e analisar a possibilidade de adquiri-las.			

### *DIMENSÃO PAIS E FAMILIARES*

<b>5.a) COMUNICAÇÃO COM PAIS E FAMILIARES</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
A escola faz uso de recursos para pesquisa online para saber a opinião de pais e familiares sobre assuntos que dizem respeito a todos.			
A escola faz uso de tecnologias digitais para informar os pais sobre situações particulares de seus filhos.			
A escola faz uso das redes sociais para informar os pais sobre eventos, reuniões, palestras etc.			
A escola faz uso de tecnologias digitais para divulgar o trabalho que está sendo feito com os alunos (planos de aula, projetos etc.).			
<b>5.b) FORMAÇÃO DE PAIS E FAMILIARES</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
A escola colabora na inclusão digital de pais e familiares, ofertando a eles cursos para aprendizagem de conceitos básicos de microinformática.			
A escola colabora na inclusão digital de pais e familiares, permitindo que estes façam uso dos computadores e/ou da Internet disponível na escola.			
A escola organiza comunidades virtuais de aprendizagem com os pais para discussão de temas que impactam no desenvolvimento das crianças e adolescentes.			
A escola compartilha com pais e familiares, pela Internet, textos, vídeos e outros materiais que podem ajudá-los a se informar sobre assuntos que colaboram na educação de seus filhos.			
A escola abre espaço para que pais, familiares ou outras pessoas da comunidade, liderem comunidades virtuais sobre temas que eles têm domínio e que podem colaborar no desenvolvimento das crianças e adolescentes.			

### *DIMENSÃO RECURSOS HUMANOS*

<b>6.a) GESTÃO DO CONHECIMENTO</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
A escola possui um sistema para gestão de informações sobre seus funcionários e professores.			
O sistema permite a autoavaliação de funcionários e professores e feedback da coordenação.			
A escola faz uso de um sistema para gestão do plano de carreira de seus funcionários que mostra sua situação atual e a trilha de desenvolvimento que deverá percorrer para alcançar melhores resultados.			
<b>6.b) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
A escola colabora na inclusão digital de funcionários e professores, ofertando cursos para aprendizagem de conceitos básicos de microinformática.			
A escola faz uso da educação a distância para desenvolvimento profissional de funcionários e professores.			
Os professores participam de comunidades virtuais internas para trocar experiências e planejar atividades em parceria.			
Os professores participam de comunidades virtuais para trocar informações sobre seus alunos.			
<b>6.c) COMUNICAÇÃO</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
A escola faz uso de um sistema online para comunicação com seus funcionários e professores.			
A escola faz uso de recursos para pesquisa online para saber a opinião de funcionários e professores sobre assuntos que dizem respeito a todos.			

### *DIMENSÃO COMUNITÁRIA*

<b>7.a) COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NUNCA</b>
-------------------------------------	---------------	-----------------	--------------

A escola utiliza seu website, blog ou redes sociais para disseminar informações relevantes para sua comunidade.			
A escola participa de pesquisas online que colaboram para entender o cenário educacional em busca das melhores práticas pedagógicas.			
Os professores produzem objetos digitais de aprendizagem e compartilham com outras escolas para uso de outros professores.			
Os alunos participam de projetos de intercâmbio online com outras escolas.			
Os professores trocam informações e conhecimentos com professores de outras escolas.			

#### 4. COMITÊ PARA CONSTRUÇÃO DESTE DOCUMENTO

Este material é uma iniciativa do Instituto Crescer e tem como objetivo contribuir para que gestores, de escolas públicas e privadas, possam refletir sobre a escola que eles têm em mãos e a planejar estratégias de intervenção e investimento em tecnologias digitais que, por meio da inovação, venham a apoiar a promoção de uma educação de qualidade.

A autoria é da Dra Luciana Allan, Diretora Técnica do Instituto Crescer, que há mais de 15 anos coordenada iniciativas que envolvem a adoção de tecnologias digitais na educação.

Para validar a proposta apresentada por este documento, foram constituídos dois grupos de trabalho: um interno, formado por profissionais do Instituto Crescer que vêm atuando em projetos de informática educativa e outro externo, envolvendo acadêmicos, especialistas e profissionais do mercado que vêm acompanhando a discussão e/ou participando de iniciativas que envolvem a promoção de escolas inovadoras apoiadas pelas tecnologias digitais.



## REFERÊNCIAS:

ALLAN, L. **Crescer em Rede - Guia de implementação - Volume II**. Salvador, 2014.

ALLAN, L. **Educação 3.0: estamos prontos? Portal Educar para Crescer**. Agosto 2012. Disponível online em <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/educacao-3-0-estamos-prontos-696380.shtml>. Acessado em 28 de janeiro de 2014.

JENKINS, L. **Permission to forget**. American Society for Quality Press. Milwaukee 2013

LOPES, M. **Gestão em ambientes de risco: a diferença que uma boa liderança faz**. Revista EntreLíderes, ano 5, edição 2, sem ano.

FULLAN, M & Maria LANGWORTHY, M. **Towards a new end: New Pedagogies for Deep Learning. Published by Collaborative Impact**. Seattle, Washington, USA. June 2013.

FULLAN, M & DONNELLY, K. **Alive in the swamp: assessing digital innovations in education**. Nesta Foundation, 2013

National Research Council. **Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21th Century**. The National Academies Press. Washington DC, 2012

SILVA, M L “Urgência do Tempo: **Novas tecnologias e Educação Contemporânea**. In: org Novas tecnologias: Educação e Sociedade na era da Informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VANDERARK, T & SCHNEIDER, C. **How Digital Learning contributes to deeper learning**. Getting Smart, 2013

**Padrões de Competências em TIC para Professores**. Paris: Unesco, 2009

Pesquisa TIC Educação 2012. **Pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras**. Conduzida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Maio 2013. Disponível online em <http://www.cetic.br/educacao/2012/apresentacao-tic-educacao-2012.pdf>. Acessado em 28 de janeiro de 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O DESIGN THINKING PARA CONCEPÇÃO DE ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NO HUMANO E APOIADAS EM TECNOLOGIA

**Carolina Magalhães Costa Cavalcanti**  
Universidade de São Paulo (USP)  
[carolinacavalcanti@usp.br](mailto:carolinacavalcanti@usp.br)

**João Paulo Bittencourt**  
Universidade de São Paulo (USP)  
[prof.bittencourtjp@gmail.com](mailto:prof.bittencourtjp@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Design Thinking; Arquitetura Pedagógica; Tecnologia.

**Keywords:** Design Thinking; Pedagogical Architecture; Technology.

O ensino superior brasileiro vive um momento de transformações e expansão. A valorização da criatividade, inovação e trabalho colaborativo no mercado profissional, nas relações sociais e culturais tem estimulado mudanças no campo da educação (SAWYER, 2006). A cultura da aprendizagem tem ganhado espaço e, em muitos contextos, tem substituído a tradicional cultura do ensino transmissivo. Ferramentas pedagógicas e comunicacionais embasadas nas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e disponíveis em diversas linguagens (como texto, vídeo,

imagem) podem, segundo Araújo (2011), apoiar, acolher e mediar práticas pedagógicas

centradas na produção de novos conhecimentos.

O artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre a adoção de uma Arquitetura Pedagógica (AP) embasada no *Design Thinking* (DT) em uma disciplina de pós-graduação *stricto sensu* ofertada pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP). Além disso, descreve as contribuições do DT para concepção, por parte de grupos de estudantes da disciplina, de Arquiteturas Pedagógicas inovadoras embasadas no uso das TDIC a fim de resolver problemas educacionais complexos identificados pelos próprios grupos em diversos contextos educacionais. Os dados foram coletados a partir da observação participante dos pesquisadores durante a oferta da disciplina.

O DT é uma metodologia usada para solução de problemas complexos e que coloca o ser humano no centro do processo. É constituído por um **processo**, que usualmente é cíclico e iterativo, assim como um *mindset*, que representa as ‘regras do jogo’ a serem seguidas pelos participantes do projeto e que estão relacionadas à mentalidade e ao ambiente a ser criado para a aplicação do DT (IDEO, 2009; LOCKWOOD, 2010; D.SCHOOL, 2011).

Existem diversas abordagens de DT, mas neste trabalho adotamos uma visão articulada, do ponto de vista processual, das propostas do *Hasso Plattner Institute of Design at Stanford (d.school)* e a proposta da IDEO. A *d.school* de Stanford propõe que o Design Thinking é composto por seis etapas: *entender, observar, definir, idealizar, prototipar e testar*. Do ponto de vista processual, a IDEO propõe três etapas para o DT, são elas: *ouvir, criar e implementar*. Segundo as duas abordagens, o processo de DT é composto por etapas dinâmicas e podem ser revisitadas constantemente, pois o processo é sistêmico, iterativo e não linear. A imagem abaixo representa o processo de DT segundo abordagem adotada neste trabalho:

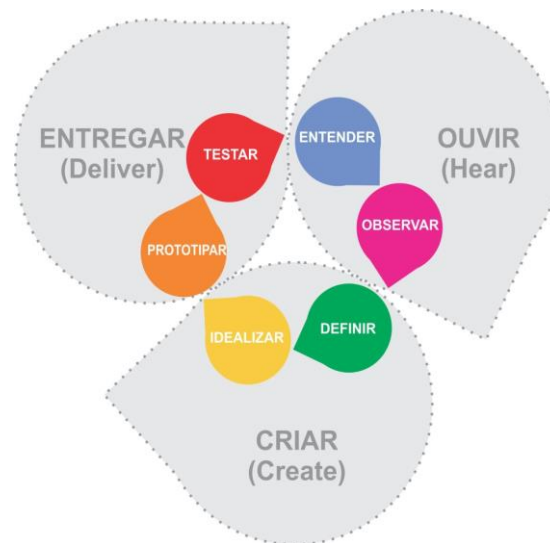


Figura 1: Visão integradora do processo de Design Thinking - IDEO e d.School  
Fonte: Desenvolvido pelos autores

Para falar do DT como base para uma Arquitetura Pedagógica (AP) inovadora, é preciso clarificar o conceito de modelo pedagógico que acolhe e molda uma AP. Behar (2011) conceitua modelo pedagógico como “um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de estudo” (p. 24). A autora afirma que o modelo pedagógico pode ser visto, portanto, como um recorte multidimensional composto por dois elementos: 1) Arquitetura Pedagógica (AP) constituída por aspectos organizacionais, conteúdo, aspectos metodológicos e aspectos tecnológicos e, 2) estratégias de aplicação da AP. O DT pode embasar uma AP inovadora por estimular a aprendizagem colaborativa que ocorre na busca por soluções concebidas a partir do entendimento das necessidades e desejos do ser humano (IDEO, 2009; WELSH; DEHLER, 2012).

A adoção do DT para embasar uma AP foi consolidada no modelo pedagógico da disciplina Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP) ofertada pela pós-graduação *stricto sensu* da FEUSP no segundo semestre de 2013. A disciplina com carga-horária de 120 horas foi ofertada em 12 semanas para 37 alunos advindos de diversas unidades



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



da USP (como Comunicação, Física, Letras, Psicologia, Medicina) e de outras universidades públicas de São Paulo. Os docentes responsáveis eram: Ulisses F. de Araújo, Valéria Arantes e Silvia Colello.

A proposta da disciplina consistiu em discutir a necessidade de reinvenção da educação e dos processos pedagógicos inerentes às relações de ensino e de aprendizagem, em todos os níveis e modalidades a partir da adoção e concepção de APs centradas na aprendizagem e colaboração além do uso das tecnologias para apoiar este processo. Para abordar a temática, os professores responsáveis adotaram o DT como AP na própria disciplina e organizaram os estudantes em grupos para que, usando o processo e ferramentas do DT, pudessem conceber e prototipar uma nova AP para resolver um problema educacional complexo selecionado pelo grupo.

Assim, a disciplina foi estruturada a partir das etapas do DT, indo do entendimento dos conceitos e perspectivas teóricas até a criação de protótipos que atendiam a necessidades educacionais reais. Para apoiar a dinâmica da disciplina, estudantes e professores acessaram, ao longo do semestre, a plataforma digital Podio ([www.podio.com](http://www.podio.com)), onde puderam disponibilizar e encontrar materiais e conteúdos das aulas além de interagir para o desenvolvimento dos projetos colaborativos embasadas no DT.

Dos 7 grupos de alunos participantes da disciplina, 6 conceberam e prototiparam soluções para problemas educacionais, encontrados em diferentes contextos como escolas públicas e particulares do ensino básico, educação corporativa, ensino superior, a partir do uso de TDIC. Exemplos: a) **Pátio Digital** – plataforma digital para Escola estadual de São Paulo onde professores e alunos compartilham recursos educacionais; b) **Projeto escolha** – Uso das TDIC para orientação profissional de alunos de uma escola municipal de São Caetano; c) **Plataforma Aprender** – elaboração de um portal de aprendizagem para colaboradores da Universidade de São Paulo, seja professor ou colaborador técnico, com o intento de instigar o compartilhamento de conhecimento e fornecer a opção do uso de trilhas de aprendizagem.

As soluções foram variadas em termos de público, necessidades atendidas e objetivos, mas tinham em comum o fato de serem centradas no ser humano e em solucionar problemas identificados nos ambientes estudados a partir do uso de TDIC. O



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



uso do *Design Thinking* permitiu que os grupos testassem seus protótipos com os seus públicos e os ajustassem antes da apresentação final. O processo foi completo com apresentações finais, testes e *feedback* dos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011.

BEHAR, P. (Orgs.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

D. SCHOOL. **Bootcamp Bootleg**. Hasso Plattner, Institute of Design at Stanford, pp. 01-44, 2011. Disponível em: <<http://dschool.stanford.edu/wp-content/uploads/2011/03/BootcampBootleg2010v2SLIM.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

IDEO. HCD - **Human Centered Design**: Kit de ferramentas. EUA: Ideo, 2009. 102 p. Disponível em: <<http://www.ideo.com/work/human-centered-design-toolkit/>>. Acesso em: 23 jul. de 2014.

LOCKWOOD, T. (Ed.). **Design thinking**. New York: Allworth Press, 2010

SAWYER, R. K. Educating for innovation. **Thinking, Skills and Creativity**. vol. 1, 2006. p. 41-48.

WELSH, M. Ann; DEHLER, Gordon E. Combining Critical Reflection and Design Thinking to Develop Integrative Learners. **Journal of Management Education**, v. 37 n. 6, p. 771-802, 2012.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## EDUCAÇÃO RIZOMÁTICA EM SAÚDE: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL INSERIDOS EM UMA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM SOBRE ÁLCOOL E DROGAS.

**Paulo Roberto Marcio Batista**

[paulo.batista.it@gmail.com](mailto:paulo.batista.it@gmail.com)

**Suzana Guimarães Moraes**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

[sgmoraes@pucsp.br](mailto:sgmoraes@pucsp.br)

**Lúcia Rondelo Duarte**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

[lrduarte@pucsp.br](mailto:lrduarte@pucsp.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Educação a Distância em Saúde; Metodologias Ativas; Aprendizagem Rizomática.

**Keywords:** E-learning in health; Active methodologies; Rhizomatic learning.

### 1. INTRODUÇÃO

O Ministério de Educação na busca em alinhar a formação dos profissionais da saúde definiu por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 2001 os princípios que norteiam o desenvolvimento e formação destes profissionais, visando formação sólida para que possam vir a superar os desafios de renovadas condições do exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo uma formação

interdisciplinar, estimulando práticas de estudo independente, valorizando a pesquisa individual e coletiva, como também o desenvolvimento de competências e habilidades, como comunicação e liderança, além de enfatizar o uso de Metodologias Ativas, onde o aluno passa a ser sujeito do aprendizado passando a ter uma consciência crítica, indagadora e libertadora (FREIRE, 1997).

## 2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM SAÚDE: OS DESAFIOS

O Censo EAD.BR 2012, apresentou em seus resultados, características que vão de encontro a proposta das DCNs em saúde como, *conteúdos elaborados por professores conteudistas*, que **desenvolvem avaliações através da soma de questões objetivas**, ou seja, uso da avaliação somativa, não valorizando a avaliação formativa (CASEIRO; GEBRAN, 2008).

No que tange a EAD em Saúde, as pesquisas não se diferenciam dos resultados gerais do Censo, estudos sobre a Educação Médica Continuada (EMC) no cenário brasileiro aponta alguns desafios pedagógicos:

[...] alguns desses programas EMC permitem supor que a concepção de educação que os informa seja a tradicional [...] não foi possível identificar [...] com clareza a metodologia de ensino utilizados nestes programas, o que pode sugerir o desconhecimento pedagógico ou descompromisso com a formação profissional, por parte dos autores, no processo de elaboração e condução da ação educativa (LEITE et al, [s.p]).

O estudo mencionado também ressalta o foco no conteúdo e deficiência no desenvolvimento de habilidades e competências:

De modo geral [...] muitos docentes, especialistas na área da saúde, priorizam os conteúdos a serem transmitidos, a qualidade estética e a sofisticação tecnológica, porém pouca atenção aos aspectos pedagógicos [...] (LEITE et al, [s.p]).

O modelo educacional existente para o EAD em Saúde é sobrescrito, desvirtuado pela educação tradicional, com seu ciclo de planejamento e publicação



pedagógico centrado no especialista, demasiado estático e prescrito para acomodar o tipo de fluido, a concepção transitória do conhecimento (CORMIE, 2008)

Deixando de expandir as potencialidades dos estudantes *em superar desafios, estimular práticas de estudo independentes, valorizar a pesquisa individual e coletiva, provocar tomadas de decisões, melhorar sua comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura e desenvolver um espírito de liderança*, necessidades descritas pelas DCNs.

### 3. O RIZOMA DE GILLES DELEUZE E FELIX GUATARRI

Os pensadores Gilles Deleuze e Felix Guatarri em busca e defesa de sua teoria sobre Multiplicidades, em seu livro *Mil Platôs* (1980), dialogam o conceito de **Rizoma e seus princípios**, para desenvolver sua teoria da multiplicidade, contrapondo a metáfora da árvore do conhecimento, a qual hierarquiza o saber, com suas raízes sucessivamente ramificadas e fincadas no solo sem conexão.

O conceito de Rizoma, para Deleuze e Guatarri, baseia-se em 6 princípios:

- **1º e 2º Princípio de conexão e de heterogeneidade :** qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.
- **3º Princípio da multiplicidade:** é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo.
- **4º Princípio de ruptura a-significante:** Um rizoma pode ser rompido, quebrado em qualquer lugar, e também retoma segundo um ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.
- **5º e 6º Princípio de cartografia e decalcomania:** um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. O Rizoma é mapa não é decalque; o mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, demonstrável, reversível de receber modificações constantemente.

#### **4. EDUCAÇÃO RIZOMÁTICA EM SAÚDE**

Entender a educação em sua perspectiva rizomática, é compreender a existência de diversas formas de conhecimento, como dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais, contribuindo com as relações interculturais, promovendo desta forma, uma formação social mais tolerante com as diferenças e mais condizentes com a nossa realidade (KHOURI, 2005).

Portanto, a proposta de educação rizomática aplicada à formação e capacitação de profissionais da saúde tem por objetivo proporcionar uma formação social, de caráter multidisciplinar alinhadas com as diretrizes curriculares nacionais.

#### **5. APRENDIZAGEM RIZOMÁTICA DE DAVE CORMIE: COMUNIDADE COMO CURRÍCULO**

Dentro da proposta de Comunidade como Currículo, o currículo real é aquele que acontece dentro das comunidades de aprendizagem em redes sociais, desenvolvendo um modelo flexível de educação, onde o currículo vivo de uma comunidade ativa é um mapa que é sempre “destacável, conectável, reversível, modificável e tem várias entradas e saídas.”<sup>5</sup>

Pela vista rizomática, o conhecimento gerado pela comunidade perde significado quanto a sua avaliação, uma vez que os Nômades, pessoas que pertencem às comunidades, determinam o próprio conteúdo, e sendo cada bit de conteúdo reconhecido como útil para a comunidade ou se mostra capaz de fazer algo por ela, a avaliação externa perde sentido.

#### **6. EDUCAÇÃO RIZOMÁTICA EM SAÚDE: CURSO SOBRE ÁLCOOL E DROGAS**

Trata-se de um estudo descritivo exploratório, com abordagem quantitativa e qualitativa, visando avaliar a percepção dos 74 alunos da residência multiprofissional da



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Faculdade de Ciências Médias e Saúde da PUC-SP, apresentando a metodologia de Aprendizagem Rizomática, como uma proposta metodológica em educação a distância em saúde, no desenvolvimento de uma comunidade sobre Álcool e Drogas, formando um rizoma, com o intuito de cobrir a ausência e deficiências pedagógicas supra citadas, indo na direção e busca da potencialização do desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com as DCNs.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Resolução n. 4 CNE/CES, 2001. **DIÁRIO Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

CASEIRO, C.C.F; GEBRAN, R.A. Avaliação Formativa: concepção, práticas e Dificuldades. **Nuances Estudos sobre Educação Presidente Prudente**, SP, v. 15, n. 16, p 141-161, jan./dez, 2008. p. 141-161.

LEITE, M.T.M. et al. Educação médica continuada online: potencial e desafios no cenário brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n.34, p.141-149, 2010

CORMIE, Dave. Rhizomatic education : Community as curriculum. **Innovate**, v. 4, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=550>. Acesso em 2 jun, 2008.

KHOURI, E.L. **Rizoma e Educação**: contribuições deleuze e guattari. 2005.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O CICLO AUTORAL: UMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR

**Magda Mulati Gardelli**

Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)

[magda.gardelli@hotmail.com](mailto:magda.gardelli@hotmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Educação; Tecnologia; Autoria; Currículo; Projetos.

**Keywords:** Education; Technology; Authoring; Curriculum designs; Projects.

### 1. O CICLO AUTORAL: UMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR

O fato de que a autoria está mais presente na vida dos alunos pode ser observado nas redes sociais. Há demonstrações de autorias em todas as formas: na criação de vídeos, montagens com imagens, frases, textos, postagens de mensagens, reflexões filosóficas, notícias - verdadeiras e falsas etc. A maioria das ações nas redes são de jovens adolescentes e jovens adultos.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Surge a seguinte preocupação: como a escola está lidando com essa situação? De que forma os professores estão trabalhando com os seus alunos para reagirem nesse contexto? Há algum trabalho sendo realizado nesse sentido? Como a escola está institucionalizando isso em seu currículo.

A justificativa de se acreditar que institucionalizar o processo de ensino-aprendizagem pela abordagem da autoria deve-se ao fato da hipótese de que a experiência de autoria pode contribuir com a prática curricular, sobretudo, na formação de um indivíduo autônomo e emancipado como condição inerente ao processo educativo, para além da aquisição formal dos conhecimentos culturalmente acumulados. Consolidar o papel do autor como uma forma de autonomia e emancipação pode ser um caminho para a escola construir pedagogicamente a condição necessária para atingir a autonomia e a emancipação tão importantes na constituição de um indivíduo cidadão.

### Qual é o papel do autor nesse contexto da educação.

Na sociedade comum, a autoria é considerada como a capacidade de o ser humano apresentar o novo e ser reconhecido por isto. Não se compreende como autor aquele que cria e não tem reconhecida institucionalmente a sua obra. Por isso, para ser nomeado autor, o sujeito tem de criar, apresentar à sociedade pertinente a sua criação e aguardar o reconhecimento. Dai, surgem autores famosos, ilustres por seu reconhecimento. Famosos e ilustres que acabam atraindo um status de celebridade à autoria, tornando o autor uma ‘personagem’ com o poder da criação. É como se o autor fosse um semi-deus e a autoria uma obra divina.

Essa maneira de pensar, faz com que o indivíduo que se considere ser humano comum não se sinta capaz de ser um autor. Como ele, “um mero mortal” terá a capacidade de ser criativo a ponto de fazer uma obra reconhecida socialmente e ser imortalizada? Estabelece-se uma distância entre os ‘semideuses’ com capacidade autoral e dos simples mortais que apenas podem ser observadores e reprodutores desse mundo. É como que se essa capacidade de criar fosse de nascença, genética e por isso privilégio de alguns.

Quando não há o compromisso de autoria da obra, também não há a responsabilidade de seu papel social. A escola pode e deve assegurar esse direito que o aluno tem de ser autor e se reconhecer assim. Para tanto, deve-se valer dos princípios éticos como o principal pilar de sustentação de um trabalho nesse sentido.

Segundo Terezinha Rios (2013, p.31) “os papéis sociais têm seu fundamento no ethos de uma sociedade.” Ethos significa a casa do homem, um espaço construído de acordo com as relações entre os seus indivíduos.

A partir disso, surge uma outra questão que é a da criação coletiva, já que o ‘espaço é construído de acordo com as relações humanas’. Cria-se o que se é necessário. A necessidade gera o trabalho que gera o produto que sacia ou re-genera a necessidade. Todavia, há de se considerar o valor ético da necessidade e da estratégia que se cria. Há autores de muitas obras e soluções que não são para o bem comum político e social.

Por isso, o objetivo geral desta pesquisa é levantar quais contribuições podem ser percebidas nas escolas quanto ao desenvolvimento da autoria enquanto prática curricular educativa. Tal abordagem visa a construção de referenciais que tenham por princípio e fim a contribuição para a formação de um aluno autônomo, emancipado e responsável por sua obra para a construção de uma sociedade democrática.

São objetivos específicos desta pesquisa: a) contribuir para o debate do assunto autoria no âmbito da educação, definindo-a conceitualmente; b) verificar em que medida e como a experiência da autoria na escola pode ser considerada inerente à prática curricular; c) levantar quais estratégias podem contribuir para a introdução da autoria no currículo escolar; e) elaborar indicadores que sirvam de orientadores na elaboração do trabalho autoral no currículo do ensino fundamental.

Pretende-se, como resultado desta pesquisa, contribuir para o debate acerca da autoria como condição inerente ao processo educativo e à prática curricular possibilitando a elaboração de diretrizes que possam auxiliar docentes na condução de trabalhos autorais.

Para tanto, o corpus da pesquisa será recolhido em 5 escolas da prefeitura de São Paulo. A justificativa da escolha desse cenário é o fato de que em 2013, a Prefeitura de São Paulo organizou Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental alterando a sua estrutura de dois ciclos para três, incluindo em um dos ciclos; o autoral (que faz parte dos 3 últimos anos).

Articulando seus nove anos de trabalhos com projetos interdisciplinares, ao final do Ciclo Autoral o aluno produzirá Trabalho de Conclusão de Ciclo– TCC – que consolide e explicita sua condição de autor. O TCC terá compromisso de intervenção social e caráter interdisciplinar.” (orientações, 23)

Justifica-se a escolha desse contexto, visto que nesse momento de implantação ocorre um debate sobre o tema da pesquisa.

A pesquisa constituir-se-á de entrevistas com professores na investigação de seu entendimento em relação às práticas autorais de seus alunos. Três questões serão abordadas em relação às práticas de como o professor constrói a autoria no aluno:

- as que são realizadas de maneira consciente; (os professores que sabem e fazem o trabalho com autoria)
- as que são realizadas inconscientemente; (os que fazem, mas não sabem)
- as que são realizadas equivocadamente. (os que fazem, mas não sabem)

Além das entrevistas, serão analisadas as práticas em suas etapas (se houver): planejamento, atividade didática, avaliação e re-orientações.

Por fim, analisar-se-á, por meio dos produtos feitos pelos alunos do trabalho, os indicadores que contribuíram para a construção do sujeito emancipado.

A análise do material será a qualitativa visto que permite adequação à realidade de cada pesquisa, de acordo com o seu interesse, diferenciando-se em forma e método. Isso significa que as concepções, valores e conjunto de significados e objetivos variam caso a caso.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



“Agradecimentos à CAPES pela bolsa de estudos e ao meu orientador Prof. Dr. Fernando José de Almeida.”

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.; MOREIRA, M.; FRANCO, M. Materiais Mediadores e Abertos para a construção de conhecimento - Maraberto: quem os produz, para quem são produzidos a eles pertencem a quem? Qual a relação deles com o currículo. **Revista: Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 97-124, set/dez 2012.

BARTHES, R. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

CHAUÍ, M. Espinosa: poder e Liberdade. In: BORON, A. **Filosofia Política Moderna**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciencias Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006. ISBN: 978-987-1183-47-0. p. 113 a 143.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. **L'Ordre du discours**, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Éditions Gallimard, Paris, 1971.

\_\_\_\_\_. O que é o autor. In: **Ditos e escritos**: Estética e pintura, música e escultura. RJ: Forense Universitária, 2001. p. 264, 298.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do Saber**. 7ª ed. RJ. Forense Universitária, 2008.

GIBBONS et al. **The New production of knowledge**. London: Sege Publication, 2002.

LOCKE, J. Da propriedade. In: **Segundo Tratado sobre o governo**. Clube do livro Liberal.

SANTANNA, ROSSINI E PRETTO. Recursos Educacionais Abertos. **Práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo/Salvador: Casa da Cultura Digital, EDUFBA, CGI, Open Society Fundantions, 2012.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente.** Contra o desperdício da experiência. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_ & CHAUI, M. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## AS DIVERSAS APRENDIZAGENS NO USO DA REDE SOCIAL FACEBOOK E DO AVA MOODLE

**Claudia Miyuki Werhmuller**  
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)  
claudiawerhmuller@gmail.com

**Ismar Frango Silveira (orientador)**  
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)  
ismar.silveira@cruzeirosul.edu.br

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6 Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Tecnologias; Aprendizagem, *Facebook*, *Moodle*.

**Keywords:** Technologies, Learning, *Facebook*, *Moodle*.

### 1. INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias digitais vem crescendo no mundo acadêmico, devido às facilidades apresentadas, a boa aceitação dos alunos e os resultados positivos nas avaliações. O sucesso das redes sociais vem possibilitando inúmeras ações efetivas no campo educacional, tornando esse ambiente uma extensão da sala de aula e os ambientes virtuais de aprendizagem também auxiliam no suporte ao ensino pela facilidade de acesso à informação e pelos recursos existentes. Assim, diferentes formas de aprendizagem se manifestam por meio desses ambientes contribuindo para motivar e despertar o interesse do aluno nos mais variados conteúdos.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 A rede social *Facebook*

Kirkpatrick (2011) ressalta a rede social *Facebook*, criada em 2004, por ex-alunos de Harvard que tinham como objetivo criar uma rede para estudantes da universidade, aproveitando a onda dos *blogs*. Depois outros foram convidados a acessá-la, porém o foco sempre se manteve no compartilhamento de dados e imagens entre as pessoas, ao mesmo tempo em que promovia o entretenimento. Dentro dela, todos se relacionam socialmente. Dados da Serasa Experian (2013) mostram que o *Facebook* manteve a liderança entre as redes sociais mais visitadas no Brasil, sendo líder desde Janeiro de 2012.

### 2.2 O ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*

O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem gratuito, onde educadores utilizam recursos no desenvolvimento do aprendizado. Tornou-se muito popular como uma ferramenta para criar *sites* dinâmicos para alunos (MOODLE, 2013). Para Kenski (2007), os ambientes virtuais podem existir paralelamente aos ambientes vivenciais e se abrem para a criação de espaços educacionais que permitem a interação permanente entre seus usuários, possibilitando a cooperação entre os participantes. Para Barros e Carvalho (2011), ambientes virtuais visam promover a aprendizagem, pois são espaços eletrônicos criados para veicular e interagir conhecimentos e usuários.

### 2.3 Diferentes aprendizagens no *Facebook* e no *Moodle*

Para Castells (2003), dentro de ambientes virtuais ocorrem as relações interpessoais, a comunicação livre, horizontal e o valor compartilhado, onde o indivíduo pode partilhar sua própria informação.

Nas redes, a aprendizagem colaborativa, informal e construtivista se fazem presentes, porque todos partilham ideias e informações com outros. Muitas vezes, o acesso se dá apenas para entretenimento, porém durante certo tempo o indivíduo acaba



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



se interessando ou sendo motivado por alguma publicação interessante ou discussão informal sobre determinado assunto.

A aprendizagem colaborativa ocorre desde que somos pequenos, na figura dos pais ou do professor quando ingressamos na escola, assim como para Vygotsky (2008), os conceitos de uma criança são formados pelo processo de aprendizagem, em colaboração com um adulto e no caso do professor, este pode fornecer a informação, corrigir, responder e obrigar a criança a explicar. Para Soares (2010), as pessoas geralmente aprendem informalmente definindo seus próprios objetivos e interesses de aprendizagem. Na verdade, elas aprendem quando sentem a necessidade de saber alguma coisa ou de aprofundar um conhecimento prévio.

## 2.4 Estudo de casos

A fim de investigar o comportamento de alunos do ensino médio de uma instituição, foram efetuadas atividades envolvendo uma disciplina técnica, no *Facebook*, utilizando-se o método de pesquisa não intencional, baseado na observação experimental, durante 2 meses, devido à facilidade de uso e a quantidade de sujeitos com perfis já existentes. Dos 60 participantes, 40 responderam ao questionário, sendo que foi unânime o fato de nada ter impedido o uso da rede social. Dos pontos negativos, 42,5% disseram que o fator distração complicou o desenvolvimento acadêmico, 19% disseram que a falta de privacidade criou situações embaraçosas ao publicar os trabalhos. Dos pontos positivos, 51% afirmaram ser um ambiente fácil de acesso e de uso, por ser conhecido, 32% disseram haver partilha de informações, pois todos viram trabalhos de todos e dúvidas foram discutidas entre eles, aumentando o aprendizado. Houve compartilhamento de materiais e comunicação e interação entre aluno e professor em 38% dos casos. Alguns citaram o fato do conteúdo iniciado em sala de aula ter sido revisado no grupo, aprimorando o aprendizado.

Para Minhoto e Meirinhos (2011), a visão socioconstrutivista tem como base o conhecimento construído socialmente a partir das relações humanas, o que vai ao encontro do ambiente colaborativo das redes sociais, complementando o método tradicional e fazendo com que o aluno construa seu próprio saber em colaboração com seus colegas e professores. Esquema de Werhmuller e Silveira (2012) de como os

conteúdos são construídos nas redes sociais.



Figura 1. Esquema de como os conteúdos são estabelecidos nas redes sociais. Fonte:(WERHMULLER e SILVEIRA, 2012).

As respostas no ambiente Moodle foram bem diferentes, devido aos problemas técnicos ocorridos, por ser confuso e pouco amigável. Apesar das dificuldades no acesso e na localização de recursos internos, os alunos gostaram de ferramentas como jogos educativos e enquetes e do maior foco nos estudos.

Tabela 1. Tabela comparativa entre o *Facebook* e o Moodle. Fonte: autora, 2014.

	FACEBOOK	MOODLE
FÁCIL ACESSO	X	
INTERFACE AMIGÁVEL	X	
INTERATIVIDADE	X	X
CONTATO COM PROFESSOR	X	X
COMPARTILHAMENTO DE DADOS	X	X
PARTILHA E TROCA DE INFORMAÇÕES	X	X
RECURSOS ACADÊMICOS		X
MANTÉM O FOCO NO ENSINO		X
DISPONIBILIDADE DE OBJETOS DE ESTUDO		X
PRATICIDADE	X	X
INTEGRAÇÃO COM OUTRAS DISCIPLINAS		X
PRIVACIDADE		X
DISCUSSÃO DE TEMAS	X	X

O papel do professor foi avaliado também, conforme tabela2:

Tabela 2. O papel do professor nos dois ambientes. Fonte: autora, 2014.

	PAPEL DO PROFESSOR
FACEBOOK	INTERAÇÃO CONSTANTE
	PROVER INFORMAÇÃO
	DISPONIBILIZAR MATERIAIS
	GERAR RECURSOS COMO JOGOS EDUCATIVOS
	AUXILIAR E GUIAR NO USO AO MOODLE
	DETERMINAR AS TAREFAS
	ADMINISTRAR TODO ROTEIRO
MOODLE	

## REFERÊNCIAS

BARROS. M. G.; CARVALHO, A.B.G. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 276 p., 2011. ISBN 978-85-7879-065-3. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 20 Mai. 2014.

CASTELLS, M. **A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora Ltda, 2003.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da Informação**. Campinas-SP: Editora Papirus, 2007.

KIRKPATRICK, D. T. **O Efeito Facebook: os bastidores da história que conecta o mundo**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINHOTO, P.; MEIRINHOS, M. **O Facebook como plataforma de suporte à aprendizagem da Biologia**. Editora: Instituto Politécnico de Bragança. Biblioteca Digital de IPB, 2011. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6179> > Acesso em: 15 Fev. 2012.

MOODLE. Site oficial. Disponível em: <<https://moodle.org/>> Acesso em: 10 Dez. 2013.

SERASA EXPERIAN. **Facebook e Youtube lideram ranking das top 10 redes sociais mais acessadas em Julho no Brasil, de acordo com dados da Hitwise**. 2013. Disponível em: <[http://www.serasaexperian.com.br/release/noticias/2013/noticia\\_01319.htm](http://www.serasaexperian.com.br/release/noticias/2013/noticia_01319.htm)> Acesso em: 10 Dez. 2013.

SOARES, A. T. **Redes sociais e aprendizagem informal: empregando as perspectivas dos sites de redes sociais para compreender a aprendizagem social**. Mídias Sociais: Perspectivas, tendências e reflexões, 2010, ISBN 978-85-8045-084-2. Disponível em: <<http://issuu.com/papercliq/docs/ebookmidiassociais>>  
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERHMULLER, C. M.; SILVEIRA, I. F. **Redes Sociais como ferramentas de apoio à Educação**. II Seminário Hispano-Brasileiro de avaliação das atividades relacionadas com Ciência, Tecnologia e Sociedade. III Jornada Internacional de Ensino de Ciências e Matemática, UNICSUL, São Paulo, 2012.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CAMINHOS PARA UMA ANÁLISE ACERCA DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR DOCENTES A PARTIR DA CARTOGRAFIA VIRTUAL E DA TEORIA ATOR-REDE

**Bruna Nau**

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

[b.nau@hotmail.com](mailto:b.nau@hotmail.com)

**Martha Kaschny Borges**

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

[marthakaschny@hotmail.com](mailto:marthakaschny@hotmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Teoria Ator-Rede; Cartografia; Docentes; Tecnologia digital.

**Keywords:** Actor-Network Theory. Cartography. Teachers. Digital Technology.

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma investigação sobre o uso de tecnologias digitais por docentes do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis, Santa Catarina. Atualmente, estão em vigência diferentes programas e



ações de inserção e utilização de tecnologias na educação orientados pela Secretaria de Educação Básica. Políticas que evidenciam a intencionalidade, por parte da administração pública, de promoção do uso de tecnologias nas escolas.

As relações que os docentes estabelecem com esses dispositivos em seu cotidiano e em suas práticas pedagógicas são parte fundamental do processo de “tradução” das políticas no cotidiano escolar. A “tradução” abrange tanto as condições materiais que configuram o acesso desses sujeitos a tecnologias digitais, quanto os sentidos particulares que atribuem às suas funcionalidades e potencialidades.

Nesse sentido, consideramos que o planejamento de políticas para a educação que respondam aos interesses e às necessidades da prática educacional pode ser enriquecido mediante a compreensão dos perfis tecnológicos dos docentes que atuam na Educação Básica.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A TAR surgiu nos anos de 1980 a partir da necessidade de construção de uma teoria social ajustada aos estudos de ciência e tecnologia. Entre seus principais expoentes estão Latour, Callon e Law. Em linhas gerais, a TAR propõe a definição de social como um movimento peculiar de associação entre elementos heterogêneos, exaltando a o princípio da simetria entre humanos e não-humanos. Alguns dos conceitos centrais da TAR são: ator/actante, intermediário, caixa-preta, rede e tradução. Atores-rede (humanos e não-humanos) constituem-se como mediadores, ou seja, mobilizam os outros para a ação, “transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam” (LATOURE, 2012, p.65). Um intermediário, “é aquilo que transporta significado ou força sem transformá-los” (*Ibidem*), é como uma caixa-preta. Caixas-pretas, portanto, são elementos intermediários estabilizados em unidades fechadas. A intenção é sempre abrir as caixas-pretas, desestabilizar, olhar as controvérsias. Rede constitui o movimento associativo entre mediadores e intermediários. A tradução “corresponde à circulação e transporte, a tudo o que faz que um ponto se ligue a outro pelo fato da circulação” (LEMOS, 2013, p.54).



### 3. METODOLOGIA

A colheita de dados compreende duas etapas principais: a) entrega de um questionário com ao quadro docente da escola pesquisa, composto por 50 professores, visando identificar seus perfis tecnológicos e definir os participantes da segunda etapa da pesquisa; b) proposição de atividades de pesquisa na internet sobre práticas pedagógicas que compreendam o uso de tecnologias digitais e abordem o Tema Transversal Meio Ambiente, com o intuito de mobilizar os docentes selecionados para esta etapa a realizarem “rotas” de navegação no ciberespaço registradas por meio de uma ferramenta de captura e gravação de tela.

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os 50 questionários aplicados, obtivemos o retorno de 24, sendo que 17 docentes aceitaram participar da segunda etapa. Os dados sistematizados apontam que 18 professores costumam utilizar tecnologias digitais ao menos uma vez por dia. Entre computador/*notebook*, celular *smartphone* e *tablet*, o primeiro é dispositivo mais utilizado (22), seguido pelo celular (12) e o *tablet* (02). Quanto aos usos, destacam-se atividades de organização/planejamento de aulas (22), atualização de conhecimentos (22), conversa com amigos/as e familiares (20) e acesso a redes sociais (16). No que se refere ao conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais, 20 consideram que possuem conhecimento básico e 4 que sabem muito pouco. 17 professores costumam utilizar tecnologias digitais em sala de aula, entretanto, com uma média de frequência baixa. Quando questionados sobre a importância de projetos relacionados a tecnologias digitais para os estudantes e professores, 5 consideraram imprescindível e 18 afirmam ser importante.

## 5. CONSIDERAÇÕES

O uso de tecnologias digitais entre os sujeitos da pesquisa é bastante significativo, entretanto os resultados são menos expressivos ao considerarmos apenas os usos que realizam em sala de aula, sendo que somente 4 professores participam de projetos relacionados a tecnologias digitais. As atividades mais realizadas com os estudantes são pesquisa em sites indicados e acesso a conteúdos de CD/DVD. A participação em *chats*, fóruns de discussão e em ambientes virtuais de aprendizagem, assim como a criação e interação em *blogs* e o acesso a bibliotecas virtuais são atividades pouco realizadas nas práticas pedagógicas, áreas em que os professores afirmam possuir pouco conhecimento. Acreditamos que os dados apresentados contribuem tanto para o planejamento de programas que correspondam às reais necessidades da Educação Básica, visto que uma das armadilhas que podem comprometer a utilização e incorporação de tecnologias na educação é a hierarquização deste processo e a sua desvinculação com a prática pedagógica construída nas escolas, quanto para a avaliação do impacto que as ações de formação docente têm gerado na qualificação dos usos educacionais que realizam de tecnologias digitais.

## REFERÊNCIAS

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba. Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O PROUCA -TO 2013-2014 NO CÂMPUS DA UFT DE GURUPI

**Cirlene Jardim dos Santos**

Secretaria Municipal de Educação de Gurupi-To (SEMED GPI)

[cirlenejardim@hotmail.com](mailto:cirlenejardim@hotmail.com)

**Carla Pereira Loureiro**

[carlaploureiro@yahoo.com.br](mailto:carlaploureiro@yahoo.com.br)

**Bethânia Ferreira Spíndola**

[bethspindola@hotmail.com](mailto:bethspindola@hotmail.com)

**Modalidade:** Poster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Formação Docente; Tecnologias Digitais; Laptops Educacionais; ProUCA Gurupi.

**Keywords:** Teacher Training; Digital Technologies; Educational Laptops; ProUCA Gurupi.

O ProUCA Tocantins é um programa de formação em rede dos profissionais das escolas municipais do estado, no âmbito do ProUCA/MEC. É desenvolvido em parceria com: Ministério de Educação (MEC); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); União dos Dirigentes Municipais do Tocantins (UNDIME-TO), Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) e Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio da pró-reitora de extensão.

Para a gestão do projeto, presente em 74 municípios, estes foram nucleados pela proximidade com os sete câmpus da UFT. O câmpus de Gurupi, sob a coordenação

adjunta da prof<sup>a</sup> mestra Lina Maria Gonçalves, gerencia a formação de professores de 19 escolas em 11 municípios. (Quadros 1 e 2).

Quadro 1 - Equipe de formadores e tutores do Câmpus de Gurupi

Município	Formador	Tutor
Dueré	Bethania F. Espindola	Aurora Mara A. da S. Ribeiro
Peixe		Talita Greve de M. do Vale
São Valério		José Maria Júnior
Aliança do To	Carla P. Loureiro	Aracelle N. da Conceição
Jau do To		Maria Alice P. dos Santos
Sucupira		Felisbela F. Carvalho
Alvorada	Jeanes M. Custódio	Van Lins de Paula
Cariri do To		Dorcidio P. de O. Sobrinho
São Salvador do To		Érika de S. Amado
Gurupi	Cirlene Jardim dos Santos	Cleudimar A. Tito Dúzia Bihain Jefsiane M. dos S. Silva Jennifer A. R. Provenci Lindalva G. da Luz Vanderlene D. de O. Brito
	Maria da Guia V. da Silva	
Palmeirópolis		Lilian G. P. Benvindo

Quadro 2 - Escolas participantes do ProUCA Tocantins, Câmpus de Gurupi

	Município\ Escola	Dados
1.	<b>Aliança do To</b> Esc. Mun. Duque de Caxias	End: Rua das Bandeiras nº 45 Centro Telefone: (63) 3377-1992 E-mail: escmulduquedecaxias@outlook.com Nº professores-cursistas: 10 Nº alunos participando do ProUCA: 166
2.	<b>Aliança do To</b> Esc. Mun. São José	End: Fazenda Grupo Hermanitos s/n Zona Rural Telefone: (63) 9246-2282 E-mail: escolamunicipalsaojose14@gmail.com Nº professores-cursistas: 04 Nº alunos participando do ProUCA : 23
3.	<b>Alvorada</b> Esc. Mun. de Alvorada	End: Av Pedro Ludovico esq c/ Rua 7 Setembro, Setor Central Telefone: (63) 3353-1321 e-mail: escolamuldealvorada@hotmail.com Nº professores-cursistas: 06 Nº alunos participando do ProUCA : 165
4.	<b>Alvorada</b> Esc. Mun. Geraldo Oliveira Costa	End: Rua Minas Gerais, S/N, Setor Multirão Fone: (63) 3353-1970 e-mail: escolageraldo@hotmail.com Nº professores-cursistas: 07 Nº alunos participando do ProUCA : 257
5.	<b>Cariri</b> Esc. Mun. Divina Ribeiro Borges	End: Avenida Castelo Branco - Centro, Cariri do Tocantins Fone: (63) 3383-1158 e-mail: esccariri04@gmail.com Nº professores-cursistas: 13

		Nº alunos participando do ProUCA : 190
6.	<b>Dueré</b> Esc. Mun. Cecília de Araújo Melo	End: Primeira Avenida - centro s/nº Fone: (63) 3358-1111 e-mail: emmi.duere@gmail.com Nº professores-cursistas: 23 Nº alunos participando do ProUCA : 281
7.	<b>Gurupi</b> Esc. Mun. Antônio de Almeida Veras	End: Av. Brasília Qd. 175, Lote 01 a 12, S/nº Fone: (63) 3351-1341/ 3312-1693 e-mail: esc.almeidaveras@Gurupi.to.gov.br Nº professores-cursistas: 12 Nº alunos participando do ProUCA : 365
8.	<b>Gurupi</b> Esc. Mun. Vila Nova	End: Av. Perimetral Norte entre as Ruas 10 e 11, S/nº, Setor Vila Nova Fone: (63) 3312-8639/ 3313-1710 e-mail: esc.vilanova@gurupi.to.gov.br Nº professores-cursistas: 22 Nº alunos participando do ProUCA : 288
9.	<b>Gurupi</b> Esc. Mun. Orlindo Orlindo P. Mota	End: Rua "X", Qd. 21 "A," Nº 278, Setor União V Fone: (63) 3351-1930/ 3312-2038 e-mail: esc.orlindopereira@gurupi.to.gov.br Nº professores-cursistas: 20 Nº alunos participando do ProUCA : 222
10.	<b>Gurupi</b> Esc. Mun. Gilberto Rezende Rocha Filho	End: Rua A esquina com a Avenida Perimetral Oeste S/nº, Vila Pedroso Fone: (63) 3351-1167/ 3313-2040 e-mail: esc.gilbertorezende@gurupi.to.gov.br Nº professores-cursistas: 14 Nº alunos participando do ProUCA : 181
11.	<b>Gurupi</b> Esc. Mun. Antônio Lino	End: Av. Linolandia, Chácara 67-B, Setor Alto dos Buritis Fone: (63) 3316-1387/ 3312-7903 e-mail: esc.antoniolino@gurupi.to.gov.br Nº professores-cursistas: 22 Nº alunos participando do ProUCA : 205
12.	<b>Jaú do To</b> Esc. Mun. Pedro Luiz Bonfim	End: Praça Eurípedes de Brito nº 62 Fone: (63) 33871116 Nº professores-cursistas: 11 Nº alunos participando do ProUCA : 224
13.	<b>Jaú do To</b> Esc. Mun. Anísio Braga	End: Av Araguaia s/nº Fone : (63) 35531062 Nº professores – cursistas: 08 Nº alunos participando do ProUCA : 57
14.	<b>Palmeirópolis</b> Esc. Mun. Elda Silva Barros	End: Av Mato Grosso s/nº Setor alto da Boa Vista Fone: (63) 3386 -1608 e-mail: escolaeldasilva@hotmail.com Nº professores-cursistas: 14 Nº alunos participando do ProUCA : 345
15.	<b>Palmeirópolis</b> Esc. Mun. Vila Bom Tempo	End: Rua 03 nº 126 Setor Bom Tempo Fone: (63) 3386- 1586 e-mail: aparecidapls@hotmail.com Nº professores-cursistas: 08 Nº alunos participando do ProUCA : 86
16.	<b>Peixe</b> Esc. Mun. Rui da Silva	End: Povoado Lagoa do Romão, município de Peixe. Fone: (63) 3356-2115 e-mail: escolaruisilva@yahoo.com.br Nº professores-cursistas: 08

		Nº alunos participando do ProUCA : 79
17.	<b>São Salvador do To</b> Esc. Mun. Brasil Para Todos	End: Avenida Tocantins nº 170 centro São Salvador do To Fone: (63) 33961119 e-mail: escolamunbrasilparatodos@hotmail.com Nº professores-cursistas: 23 Nº alunos participando do ProUCA : 422
18.	<b>São Valério</b> Esc. Mun. Getúlio Vargas	End: Avenida Ayrton Senna S/N Nº professores-cursistas: 26 Nº alunos participando do ProUCA : 324
19.	<b>Sucupira</b> Esc. Mun. Machado de Assis	End: Avenida Landy Nº 690 Fone: (63) 84524497 E-mail da Escola: educaescola76@hotmail.com Nº professores-cursistas: 02 Nº alunos participando do ProUCA : 174 alunos

A leitura dos quadros revela o envolvimento de 5 formadoras, 16 tutores, 253 cursistas e 4.054 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no processo de inclusão digital escolar e apropriação tecnológica e pedagógica das TDIC. Tais apropriações constituem o objetivo da formação em pauta, que, como defende Almeida (2000) tem sido uma “formação continuada contextualizada”.

As práticas de formação desenvolvidas por esta equipe priorizam o repensar a formação docente, com o uso dos laptops, redirecionando-a para “potencializar a reconstrução da prática pedagógica do professor”. (ALMEIDA; PRADO, 2008, p. 3)

Os principais avanços alcançados pela formação até o momento, revelam que o ProUCA - TO é bem aceito pelas escolas e os professores reconhecem a importância da formação ProUCA para o aprimoramento de suas práticas oportunizado pela integração de conhecimentos sistematizados com conhecimentos oriundos de suas experiências com o uso dos laptops. (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores - Praticar a teoria, refletir a prática. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, 2000.

ALMEIDA, M. E. B; PRADO, M. E. B. A formação de educadores em serviço com foco nas práticas escolares com o uso do laptop educacional em uma escola pública.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

**XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2008, Fortaleza. Sbie - Tecnologia e educação para todos. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J. A. Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Gurupi, To**. Disponível em < <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/tocantins/gurupi.pdf>> Acesso em 30 Jul 2014.

MARTINS, Z. História de Gurupi. In: **Blog do Zacarias Martins**. 2013. Disponível em <[http://zacamartins.blogspot.com.br/2013\\_03\\_01\\_archive.html](http://zacamartins.blogspot.com.br/2013_03_01_archive.html)> Acesso em 30 Jul 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT - **Câmpus Universitário de Gurupi**. Disponível em <<http://www.gurupi.uft.edu.br/index.php>> Acesso em 30 Jul 2014.

\_\_\_\_\_. Pro-reitoria da Extensão. **Projeto Formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC** . UFT\PROEX, 2013.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## FORMAÇÃO CONTINUADA FINALIZADA: E AGORA O QUE FAÇO NA ESCOLA?

**Michele Simonian**

Universidade Federal do Paraná e Instituto Federal do Paraná (UFPR e IFPR)  
[michele.simonian@ifpr.edu.br](mailto:michele.simonian@ifpr.edu.br)

**Gláucia da Silva Brito**

Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[gal.brito@gmail.com](mailto:gal.brito@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente; Tecnologia; Mentoria; Cibercultura.

**Keywords:** Teacher Education; Technology; Mentorin; Ciberculture.

### 1. INTRODUÇÃO

Os pesquisadores Tardif (2010) e Gauthier (2010) tem se debruçado na compreensão do que podemos chamar de crise da educação advindas principalmente das mudanças culturais. Suas defesas concordam com Forquin (1993) que defende que educar é sempre escolher um conjunto de possibilidades culturais, certa base de conhecimentos que será integrada à cultura escolar e aos programas ensinados nas escolas.

Estudos de Forquin (1993) e Eagleton (2005) auxiliam na análise do que se pode



compreender e definir por cultura. Num passado próximo era possível definir cultura em sua acepção universalista ou relativista sob o enfoque naturalista, antropológica ou social. No entanto, toda e qualquer definição deve considerar que as mudanças sociais acabam por ampliar as definições de cultura. Portanto, a ampliação do conceito de cultura é permeada pela compreensão de seu papel e caráter social-político, ou seja, ocorrendo nas relações sociais, as quais são possibilitadoras das complexas relações humanas.

Apesar das políticas públicas para a formação dos professores expandirem após a LDB 9394/96 os resultados dessas formações, com base em modelos de capacitações, pouco tem apresentado resultado na qualidade da aprendizagem dos alunos e na mudança da cultura da escola conforme revelam as pesquisas de Marcelo e Vaillant (2012) realizadas na Europa, América Latina e Brasil.

Até porque, a perspectiva aligeirada das capacitações é diversa das definições e propostas de formação de professores para o seu desenvolvimento profissional elencadas por García (1999). Similarmente Vaillant (2010) citada por Garcia (2012, p. 199) considera a dissociação dos programas com a realidade educativa e “a falta de adaptação dos programas de formação à grande complexidade de uma sociedade da informação, que exige iniciativas e propostas flexíveis, reflexivas e complexas.”

Sancho (2006) defende que as iniciativas de formação continuada centradas nas TIC não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico. O que geralmente ocorre é a tendência dos professores adaptarem-nas às suas próprias crenças de como acontece a aprendizagem. Outro fator limitante do potencial educativo das TIC está na organização e cultura tradicionais da escola. Para a autora, sem pensar a integração das TIC sob o ponto de vista social, cultural e educacional dificilmente os professores as enxergam nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao considerar a formação continuada dos professores, uma dos processos/etapas de seu desenvolvimento profissional, faz-se importante considerar o tempo histórico social e a cultura escolar vivenciada por eles, principalmente quando o grupo de professores a que se refere diz respeito à profissionais em fase de consolidação profissional, ou seja, com mais de quinze anos de atuação.



Esses professores tiveram sua formação inicial e inserção profissional na sociedade industrial caracterizada pela cultura do ensino a qual segundo Sardelich (2011), privilegiou a instrução, massificação, linearidade, treinamento, conteúdo, controle e produto final. No entanto, atuação dos professores hoje se dá na tensão entre a cultura da escola e a cultura digital característica da sociedade da informação. Nessa sociedade, diferentemente da industrial, a ênfase está na cultura da aprendizagem. Considerando as pesquisas de García (1999), Marcelo e Vaillant (2012) e Sancho e Hernández (2006) pode-se considerar que apesar dos processos de formação continuada serem constantes e muito difundidos após a década de 1990 (no caso brasileiro), essas formações tem apresentado poucos resultados na aprendizagem dos estudantes e na transformação da cultura escolar, principalmente quando esses processos estão relacionados à inserção e inovação no uso das TIC.

## 2. O QUE DESEJAMOS PESQUISAR

Sendo assim, com base no exposto se propõe responder à questão: **De que forma a mentoria de professores egressos de processos de formação continuada com e para o uso das TIC se configura como um elemento promotor da aplicação em suas práticas dos conhecimentos aprendidos?**

Esse problema encontra seu respaldo na afirmação de Marcelo e Vaillant (2012, p. 191) de que as pesquisas mostram “o pouco efeito dos cursos de aperfeiçoamento e opiniões adversas dos próprios professores sobre o impacto dessas atividades. Talvez uma das maiores dificuldades tenha sido a massividade.” Apesar da figura do mentor ser proposta por Galvez-Hjornevil (1986) citado por Marcelo e Vaillant (2012) para professores principiantes, considerar essa perspectiva para professores em fase de consolidação profissional pode ser uma possibilidade para o aprimoramento da aplicação das aprendizagens dos professores na escola no caso brasileiro.

Sendo assim, justifica-se a importância dessa proposição de pesquisa considerando sua relação entre as culturas escolares, o professor experiente e as tecnologias e as contradições e desafios da interrelação entre esses três.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Para a realização dessa pesquisa propõem-se a utilização da metodologia da pesquisa-ação com base em Babier (2005). Como sujeitos da pesquisa serão convidados professores recém-egressos de formação continuada de longa duração para o uso de tecnologias. Essa escolha se faz por considerar que os professores são levados a buscar respostas que os ajudem nos desafios da prática docente na cibercultura.

Para seleção dos sujeitos pesquisados serão convidados professores com 15 anos ou mais de atuação no magistério da educação básica.

### 3. RESULTADOS ESPERADOS

Como resultado esperamos estruturar a mentoria para professores em fase de consolidação profissional com e para o uso das TIC pois, assim acreditamos que mesmo encontrando os desafios e contradições da cultura da escola a sua inserção tem quem os apoie nos aspectos emocional, teórico e práticos sendo capazes de promoverem mudanças. Avançar na tese e prática já existente de mentoria para professores principiantes, de Marcelo (1999; 2009; 2012).

### REFERÊNCIAS

EAGLETON, TERRY. **A IDÉIA DE CULTURA**. SÃO PAULO: UNESP, 2005.

BARBIER, R. **A PESQUISA-AÇÃO**. BRASÍLIA: LIBER LIVRO, 2002.

FORQUIN, JEAN-CLAUDE. **ESCOLA E CULTURA: AS BASES SOCIAIS E EPISTEMOLÓGICAS DO CONHECIMENTO ESCOLAR**. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS SUL, 1993.

GALVEZ-HJORNEVIK, C. **MENTORING AMONG TEACHERS: A REVIEW OF THE LITERATURE**. USA: JOURNAL OF TEACHER EDUCATIONS, 1986. V. 37, N. 1, P.6-11.

GARCÍA, CARLOS MARCELO. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARA UMA MUDANÇA EDUCATIVA**. PORTO: PORTO EDITORA, 1999.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

GAUTHIER, CLERMOUNT; TARDIF, MAURICE. **A PEDAGOGIA: TEORIAS E PRÁTICAS DA ANTIGUIDADE AOS NOSSOS DIAS. PETRÓPOLIS: VOZES, 2010.**

HEIDMAN, C. INTRODUCTION TO STAFF DEVELOPMENT. IN P. BURKE ET AL. (EDS), **PROGRAMING FOR STAFF DEVELOPMENT. LONDON: FALMER PRESS, 1990, p.3-9.**

MARCELO, CARLOS; VAILLANT, DENISE. **ENSINANDO A ENSINAR: AS QUATRO ETAPAS DE UMA APRENDIZAGEM. CURITIBA: EDITORA UTFPR, 2012.**

SANCHO, JUANA M.; HERNANDEZ, FERNANDO. **TECNOLOGIAS PARA TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2006.**

SARDELICH, MARIA EMILIA. APRENDER A AVALIAR A APRENDIZAGEM. IN: SILVA, MARCO; SANTOS, EDMÉA.(ORG). **ÁVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO ONLINE. SÃO PAULO: LOYOLA, 2011.**



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS NA EAD: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE PSICOLOGIA PRESENCIAL

**Simone Bicca Charczuk**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)  
[sibicca@gmail.com](mailto:sibicca@gmail.com)

**Fernanda Hampe Picon**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)  
[fernanda.hampe@gmail.com](mailto:fernanda.hampe@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Psicologia; Educação a distância.

**Keywords:** Learning; Psychology; Distance education.

### 1. INTRODUÇÃO

Compartilhamos um estudo de caso (YIN, 2001) referente à experiência em uma disciplina ofertada à distância no semestre 2013/2 em um curso de psicologia presencial de uma universidade particular do RS. Realizamos uma breve apresentação da disciplina, os recursos tecnológicos utilizados para sua implementação. Nossa problemática focou a investigação das aprendizagens que foram construídas ao longo da vivência dos participantes na referida disciplina, a partir de uma abordagem piagetiana. Consideramos para análise os conceitos de cooperação e tomada de consciência.

## **2. PROPOSTA DA DISCIPLINA E SUPORTE TECNOLÓGICO PARA AS ATIVIDADES**

A disciplina denomina-se “Processos de ensino-aprendizagem” e localiza-se no 6º. semestre do curso de graduação em psicologia. No semestre 2013/2, foco do estudo, contou com a matrícula de 32 alunos. Tal disciplina é ofertada somente a distância. Esta proposição busca dialogar e propiciar que as competências previstas nesta atividade sejam vivenciadas, e não simplesmente, estudadas teoricamente, numa interatividade exclusiva com leitura de textos e artigos.

Quanto aos aspectos tecnológicos, o ambiente virtual de aprendizagem que suporta o desenvolvimento da disciplina é o Moodle. Dentre os recursos disponíveis no ambiente, a disciplina utiliza-se prioritariamente daqueles que comportam a interação entre os participantes: fóruns, chats, construção de textos coletivos (wiki), resenhas, diários e blogs.

## **3. ALGUMAS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NA DISCIPLINA**

Buscamos propor a disciplina com base no conceito de ambientes para aprender, proposto por Nevado (2005). Nessa concepção construtivista, o conhecimento é concebido como sendo construído em um contexto de trocas, ou seja, o aluno interage para aprender e o professor é aquele que promove essa aprendizagem através do diálogo e da emergência de situações de dúvidas. Autores tais como Piaget (1976), Larrosa (2002) e Maraschin (2000) também colaboraram para a concepção da disciplina. Afasta-se de uma abordagem transmissiva de conhecimentos que compreende uma concepção reprodutivista de educação, entendendo o conhecimento como algo externo, fixo e o professor como aquele que organiza a forma de transmissão dos conhecimentos.

Para refletirmos acerca dos processos de aprendizagem construídos ao longo da disciplina, elegemos duas categorias que se mostraram presentes nas diversas atividades realizadas durante o semestre e acompanhadas pelas autoras. As categorias eleitas são as seguintes:

## a) cooperação entre os participantes

Os momentos potencialmente promotores de cooperação foram principalmente aqueles ligados aos fóruns, chats e escrita de texto coletivo. Em relação a esses espaços, podemos visualizar as seguintes manifestações que ilustram a categoria:

*“Na elaboração do texto coletivo, apesar das dificuldades em expor meus pontos de vista e sustentá-los frente aos colegas, percebi que a escrita ocorreu de forma coletiva”*  
(reflexão postada em blog).

*“Pensando desta forma, concordo com o fulano, acho que a tecnologia trás uma comodidade, algo rápido, tudo pronto na hora... e como fica a questão do desejo?”*  
(postagem em fórum)

Nessas passagens pode-se visualizar a presença de momentos cooperativos na construção das aprendizagens. Segundo Piaget (1973), podemos considerar que existe um contínuo entre a socialização das ações que vai do posicionamento egocêntrico à cooperação. A passagem do egocentrismo para a cooperação requer a participação ativa do outro, compartilhamento de pontos de vista, portanto podemos pensar que envolver-se em atividades que requerem tanto a participação ativa quanto a encontro com o outro favorecem o desenvolvimento de aprendizagens cooperativas.

## b) Tomada da consciência de suas aprendizagens

O desenvolvimento da tomada de consciência ocorreu nas mais diversas atividades, porém, pôde ser visualizado de forma mais explícita na última atividade que propunha revisar o processo e refletir sobre quais aprendizagens foram possíveis durante a disciplina. Alguns excertos ilustram esses registros:

*“O aprendizado que marca minha experiência nessa disciplina a distância é sentir e compreender esse processo de transformação do ensino em educação”*

*“Me dei conta que também posso aprender desta forma, essa tal EaD funciona!”*

Os alunos puderam refletir sobre suas experiências na disciplina, compreendendo o processo e suas próprias aprendizagens. De acordo com Piaget



(1984): “compreender é inventar, ou reconstruir por reinvenção” (p. 25), da mesma forma, Nevado (2005, p. 3) propõe que “conhecer um objeto ou um fato, não é simplesmente olhar para ele e fazer uma cópia mental, ou imagem. Conhecer um objeto é agir (física e/ou mentalmente) sobre ele, é modificar, transformar o objeto e compreender o processo desta transformação”. Nesse sentido, consideramos que as aprendizagens ocorreram também em relação ao próprio processo de se tornar aluno da EaD.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que as aprendizagens partiram da atividade do próprio aluno, através da qual este pode compreender e reinventar aquilo que aprendeu, refletindo e compartilhando suas reflexões com os colegas.

A proposição de disciplinas EaD em cursos presenciais pode potencializar espaços de aprendizagens, além de confrontar alunos e professores com um novo espaço de encontro e de construção de conhecimentos que abre-se para novos modos de pensarmos os processos de ensinar e aprender. A possibilidade de uma maior autonomia dos participantes coloca em questão as forças que homogenizam o aprender. Este ensino é compreendido como um exercício coletivo que possibilita aos integrantes refletir acerca de como ocorrem os processos de aprendizagem na contemporaneidade. O papel de auxiliar, pontuar e colocar em análise as questões suscitadas na comunidade de aprendizagem não fica a encargo somente de um integrante (professora). É um papel que circula e que possibilita que os sujeitos tomem a comunidade de aprendizagem como responsabilidade coletiva.

#### REFERÊNCIAS

NEVADO, R. A. Ambientes virtuais de aprendizagem: do “ensino na rede” à “aprendizagem em rede”. Salto para o futuro, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>>. Acesso em: 04 ago. 2007.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1984

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, jan./apr, p. 20-8, 2002.

MARASCHIN, C. Redes socioculturais e as novas tecnologias da comunicação e da informação. In: FONSECA, T. G. (org). **Formas de ser e habitar a contemporaneidade**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CAMINHOS E REFLEXÕES: COMO ARTICULAR AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO AO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE DOIS DOCENTES

**Heloísa Paes de Barros Arruda**  
Fundação Padre Anchieta  
[heloisapba@gmail.com](mailto:heloisapba@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster.

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Educação; Tecnologias da Informação e Comunicação; Currículo.

**Keywords:** Education; Information Technology and Communication; Curriculum.

### 1. INTRODUÇÃO

Desde as ações iniciais, no Brasil, para inserir as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, na década de 80, até os dias atuais com propostas e teorizações sobre articulação delas ao currículo (VALENTE, 1999; ALMEIDA e VALENTE, 2011; ALMEIDA e SILVA, 2011), diversas iniciativas pontuais e algumas ainda fragmentadas têm sido experimentadas em escolas pelo Brasil, algumas apoiadas por Políticas Públicas Nacionais ou Estaduais outras pelas próprias mãos e interesses dos<sub>513</sub>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



docentes. Por outro lado, nestas iniciativas os professores passam por estágios de apropriação e integração das TIC em suas práticas pedagógicas (PASINATO, 2011).

A pesquisa realizada pelo CETIC.br aponta para o avanço no uso de computadores e internet pelos professores brasileiros em suas atividades em sala de aula, apesar da necessidade de melhorias na infraestrutura e de equipamentos nas escolas (CETIC, 2013).

É importante destacar, segundo o ministro da Educação, Henrique Pain, “ensino médio é o setor com mais problemas e um dos maiores desafios de sua pasta. Os elevados índices de reprovação e evasão aliados a problemas de qualidade preocupam o ministro.” (SENADO NOTÍCIAS, 2014)

Uma das hipóteses que levanto é o (s) currículo (s) estar desvinculado da vida dos alunos. A informação do ministro é constatada em uma das avaliações da Educação Básica, em 2011 o baixo resultado de 3.4 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Ensino Médio Público.

Neste contexto, buscou-se investigar a perspectiva de dois docentes do Ensino Médio de uma escola particular da capital de São Paulo sobre os caminhos e reflexões de como inserir e articular as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ao currículo.

## 2. METODOLOGIA

Para investigar o objeto de pesquisa com o devido rigor científico, optou-se pela abordagem qualitativa (BOGDAN e BLIKEN, 1994), para a coleta de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas, que permite ao entrevistado, de maneira flexível, estruturar as ideias referentes ao foco de pesquisa do entrevistador. Posteriormente os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2003).

O campo de investigação da presente pesquisa consistiu em uma escola particular da Cidade de São Paulo, localizada na zona central, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio com mais de 30 anos de existência. No ano de 2011 a escola<sub>514</sub>

atendeu entre 450 e 500 alunos.

Os sujeitos de pesquisa foram dois professores de Ensino Médio, a docente 1 de História, que tinha 30 anos de magistério, e o docente 2 de Geografia, de aproximadamente 20 anos de experiência em sala de aula. O depoimento da coordenadora será utilizado como apoio na análise de dados.

### 3. DISCUSSÃO DOS DADOS

A coordenadora pedagógica reconhece a necessidade de discutir com os docentes sobre tecnologias, mas tem dúvidas sobre como explicitar no currículo da escola de forma vertical. Ela relatou:

(...) é uma coisa que a gente tem discutido bastante, porque acho que acaba... tem uma questão da coordenação da escola exigir isso e propor esse tipo de trabalho, mas a gente tem professores que por se identificar com isso acabam incluindo essa questão tecnológica no seu curso e a gente valoriza, (...) a gente ficou se perguntando se a gente não teria que deixar isso mais claro no currículo vertical da escola, entendeu? Que aprendizagens relacionadas à tecnologia, a gente focar em cada ano e tudo mais. (...) Mas como isso não está muito organizado, às vezes o professor... deixou de... não quero mais fazer blog, Pronto! Deixou de utilizar esta ferramenta. (...) Porque é impossível você ter a crítica se você não conhece, se você não domina. Por isso que é importante a gente discutir.

Esta coordenadora desconhece propostas como a do web currículo, que propõe o currículo impregnado da potencialidade que a web oferece (ALMEIDA e SILVA, 2011).

Neste mesmo sentido, mas com maior clareza, o docente 2, critica a falta de projeto para a inserção de tecnologias nas escolas públicas e privadas. Segundo ele, não é só oferecer tecnologia que muda a educação. Ele declarou:

(...) não tenho muita expectativa de que oferecer tecnologia, isso mude a educação, porque, enfim, se você for ver nas escolas públicas que começam a ter certo fluxo de dinheiro para elas, não tem projeto para isso. Então, o diretor, chega dezembro, tem lá uma verba, o cara não tem o que fazer, ele compra essas TVs de plasma para escola, porque se ele não gastar o dinheiro, o dinheiro volta para a secretaria. Então, não tem projeto. E também nas particulares acho que não tem.

Com relação a esta falta de Projeto nas escolas para o uso de tecnologias,<sup>515</sup>

ressalta Almeida (2005, p. 15):

O uso dos computadores neste contexto tem o significado de ajudar a fazer os diagnósticos da realidade e de facilitar o cruzamento entre as necessidades locais e os conteúdos da ciência, da arte e da cultura disponíveis em suas enormes redes. Mas para isso é necessário um excelente projeto pedagógico da escola e de cada professor em sua disciplina.

Outra ausência, neste processo de inserção das tecnologias na escola, apontada pelo docente 2, é a falta de “cobrança”, ao mesmo tempo incentivar e cobrar para que os docentes usem as tecnologias.

Apointa também a importância do gestor, que na sua concepção é da “velha guarda” e desconfia do valor e contribuição das tecnologias, não são pessoas que usam de modo geral. Como observado pela literatura (ALMEIDA, 2005; ALMEIDA, 2007; SILVA, 2011) e apontado por este docente, o papel do gestor incentivando e orientando os docentes na inserção das tecnologias em suas práticas pedagógicas é muito importante. Poderíamos traduzir esta cobrança em acompanhamento e monitoramento das ações docentes, dos projetos e currículo em desenvolvimento com o uso das tecnologias.

Arruda (2012) constatou que um dos desafios é os coordenadores trabalharem em equipe com os docentes, pois nas escolas investigadas indicou existir uma desvinculação.

O docente 1 apresentou no seu relato como faz para pensar sobre as tecnologias para usá-las:

*“Por que é que a gente quer um recurso? (...) eu vejo como recursos que estão aí que podem ter algum valor educacional, recursos que podem se converter em objetivos, (...) Olhando para o potencial, olhar para a coisa e falar para o que é que você serve. Então, vídeo, o que é que eu posso fazer com você em sala de aula. (...) fico pensando de que maneira usar de uma forma inteligente esse recuso, vídeo em sala de aula. (...) Outras coisas, você vai meio que intuitivamente, você fala nossa, acho que isso aqui tem um potencial de articulação entre os alunos,”*

A reflexão sobre por que, para quê e quando utilizar as TIC em aulas é muito importante no processo de apropriação delas na prática pedagógica do professor (PASINATO, 2011).

Mesmo relatando utilizar pouco as TIC em aulas, a docente 1 questiona “o

grande desafio, na escola de Ensino Médio, é discutir os usos e permeados pela questão da ética”, pois ela vivenciou uma situação de ingenuamente um aluno conectar o Skype em aula e coloca-la. A docente sentiu-se exposta e o aluno não tinha solicitado permissão. Descreve Almeida (2008): “O norte é a ética”. (p. 354).

Já para o docente 2, a escola tem um posicionamento ambíguo com relação ao uso de ferramentas, relata ele: “A escola também é ambígua em relação ao uso dessas ferramentas. Talvez, a maioria dos professores se irrite profundamente com o aluno conectado em sala de aula.” Desta forma, ele explicita a necessidade de um posicionamento dos gestores da escola quanto ao uso das TIC. Explicita um sentimento que diz ser de outros professores, se irritariam com os alunos utilizando-as em sala de aula. Podemos levantar a hipótese de que distraia a concentração dos alunos no conteúdo que estivessem trabalhando.

Diversos sentimentos foram relatados pelos docentes sobre a perspectiva de inserir e articular a TIC ao currículo: irritação, incomoda, é desafio, depende da finalidade de utilização das tecnologias, questionamento do por que inseri-las, proibição, falta de Projeto, falta de cobrança, importância do Gestor, valor e contribuição das tecnologias, e ainda reconhecem que os alunos estão inseridos digitalmente, mas que precisam discutir a questão ética. Um dos docentes destacou um dos principais desafios deste processo que é “transformar a prática pedagógica”.

#### **4. ALGUMAS CONCLUSÕES**

A escola é uma estrutura de aprendizagem. É responsabilidade da equipe gestora da escola o complexo trabalho de articulação de tantas variáveis como o currículo, as TIC, a formação, as condições administrativas, os programas didáticos (ALMEIDA, 2006). Uma proposta é a articulação da web ao currículo, conforme descreve Almeida e Silva (2011). É nesta equipe que se espera a existência e acompanhamento destas variáveis.

Os relatos dos dois docentes demonstram caminhos para articular as TIC ao currículo que precisa de um Projeto, de acompanhamento dos Gestores e de transformação nas práticas pedagógicas, este é o grande desafio apontado porum deles.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Pudemos evidenciar algumas reflexões apresentadas pelos depoimentos dos docentes de que precisam refletir sobre os usos das TIC, os alunos estão inseridos digitalmente, mas falta uma orientação no âmbito da ética.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Fernando J. Liderança como prestação de serviço. In: ALMEIDA, Fernando J. e ALMEIDA M. Elizabeth B. (Org.). **Liderança, Gestão e Tecnologias**. São Paulo: PUC-SP/Microsoft, 2006.

ALMEIDA, F. J. Tecnologia e Escola: Nossas Aliadas. IN **Formação de Educadores a distância e integração de mídias**. VALENTE, J. A. e ALEMIDA, M. E. B. (Org.) São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, F. J. Ética? O mapa dos mapas. IN OKADA, A. (Org.) **Cartografia Cognitiva: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá: KCM, 2008, p. 353 – 362.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676/4002>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

ARRUDA, Heloisa P. B. **Planejamento de aula e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação: percepção de docentes do Ensino Médio**. Doutorado em Educação. São Paulo –PUC-SP, 2012.

BOGDAN, Robert; BLIKEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4798615>>. Acesso em 10 de out. 2012.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

COMUNICAÇÃO BRASIL. Pesquisa **TIC Educação 2012**. CGI.br, 2013. Disponível em: <http://cetic.br/educacao/2013/escolas/>. Acesso em: 10 out. 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdos**. Brasília: Plano editora, 2003.

PASINATO, Nara M. B. **Proposta de indicadores para avaliação dos estágios de integração das TIC na prática pedagógica do professor**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

SENADO NOTÍCIAS. **Com alto índice de evasão e reprovação, ensino médio é desafio para Ministério da Educação**, 06/09/2014. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2014/04/09/com-alto-indice-de-evasao-e-reprovacao-ensino-medio-e-desafio-para-ministerio-da-educacao> Acesso em 10 de out. 2014.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. Um computador por aluno: a gestão da escola. In: **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Programas e Trabalhos completos, Cadernos Anpae. São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011, p. 1-9.

VALENTE, José Armando. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. [S.l.], 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003150.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES/AS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares**  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)  
[socorrob@ufpi.edu.br](mailto:socorrob@ufpi.edu.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

### 1. INTRODUÇÃO

Este texto integra os estudos de doutoramento em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP e emergiu da pesquisa em andamento “Formação permanente e suas contribuições para a reflexão e transformação da prática pedagógica de professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.” O objetivo é refletir sobre a formação permanente de professores/as na contemporaneidade destacando os desafios e as possibilidades e apresenta como problema: Quais os desafios e as possibilidades da formação permanente de professores/as na contemporaneidade?

### 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade contemporânea é marcada principalmente pelo fenômeno da globalização, a sociedade do conhecimento e da informação e pelos avanços tecnológicos. As mudanças da sociedade atual provocam impactos no cenário educacional acarretando novos desafios<sup>520</sup> para



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



os/as educadores/as exigindo um novo perfil docente como: capacidade de interagir com os alunos, autonomia, qualificação profissional, tomada de decisões, produção de conhecimentos sistematizados, entre outros.

As instituições formadoras dentro desse contexto são afetadas pelo processo de globalização e precisam formar professores com conhecimentos sólidos, habilidades, atitudes, valores e postura crítica em relação aos problemas que a sociedade e a escola apresentam.

Para Feldmann (2009, p. 74) formar professores no mundo atual “é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam o seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos.” Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação docente não podem ficar cristalizados, principalmente na realidade atual marcada por contínuas transformações. Por essa razão, acreditamos que a formação permanente é um momento fundamental em que os saberes e práticas serão ressignificados, favorecendo a produção de novos conhecimentos, de trocas de experiências, de repensar e refazer a ação docente.

Como a formação inicial não consegue dar conta sozinha da complexa tarefa de preparar os professores é preciso criar contextos de formação permanente na escola que possibilite a reflexão crítica da prática pedagógica. Segundo Nóvoa (1992, p. 25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...]”

Assim, a formação permanente possibilita oportunidades para que os docentes reflitam sobre as suas práticas na perspectiva de mudanças sobre as relações existentes no cotidiano escolar no qual estão inseridos e que discutam questões relativas ao âmbito pedagógico, social, político e cultural.

Freire concebe a formação do educador como permanente o que implica a compreensão do ser humano como inconcluso, finito e que está sempre em busca do “ser mais.” Nas suas palavras:



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí (FREIRE, 2001, p.12).

Para o autor, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (FREIRE, 2013, p. 40).

A reflexão crítica acerca da prática pedagógica constitui-se num momento essencial para a análise e discussão das teorias que embasam o fazer docente com o propósito de criá-la e recriá-la constantemente para o seu aprimoramento e transformação.

Imbernón ao analisar a formação permanente de professores entende que é necessário desenvolver uma nova perspectiva acerca dessa temática.

[...] A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, p. 2009, p. 47).

Nessa perspectiva, a formação permanente centrada na escola, alicerçada na reflexão crítica e coletiva possibilita ao professor construir conhecimentos no cotidiano das suas vivências, desenvolvendo um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação para uma prática criativa e emancipadora favorecendo a autonomia na gestão da sua própria formação.

### 3. METODOLOGIA

Utilizamos a pesquisa de cunho bibliográfico que segundo Prodanov e Freitas (2013) consiste de material produzido principalmente livros, revistas, periódicos, dissertações, teses, internet, dentre outros.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar professores na contemporaneidade constitui um grande desafio para as instituições formadoras, para o Estado e as políticas públicas, considerando que a formação permanente é um direito do professor e um dever do Estado.

A formação permanente fundamentada na reflexão crítica e coletiva possibilita aos/as professores/as a capacidade para enfrentar os desafios e superar dilemas próprios da profissão na sociedade contemporânea. Para tanto, é importante o/a professor/a analisar a sua prática pedagógica para compreender as teorias embutidas na sua ação na perspectiva de recriá-la e transformá-la.

Portanto, a formação permanente centrada na escola deve ser parte integrante do exercício profissional dos/as docentes e do projeto educativo da escola.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

## REFERÊNCIAS

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009. p. 71-80.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1992, p.15-33.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## MITOLOGIA GREGA E SCRATCH: A CRIAÇÃO DE GAME LITERÁRIO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Elaine Silva Rocha Sobreira**

Centro Educacional Pioneiro (C.E. Pioneiro)

[elainesilvarocha@gmail.com](mailto:elainesilvarocha@gmail.com)

**Patrícia Maria Braz de Menezes**

Centro Educacional Pioneiro (C.E. Pioneiro)

[patriciambm@pioneiro.com.br](mailto:patriciambm@pioneiro.com.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Scratch; programação; Criação de games; Game literário; TIC; TDIC.

**Keywords:** Scratch; Programming; Creating games; Literary game; ICT.

### 1. MITOLOGIA GREGA E SCRATCH: A CRIAÇÃO DE GAME LITERÁRIO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

As habilidades fundamentais para a formação de um indivíduo atuante no século XXI envolvem saber utilizar seus conhecimentos em sua vida cotidiana, através de suas relações pessoais, social, cognitiva e criativa. Diante destes desafios, passou-se a discutir a integração das novas tecnologias ao currículo escolar, desenvolvendo habilidades para a criação de tecnologias e não apenas para um simples consumo.

A tecnologia já faz parte da vivência dos alunos, porém, além de saber lidar com as tecnologias, é preciso que o aluno saiba criar com ela, ou seja, entenda dos códigos



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



computacionais de modo que não apenas leia, mas que também tenha habilidades para escrever com as tecnologias e compartilhá-las.

Diante da necessidade de tornar a educação mais significativa e próxima do cotidiano dos nativos digitais, o Centro Educacional Pioneiro optou por desenvolver um trabalho com games, buscando utilizar o potencial educacional que estes oferecem, para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa diante de uma geração que nasce cercada por tecnologias. A utilização dos games na educação é defendida por Mattar (2010), que utiliza o termo gamificação o qual pressupõe a utilização de jogos em momentos cotidianos, fora do contexto de um jogo usual, ou seja, em ambientes sociais, onde o indivíduo possa envolver-se com a situação criada de modo a aumentar seu interesse pela realização da tarefa, aprendendo de forma prazerosa.

Com o intuito de tornar os alunos também produtores de tecnologias, aliamos o trabalho dos games com a programação em Scratch, oferecendo a oportunidade para os alunos criarem um game baseado no conteúdo curricular, que se iniciou em abril de 2014 com a utilização do livro paradidático: “Mitologia Grega - Uma introdução para crianças”, de autoria de Heather Alexander. A proposta foi a elaboração de um game literário, integrando todas as quatro turmas do 5º ano.

De acordo com Sobreira et. all (2013), os games literários podem ser “um importante recurso para desenvolver um trabalho de programação aliado ao trabalho de literatura contemplado no currículo escolar”. O Scratch torna viável a criação destes games, sendo possível criar diversos desafios e fases característicos de um game convencional.

Para a elaboração do roteiro, houve uma discussão coletiva onde optou-se por seguir uma jornada ao cume do Monte Olimpo, lar dos deuses gregos, a fim de conquistar a coroa de louros de ouro. Durante o percurso planejado, o jogador deveria partir do mais inferior dos três infernos e, à medida que fosse progredindo no jogo, ele “escalaria” o Monte Olimpo, passando por todos os deuses até chegar ao supremo Zeus e ser por ele coroado.

O processo de criação dos personagens ocorreu integrado com as aulas de artes, onde os alunos realizaram um estudo sobre as características dos personagens, obtendo

uma padronização do jogo. Devido à especificidade do traçado de cada personagem, os desenhos foram criados à mão, digitalizados, tratados e colorizados pelos alunos utilizando o programa Gimp 2.0. Foi um trabalho minucioso, com riqueza de detalhes que resultou em uma coleção de personagens criados a partir do imaginário de cada grupo.

Com personagens e cenários definidos, partiu-se para a virtualização do roteiro através da programação no Scratch. A cada programação realizada, suas hipóteses eram testadas, verificadas, refletidas e refeitas, favorecendo a construção do conhecimento, cujas etapas são próprias do trabalho com programação que favorece a criação e a verificação através das respostas dadas na execução do programa.

Neste trabalho colaborativo, nossos alunos não apenas programaram um game, mas também desenvolveram habilidades e competências próprias do trabalho com programação, conforme é descrito por Sobreira et. all (2013):

(...) quando propiciamos aos alunos o desenvolvimento de atividades de forma desafiadora para ser executada através da produção de resultados advindos do uso de linguagem de programação, estamos solicitando muito mais que a elaboração de um produto, mas sim promovendo a oportunidade de execução de um ciclo contínuo, autoajustável e dinâmico de construção, reflexão e apropriação do conhecimento socialmente construído.

O jogo finalizado foi compartilhado na comunidade oficial do Pioneiro no Scratch: <http://scratch.mit.edu/users/Pioneiro/>, permitindo a outros usuários aprender de forma divertida sobre a mitologia grega.

## 2. CONCLUSÃO

Neste trabalho, a gamificação tornou os conteúdos mais atraentes e desafiadores, auxiliando os alunos a refletirem sobre problemas que surgiam durante o processo de criação do game. Os alunos foram protagonistas de seu próprio aprendizado, transmitindo seus conhecimentos através da linguagem de programação, onde, o professor deixou de ser o especialista, passando a exercer um papel de mediador, relacionando os diversos saberes dos alunos com as habilidades prévias e as que poderiam ser potencializadas no desenvolvimento do trabalho, sendo sim, um parceiro experiente em relação ao domínio do conteúdo, mas admitindo suas poucas habilidades





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



em relação às competências de jogabilidade, que os alunos dominam muito bem. O objeto central passou a ser o conhecimento de diferentes jogos, das estratégias diferenciadas, enquanto o conteúdo tornou-se o recurso que daria vida para estas estratégias elaboradas mentalmente pelos alunos. O conteúdo surgiu como solução dos problemas no desenrolar do jogo, aguçando a curiosidade para um aprofundamento do tema, de modo a auxiliar na elaboração dos desafios.

Após este trabalho com o Scratch, os alunos demonstraram novas habilidades no desenvolvimento de programação. Vivenciaram uma mudança da postura de usuário de computador, podendo refletir sobre qual jogo poderiam criar, ao invés de apenas pensar sobre qual jogo queriam jogar.

## REFERÊNCIAS

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

SOBREIRA, Elaine Silva Rocha; TAKINAMI, Olga Kikue; SANTOS, Verônica Gomes dos. **Programando, Criando e Inovando com o Scratch**: em busca da formação do cidadão do século XXI. Disponível em <<http://br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/2592/2248>>. Acesso em 03 jul. de 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA REVISÃO DOS ESTUDOS REALIZADOS NA ÁREA

**Maria das Graças Pereira Soares**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

[mgpssoares@hotmail.com](mailto:mgpssoares@hotmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

### 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem por objetivo refletir sobre os desafios da educação infantil brasileira na contemporaneidade e integra o estudo de doutorado em andamento: Pedagogia da infância amazônica: currículo da educação infantil ribeirinha no município de Parintins-AM. Apresenta como problemática: Quais os desafios da educação infantil brasileira na contemporaneidade?

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação infantil no Brasil percorre caminhos diversos, as concepções de infância sempre estiveram relacionadas às tendências pedagógicas de cada época, a classe social e as políticas públicas.

As políticas de Estado para a infância começaram a ser criadas a partir da década de 30 por meio de ações voltadas para as práticas de higiene e saúde, numa perspectiva assistencialista. Nos anos 70, a educação infantil, para as crianças provenientes das classes populares, assume a função compensatória para suprir as carências e deficiências culturais,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



linguísticas, nutricionais, de higiene e afetivas. Nos anos 80, em resposta aos movimentos em defesa dos direitos das crianças, a Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura a educação infantil como direito do cidadão e dever do Estado. No artigo 208, inciso IV, fica estabelecido “que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. A educação infantil constitui-se direito da criança e de sua família. No art. 211, § 2º, a educação infantil constitui área de atuação prioritária dos Municípios. Na década de 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 regulariza os direitos da criança e do adolescente. Declara no artigo 54, inciso IV, “que é dever do Estado assegurar a educação infantil em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394/96, inclui a educação infantil na educação básica. Define no artigo 29 a educação infantil como a primeira etapa da educação básica que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança.

A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, alterou o artigo 6º da Lei 9.394/96 tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. Fica assim estruturada a educação infantil no Brasil: creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos. Em atendimento a emenda Constitucional nº 59/2009, a LDB 9.394/96 foi alterada pela Lei nº 12.796, de 2013, a educação básica obrigatória e gratuita é garantida aos cidadãos brasileiros dos 4 aos 17 anos de idade. Com a modificação na LDB a educação infantil torna-se obrigatória para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Como podemos observar, a educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças, mas o acesso à escola pública no Brasil ainda é negado e não há instituições suficientes para atender toda população infantil, necessitando ampliação do número de creches e pré-escolas. Nas famílias de baixa renda encontramos o maior percentual de crianças que não têm acesso à educação infantil. Arroyo (2013, p.181), nos alerta que “para a infância pobre, negra, dos campos e das periferias está muito distante seu reconhecimento como sujeitos de direitos”. Concordamos com Freire (2001) quando justifica a necessidade de uma política educacional que estabeleça prioridades, metas, conteúdos e seja inspirada em sonhos e utopias.

Com o reconhecimento da educação infantil é necessário pensar um currículo escolar que acolha e escute as vozes das infâncias, que contemple os saberes locais e globais, as múltiplas linguagens, o educar articulado ao cuidar, a formação de valores e uma visão mais



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



rica e significativa do conhecimento e da cultura. Gimeno Sacristán (2013, p.10) afirma que “o currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto.”

Portanto, faz-se necessário um projeto educativo que dê conta da diversidade das infâncias e ofereça respostas adequadas, as características e necessidades do universo infantil. Feldmann (2003) ressalta a necessidade da reconstrução de um sistema educacional para responder os desafios colocados pelas constantes transformações econômicas e sociais. A autora enfatiza que “a tarefa da escola contemporânea é formar cidadãos, livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis aos seus sonhos, que respeitem a pluralidade e a diversidade e que intervenham de forma científica e crítica e ética na sociedade brasileira” (2003, p. 149). Dessa forma, “a tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais” (RINALDI, 2012, p.228). A qualidade social na educação infantil deve estar comprometida com a formação humana das crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos - sociais.

### **3 METODOLOGIA**

Este estudo constitui-se de uma revisão da literatura a partir de materiais publicados em livros, artigos e documentos que tratam da educação infantil no Brasil. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

### **4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos apontam que a educação infantil brasileira é uma construção histórica, social e política. As práticas pedagógicas de educação infantil, sempre estiveram muito próximas da compreensão de infância que cada contexto histórico construiu e atribuiu para o que é ser criança.

A educação infantil no Brasil é um desafio para as instituições, o Estado e as políticas públicas, porque a educação é um direito de todas as crianças. Esta pesquisa contribuirá com estudos da educação na infância e apontará caminhos para a melhoria da qualidade social da



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



educação infantil, bem como suscitar novas reflexões e questionamentos e, sobretudo, novos conhecimentos para potencializar a educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo: território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO A. J.; FAZENDA I.C. A.(orgs). **Políticas educacionais: o ensino educacional em questão**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS(OS) PARA A CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO

**Silvana Alves Freitas**

Doutoranda do PPG Educação: Currículo (PUC-SP)

Bolsista CNPq

[silvana.freitas.s@hotmail.com](mailto:silvana.freitas.s@hotmail.com)

**Marcos Tarciso Masetto**

Prof. Dr. do PPG Educação: Currículo (PUC-SP)

Orientador da Pesquisa

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Pedagogia; Formação; Gestão do currículo.

**Keywords:** Pedagogy; Formation; Curriculum management.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP e apresenta como foco a formação inicial das(os) pedagogas(os) no que se refere aos conhecimentos sobre currículo, sua concepção e gestão como aspectos centrais da formação dessas(es) profissionais.

Isto se justifica por acreditar que o currículo, seu conteúdo (conhecimentos e saberes) e sua forma (maneira como viabiliza e articula as relações interpessoais) se constituem como desencadeadores, organizadores e viabilizadores de todo o trabalho<sub>533</sub>

pedagógico.

A questão norteadora é como deve estar organizado o currículo do curso de Pedagogia para ser capaz de formar pedagogas(os) como concepositoras(es) e gestoras(es) do currículo.

O objetivo é o de promover a integração entre os conhecimentos sobre currículo e gestão, trazendo-os para o centro do currículo do curso de Pedagogia, oferecendo alternativas à formação de pedagogas(os). Busca-se fazê-lo, pela análise dos currículos selecionados de três cursos de Pedagogia oferecidos por três universidades (duas públicas e uma privada) que, além de apresentarem em suas matrizes curriculares as temáticas do currículo e da gestão, possuem relevante produção na área de formação.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os aspectos expostos apresentam um conjunto de desafios e demandas para os cursos de Pedagogia, cuja história, como expõem Brzezinski (2012) e Silva (2006), mostra incongruências e conflitos desde sua gênese. E até hoje surgem questões quanto à sua matriz epistemológica, o tipo de formação e certificação que deve oferecer. Estas reflexões devem ser abordadas a partir de Franco (2008), Pimenta (2011) e Libâneo (2011).

Em meio a estas reflexões, destaca-se a de Ferreira (2006, p. 1345), que ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, percebe nelas contidas “a ampla possibilidade de formação e atuação do profissional da educação, assim como a necessidade de uma sólida formação em gestão da educação”. Esta concepção ampla de gestão acaba por englobar o currículo, pois

Refere-se à necessária direção do processo educativo que se faz, um só, com os mesmos princípios, valores, conteúdos humanos e ‘sabedoria’ desde a construção coletiva inicial do projeto político-pedagógico, que continua sendo reconstruído a cada momento em que se faz prática, em que a ‘ideia’ se transforma em ‘ato’ e possibilita um novo ‘pensar’ sobre todo este processo de formação humana [...] (FERREIRA, 2006, p.1348).

Essa visão amplia as dimensões e implicações do currículo na formação das

pessoas como na concepção de Masetto referente ao currículo do ensino superior

como um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores organizados de forma integrada visando a formação de profissionais competentes e cidadãos, para uma sociedade contextualizada num determinado tempo e espaço histórico, político, econômico e social (MASETTO, 2011, p. 4).

A compreensão do currículo num sistema educativo requer que se preste atenção

às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significação que lhe dão forma e que o modelam [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Toda essa complexidade curricular, por um lado, não pode reduzir-se à prática pedagógica restrita à sala de aula, ao contrário deve incluí-la, bem como “às ações de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Por outro lado, envolve o coletivo de sujeitos no processo educacional que exige uma gestão ligada aos processos de democratização da sociedade e da educação (DRABACH; MOUSQUER, 2009), com o intuito de se contrapor ao termo administração – no seu modelo tecnocrático –, possibilitando maior participação dos sujeitos escolares, pois, como afirma Silva (2000, p. 100), a gestão deve ser compreendida “no sentido da organização do trabalho, de coordenação da ação coletiva, da busca de diálogo [...] [para] criar condições para que o projeto [educacional] se concretize”.

Estas questões podem encontrar acolhida e possibilidade de superação por meio de elementos curriculares que tragam inovações para os cursos de Pedagogia, o que implica estabelecer os pressupostos do que seja inovação como os apresentados por Masetto ao explicar que

[...] as inovações educacionais nunca se apresentam com a característica da neutralidade, pelo contrário, sempre surgem como resultado de um contexto social, de determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis (MASETTO, 2012, p. 16)

Carbonell (2002) oferece importantes contribuições ao discutir sobre as





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



inovações educacionais, mostrando que são cruciais para enfrentar criticamente as mudanças aceleradas da atual sociedade do conhecimento, na qual a nova cidadania que é preciso formar exige outro tipo de conhecimento e participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa se realiza por meio da abordagem qualitativa e usa o método de estudo de caso coletivo que, segundo Chizzotti (2008, p. 137), “significa estender o estudo a diversos casos instrumentais para ampliar a compreensão ou teorização a partir de uma coleção mais ampla de casos conexos” o que oferece a possibilidade de construir uma pesquisa propositiva como a que se propõem como esse estudo.

### 4. CONSIDERAÇÕES PARCIAS

Apresentam-se duas perspectivas de resultados: a primeira refere-se ao encontro dos elementos através do estudo de caso coletivo; a segunda considera o fato de que os casos podem não oferecer os resultados esperados e oferece a possibilidade de alcançar os objetivos mediante os estudos existentes sobre inovação no ensino superior.

### REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 9. Ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e**



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

continuidades. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf> Acesso em: 23 fev. 2010.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. Ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2014.

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

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, C. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, C. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. Ed. São Paulo: Cortez 2011.

MASETTO, M. T. Inovação Curricular no Ensino Superior. **Revista e-Curriculum**, vol. 7, n. 2, agosto, 2011, pp. 1-20 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil.

\_\_\_\_\_. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASERRO, M. T. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, A. C. B. **Projeto Pedagógico**: instrumento de gestão e mudança. Belém: UNAMA, 2000.

SILVA, C. S. B da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## OS AMBIENTES NATURAIS COMO RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA

**Georgina Terezinha Brito de Vasconcelos**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

gina\_vasconcelos@yahoo.com.br

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 3. Currículo, Conhecimento, Cultura

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte integrante de estudos de doutoramento em educação, tem como objetivo investigar como os professores utilizam os ambientes naturais como recursos para favorecer a educação da criança de educação infantil, mais especificamente em uma comunidade ribeirinha do município de Parintins, Comunidade de Santo Antônio do rio Tracajá. Este estudo nasceu de um diagnóstico realizado em escolas públicas de Educação Infantil na cidade de Parintins, em algumas comunidades rurais, no ano de 2009.

Será abordado também, o processo ensino-aprendizagem da criança da educação infantil ribeirinha do município de Parintins, cujo propósito é indagar: como o professor utiliza os ambientes naturais como recurso para uma aprendizagem significativa da criança da Educação Infantil?

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Discutir a educação no campo pressupõe entender o movimento político e econômico que tem subordinado o campo à cidade, levando, conforme explicita Paese (2006), a desvalorização do universo rural, embora surja o movimento de luta pela terra

como espaço de sobrevivência, sendo que esta luta é também pela educação.

Na atualidade, a terminologia educação rural está sendo substituída pela educação no campo, no entendimento que as lutas camponesas constroem outro projeto de educação, inserido em um projeto sociopolítico mais abrangente, que afirma “que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (MOLINA, 2004).

Essa concepção fundamenta-se num projeto político pedagógico voltado para o universo camponês. Nesse projeto, a escola não pode ser pensada como um local que vai transmitir padrões de comportamentos considerados “civilizados” em detrimento do mundo camponês; além disso, não é a escola que vai impedir o êxodo rural, até porque a escola reflete a própria sociedade capitalista. Com relação a isso, Damasceno assim se reporta:

A práxis educativa é pensada tendo em vista as contradições sociais que delimitam as possibilidades e os limites da produção, sistematização, apropriação e difusão do saber pelas diferentes classes. (1992, p37).

De acordo com Caldart (2004, p.18), “um dos fundamentos da construção desse projeto é a compreensão de sua materialidade de origem”. As lutas camponesas contra o grande latifúndio, buscando a superação da opressão, trazem consigo a concepção de campo e de projeto de desenvolvimento. É um momento de reflexão pedagógica das experiências vividas. Para o autor, não é a Pedagogia que interfere na educação do campo, mas os camponeses buscam na pedagogia crítica os fundamentos de seu projeto político-pedagógico, vinculado à luta por justiça e igualdade social.

Partimos da concepção de que a criança é capaz de ter aprendizagens diversas e busca construir significados sobre sua própria existência. Consideramos também que, por nascer numa cultura, desde cedo a criança incorpora o mundo humano a si, pois essa é uma fase em que há muita disponibilidade para a exploração, a investigação, e a experimentação. Meyer (apud Kuhlman Jr. 2000), afirma que: “a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural”. Partindo desse princípio, devemos proporcionar à criança a oportunidade de conhecer esse mundo e vivê-lo através de experiências ricas e diversificadas que a educação pode e deve oferecer.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## 3 METODOLOGIA

Como suporte teórico-metodológico, a pesquisa está embasada na psicologia sócio-histórica de Vigotsky (2001).

Para entendermos melhor a constituição do processo de conhecimento da criança, assume-se a concepção de Vigotsky, que assim postula:

[...] a interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo sua abertura na zona de desenvolvimento proximal, nas quais as interações sócias e o contexto sócio-cultural são centrais (2001, p. 409).

A teoria de Vigotsky é aplicada por pesquisadores que buscam dar visibilidade ao movimento de transformação do humano e às construções subjetivas pessoais ou sociais que são feitas. Possibilita um estudo de qualquer fenômeno da realidade, seja ele coletivo (social) ou individual, por isso essa teoria tem grande importância para a fundamentação deste estudo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se com este estudo, que tanto os professores quanto as crianças, da comunidade ribeirinha em estudo, tenham a oportunidade de vivenciar experiências em atividades educativas que se utilizem dos ambientes que fazem parte da paisagem natural da escola. Desta forma, levar os professores a perceberem como as crianças constroem e apreendem o conhecimento do mundo natural, a dinâmica da construção desses significados, considerando a natureza do conhecimento, sua especificidade para essa faixa etária, bem como a apropriação desses conhecimentos que serão vivenciados e explorados no seu habitat natural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília DF. 2006.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DAMASCENO, M.N. **Pedagogia do engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Fortaleza, UFC, 1990.

DOHME, Vania. **Ensinando a criança a amar a natureza**. São Paulo: Informal Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GHEDIN, Evandro (Org.) **O vôo da borboleta**: interfaces entre educação do campo e Educação de Jovens e Adultos. Manaus: Valer, 2008.

LÜDKE, MengA; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAESE, Mylene Wirgues. **Educação no campo**: discriminação e resistência. Brasília: Líber Livro, 2006.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS COMO TRADUÇÃO DE POLÍTICAS DE ESCOLA

Yolanda Leticia Toguia da Silva<sup>1</sup>

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 1 Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

**Palavras-chave:** Política Curricular; Escola; Conhecimento

**Keywords:** Curriculum Policy; school; knowledge

### INTRODUÇÃO

A escola inaugurada a partir das reformas educativas da década de 1990, nos limites desta pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPQ), está delineada na análise dos documentos curriculares nacionais, trazidos ao espaço escolar em finais dos anos 1990, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI). A eleição desses documentos está circunscrita hipótese de que são expressões de reestruturação das escolas e de inovação estratégica de distribuição de conhecimentos.

Nas investigações sobre as políticas educacionais atuais, a lógica de estudo da escola tem apontado para o fenômeno da descentralização e não a visto como "lugar de formação" (NÓVOA, 1998, p. 17). E, principalmente, tem adotado a descentralização como um fim em si mesmo (CARNOY; CASTRO, 1999).

A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas, mas tem sido definida como parte das relações sociais da escolarização, podendo ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições (POPKEWITZ, 1997). Isto porque a escola é colocada como a primeira instituição na

<sup>1</sup>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Curso de Pedagogia, PIBIC-CNPQ. E-mail: yolandatoguia@gmail.com. Pesquisa "Políticas de escola em finais do Século XX: documentos curriculares nacionais como tradução", desenvolvida no período de 2012-2013, com bolsa PIBIC-CNPQ, sob a orientação da Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), UFMS.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade alcançará o futuro.

## **POLÍTICAS DE ESCOLA CONSTITUÍDAS PELOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS**

Segundo Candau e Moreira (2007) os conhecimentos escolares são uma construção específica da esfera educativa, produzidos pelo sistema escolar e pelo contexto social mais amplo em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar entre esse e a sociedade.

Nos PCN os conhecimentos escolares ou conteúdos curriculares, são apresentados como instrumentos para o desenvolvimento, socialização, exercício da cidadania democrática, crenças dogmáticas, petrificação de valores, deformação dos conhecimentos, entre outros, devendo, conforme salientado, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Nesse sentido, este documento retoma a ideia/proposição de uma escola democrática, participativa, em consonância com as demandas da sociedade, na qual os alunos iriam adquirir as competências básicas requeridas pela modernidade.

As justificativas para tal propósito têm como foco principal, os avanços tecnológicos que, nesse período, ocorriam com muita rapidez, tornando os conhecimentos obsoletos em pouco tempo, imprimindo a necessidade de uma educação escolar básica que formasse indivíduos que se adequassem a essas constantes mudanças.

No caso da instituição de educação infantil, o RCNEI aponta que deve integrar as funções de “cuidar” e “educar”. Diante disso, “educar” engloba proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada corroborando para o desenvolvimento de “capacidades” infantis.

Desse modo, propõe a resignificação dos processos de aprendizagem e ensino, bem como quais conhecimentos a escola deve transmitir aos alunos. “A criação de novos instrumentos de análise, planejamento e ação educativa na escola [devem] se situar dentro da perspectiva construtivista” (BRASIL, 1997, p.36), ou seja, os mecanismos de





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



ação educativa deviam ser orientados pelo reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento.

A instituição escolar passa a ser considerada de suma importância para o desenvolvimento econômico da nação e na construção dos mercados transnacionais, assim “os discursos oficiais passam a ocupar-se das funções mais urgentes que as instituições devem desempenhar, isto é, a estrutura do sistema escolar e os conteúdos trabalhados.” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p.27).

A reorientação do conhecimento legítimo, e da educação legítima evidenciada nas reformas educacionais e nos documentos oficiais, são efeitos visíveis da globalização, da governabilidade e dos processos de modernização conservadora. Segundo Apple (2005, p.29) “este processo [modernização conservadora] decorre da ênfase acerca de um controle mais forte sobre currículo, novas propostas de gerenciamento para instalar formas rigorosas de responsabilidade na escola, em todos os níveis”. Dessa forma passa-se a situar a escola não apenas com um propósito de promover um conhecimento “desinteressado”, mas de seleção e organização do conhecimento por vezes são orientadas por valores econômicos (APPLE, 2006).

## NOTAS FINAIS

De fato, a reestruturação política, econômica e social que toma forma no Brasil na década de 1990, provoca um intenso processo de ressignificação da educação, do papel que as instituições escolares ocupavam na sociedade, e o que a educação viria a contribuir na consolidação de novos ideais.

As pretensões democráticas expressas nos documentos analisados, quanto à igualdade de oportunidade no acesso à escolarização, acabam por colocar aos seus serviços, algumas proposições que acabam por fomentar escolas que incluam a todos, ao mesmo tempo, que reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um.

Essas proposições refletem a preocupação histórica de garantir a igualdade de oportunidades, em um processo social e educativo contraditório, para o qual as condições de acesso de cada aluno podem não significar as condições de aprendizagem, uma vez que para esta última já se encontra incorporada o sistema de classes.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Para Além da Lógica do Mercado: compreendendo e pondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CEB, 1998c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2012.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em 21 out. 2012.

CARNOY, Martin & CASTRO, Cláudio M. **Como andam as reformas educacionais na América Latina**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1998.

TORRES SANTOME, J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## AS COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DAS TECNOLOGIAS DA ESCOLA

**Lina Maria Gonçalves**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

[lina.mg@uft.edu.br](mailto:lina.mg@uft.edu.br)

**Maria da Guia V. da Silva**

Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC TO)

[daguienet@yahoo.com.br](mailto:daguienet@yahoo.com.br)

**Jennifer A. R. Provenci**

Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC TO)

[jenniferprovenci@gmail.com](mailto:jenniferprovenci@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Computadores; Escolas; Equipes de trabalho; coordenação.

**Keywords:** Computers; Schools; Work teams; Coordinating.

Nos anos finais da década de 90 e iniciais de 2000, as comunidades escolares, no Brasil, viveram muita empolgação com a implantação dos laboratórios de informática e, posteriormente, com a disponibilização de um computador por aluno. Esta foi uma importante etapa do processo de apropriação tecnológica, visto que os computadores já estavam inseridos nos mais diversos setores produtivos da sociedade e a educação não poderia postergar sua apropriação.

Fazendo uma retrospectiva, constata-se que os computadores se fizeram presentes nos processos de ensino e aprendizagem praticamente desde o momento em que foram inventados. Eles “já foram utilizados como máquina de ensinar e atualmente são vistos



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



como importante auxiliar na aprendizagem, entendida como fruto da construção de conhecimentos que o aprendiz realiza [...]” (VALENTE, 2002, p.15).

As experiências, todavia, mostram que nem sempre o uso dos computadores tem sido significativo para a aprendizagem e as mudanças observadas têm sido muito pontuais e relacionadas a engajamentos individuais, sem se constituir em projetos coletivos. Por outro lado, mudanças educacionais efetivas podem ser alcançadas a partir de ações contínuas e progressivas orientadas para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos. Assim, a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, ao currículo escolar encontra-se em fase inicial demandando, ainda, uma série de medidas políticas e pedagógicas.

Neste sentido, a educação brasileira encontra-se em um momento de crucial reflexão sobre o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC na educação, como defende Leão (2005, p.162), “passados os primeiros momentos de euforia com a descoberta das possibilidades das novas máquinas, passado o deslumbre diante da pura novidade técnica [...] é chegada a hora da verdade [...]”.

Esta verdade implica na urgente necessidade de que, educadores, comunicadores, especialistas em educação e em tecnologias e pesquisadores em geral se unam na busca de metodologias e estratégias de uso pedagógico das TDIC superando a visão alienada e alienante delas como redentoras da educação.

Um delineamento inicial das medidas para tal superação revela a necessidade de profissionais qualificados para orientar e apoiar os professores, dentre eles, o coordenador ProUCA ou coordenador das tecnologias na escola, nomenclatura usada pela Secretaria Municipal de Educação de Gurupi, To.

Para atuar nesta coordenação uma série de competências relativas a todas as esferas do processo educacional, se fazem necessárias. A ele é atribuída responsabilidade direta com ações para o desenvolvimento autônomo dos sujeitos na inserção das TDIC no cotidiano escolar. Parece haver consenso que suas ações devem abrir caminhos para a integração das tecnologias ao currículo. Há indicadores de que este educador deve ter experiência em regência aliada ao conhecimento das tecnologias digitais para que possa articular pedagogia e tecnologia.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Coadunamos com a ideia de que este profissional deve ser um educador que assume o “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem” (FREIRE, 2007, p. 25).

Este compromisso político ajudará o educador a se comprometer com os sujeitos e condições reais de trabalho, sem endeusar nem demonizar as TDIC, uma vez que, no cotidiano escolar, ele trabalha junto aos professores, sugere atividades diversificadas com o uso dos recursos tecnológicos, no planejamento das aulas e na construção e execução dos projetos da unidade escolar. Na sequência, o coordenador deve acompanhar, orientar, refletir, avaliar e replanejar, junto aos professores, a continuidade do processo de apropriação tecnológica e pedagógica das TDIC. Além disto, o coordenador das tecnologias na escola precisa ter sensibilidade para orientar os sujeitos, conforme suas necessidades, para que professores e alunos alcancem uma “aprendizagem engajada”<sup>1</sup> (KEARSLEY e SHNEIDERMAN, 1999), fruto do autêntico processo de integração das tecnologias ao currículo.

Por fim, parafraseando o que Alvariño (2004), elenca sobre as competências do tutor e também lembrando os saberes docentes e formação profissional, descritos por Tardiff (2002), destaca-se três categorias de competências para o desempenho da coordenação ProUCA ou coordenação das tecnologias nas escolas: **competências didático-pedagógicas** representadas pelo conhecimento de teorias de aprendizagem coerentes com o nível de ensino, aliada a um bom domínio dos conteúdos curriculares. **Competências tecnológicas**, representadas pelo domínio das tecnologias disponíveis na escola, pelo interesse em atualizar conhecimentos tecnológicos e pela capacidade para simplificar procedimentos. E, ainda, **competências interpessoais** representadas pela habilidade de comunicação oral e escritas; pelas capacidades de adaptação à diversidade, de ser um planejador realista e por sua capacidade de trabalho e constância, para não desanimar diante dos desafios.

Conclui-se, assim este trabalho, destacando que ele se propôs somente a refletir sobre o perfil do coordenador ProUCA nas escolas tocantinenses onde o programa foi

<sup>1</sup> Aprendizagem engajada se refere àquela em que as atividades envolvem processos cognitivos ativos, tais como a criação, resolução de problemas, raciocínio, tomada de decisão e avaliação.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



implantado. Observações empíricas destas unidades escolares mostram que aquelas que contam com um coordenador ProUCA, com o perfil descrito, vêm alcançando resultados satisfatórios atendendo às expectativas dos gestores.

É sabido que tais resultados não podem ser atribuídos exclusivamente ao coordenador ProUCA, pois ele não trabalha sozinho, por outro lado sabe-se que ele tem uma grande contribuição ao ser o elemento aglutinador que orienta, apoia e une a equipe escolar na integração e inserção das tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem. É inegável a relevância da atuação deste coordenador para a integração das TDIC ao currículo escolar, por isto, esperamos com essa abordagem que o nosso trabalho venha contribuir para incentivar estudos mais aprofundados sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ALVARIÑO, C. A formação de professores a distância via internet. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org). **Educação e Novas Tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Brasília: UNESCO, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KEARSLEY, G.; SHNEIDERMAN, B. **Engagement Theory**: A framework for technology-based teaching and learning, 1999. Disponível em <<http://home.sprynet.com/~gkearsley/engage.htm>>. Acesso em 10 maio 2010.

LEÃO, L. **O chip e o caleidoscópio**: reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: SENAC, 2005.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. **A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação**: repensando conceitos. In: M.C. Joly. **Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O DESAFIO DA AUTORIA MULTIMÍDIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

**Fernando José de Almeida**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

[fernandoalmeida43@gmail.com](mailto:fernandoalmeida43@gmail.com)

**Daniela Manole**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

[daniela@manole.com.br](mailto:daniela@manole.com.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Autoria; Multimídia; Hiperlink; Ensino-aprendizagem; Autor; MOOC; Direitos autorais; REA; *Creative commons*.

**Keywords:** Authorship; Multimedia; Hyperlink; Teaching-learning; Author; MOOC; Copyright; OER; *Creative commons*.

<sup>1</sup> Este trabalho apresenta um extrato dos resultados da pesquisa de mestrado finalizada em agosto de 2014, intitulada: “Recursos educacionais abertos e direitos autorais em ambientes virtuais de aprendizagem: conflitos, desafios e perspectivas”.

## 1. INTRODUÇÃO

A autoria propiciada pela web 2.0/3.0 lança desafios hiperlativos ao processo ensino-aprendizagem, em um contexto de currículo mediado pela tecnologia. Ao mesmo tempo, surgem iniciativas massivas e gratuitas de ensino não-formal, as quais se utilizam e se apropriam do trabalho criativo, tanto de professores, quanto alunos, em ambientes ditos “abertos”. Este trabalho explora a definição de autoria, tanto nos aspectos histórico-filosóficos, quanto nas concepções jurídicas, como forma de lançar luz aos potenciais conflitos entre a disseminação do trabalho criativo sem qualquer indicação de licença atrelada, como também analisa ambientes onde os termos de uso são extremamente restritivos ao professor que autora e ao aluno que contribui com sua produção. Busca apresentar, igualmente, as principais diferenças entre os direitos autorais, em suas dimensões moral e patrimonial, e as licenças *creative commons*, concebidas como indicativos de recursos educacionais abertos.

## 2. METODOLOGIA

Utiliza-se a pesquisa exploratória, por meio de uma revisão bibliográfica, e a análise documental. O web currículo é investigado como ignitor de mudanças no campo da autoria. O conceito de autoria é analisado do ponto de vista das contribuições do trabalho criativo, tanto do professor quanto do aluno e quais as ferramentas disponíveis para que os autores escolham como divulgar seus respectivos conteúdos e como identificar trabalhos disponíveis para o reuso. A análise documental aqui realizada, além dos termos e políticas investigadas em ambientes web, passa pela análise das definições de autor e autoria na Lei de Direito Autoral, nos tratados internacionais e o conceito de Recursos Educacionais Abertos (REA), emanado da Unesco<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



### 3. DESENVOLVIMENTO

A autoria nos ambientes web 2.0/3.0 cria profícuo campo de discussão em torno das questões de direitos autorais e recursos educacionais abertos, na medida em que os autores, tanto professores, quanto alunos, escolhem atribuir as licenças atreladas aos respectivos trabalhos criativos ou decidem pelo uso de materiais de terceiros, tendo neste caso que ter amplo conhecimento das modalidades de reuso e remix, no caso do REA<sup>3</sup>, e os limites de citações no uso educacional, no caso da Lei de Direitos Autorais.

Definir autoria passa pelo reconhecimento de que as criações, mesmo com todo o poder da influência de leituras anteriores, são resultado de experiências que se acumulam diferentemente em cada mente. Partindo da análise dos filósofos, dentre eles, Locke, que afirma que todo o conhecimento humano é derivado de ideias apresentadas à mente pelo mundo da experiência (STOKES, 2012, p. 1404, tradução nossa). Ou seja, Locke acreditava que a mente ao nascer é como um quadro branco, ou *tabula rasa*, esperando para ser escrita pelo mundo da experiência; à Chomsky<sup>4</sup>, que, em oposição à tradição empirista de Locke, diz que a mente é operada por certas estruturas inatas. Em “É proibido proibir”, Almeida (1991) explica que para os existencialistas a essência humana não existe nas ideias nem é dada gratuitamente ao homem. A essência humana é construída por cada um de nós no próprio existir.

Considera-se, partindo de tais conceitos, que cada ser humano tem uma

<sup>3</sup> O termo *Open Educational Resources* (OER) ou Recursos Educacionais Abertos (REA) foi cunhado no Fórum Aberto da UNESCO de 2002 e designa “o ensino, aprendizado e pesquisa de materiais em qualquer mídia, digital ou outra, que reside sob domínio público ou foi lançada sob uma licença aberta que permite o acesso sem custo, o uso, a adaptação e redistribuição por outros sem ou com restrições limitadas. A licença aberta é construída dentro dos limites existentes dos direitos intelectuais, como definido por meio das convenções internacionais relevantes e respeita a autoria do trabalho. Disponível em:

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration\\_01.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf). Acesso em: 24 jul. 2014. (tradução nossa).

<sup>4</sup> Chomsky (Noam Chomsky, 1928- ). A preocupação de Chomsky é com a linguística. Ele detalha como uma criança de 2 a 3 anos pode rapidamente começar a entender a estrutura gramática da linguagem e que isto não seria possível somente com a exposição que tem à fala dos outros. (STOKES, 2012, p. 3180, tradução nossa)



experiência única e original de vida e que o autor aporta no ato criativo o que emana de sua vivência, sua personalidade, constituindo, assim, a marca da sua criação. Segundo Foucault (1969), o nome do autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso. O nome está presente na escrita e se manifesta em seu discurso.

O desafio, no entanto, na sociedade atual, de grande carência de democratização da educação é a banalização do autor. Banalização esta proporcionada pelos recursos tecnológicos, os mesmos que possibilitam as interações multimidiáticas, potencializadoras da autoria criativa, podem, por outro lado, como se é verificado, em operações de “copia” e “cola”, resultar em casos de plágio, como apresentado nos estudos de Ricardo e Vilarinho (2006).

Como conceito jurídico o autor é reconhecido, tanto pelos tratados internacionais, como pela lei de direitos autorais, como a “pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica”<sup>5</sup>. Entretanto, somente são protegidas as obras que forem expressas, seja por meios tangíveis ou intangíveis. A lei separa o Direito Moral do Patrimonial. O moral é inalienável. O patrimonial é uma decisão do autor, explorar economicamente ou não.

Os recursos educacionais abertos (REA), por meio da atribuição das licenças *creative commons*<sup>6</sup>, preservam o direito moral, mas ao atribuir uma licença aberta, o autor abre mão dos direitos patrimoniais.

Os conflitos surgem quando ambientes ditos “abertos”, são na verdade “gratuitos”<sup>7</sup>, mas por outro lado, obrigam seus contribuidores, professores e alunos, a abrirem mão de direitos fundamentais.

<sup>5</sup> Lei de Direitos Autorais (9.610/98), Artigo 11. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm) >. Acesso em: 15 jun. 2013.

<sup>6</sup> *Creative Commons* é uma organização sem fins lucrativos que permite a divulgação e o uso de conhecimento e trabalho criativo por meio de ferramentas legalmente gratuitas. Disponível em: <http://www.creativecommons.org/about>. Acesso em 25 jul. 2014.

<sup>7</sup> Alguns exemplos de MOOC gratuitos, mas não “abertos” conforme a definição cunhada pela Unesco: Coursera, EdX e Veduca.

## 4. CONCLUSÃO

É inegável a profusão de novos formatos de autoria presentes na web 2.0/3.0. Incluir tais oportunidades de autoria, tanto do professor, quanto do aluno, na direção da construção de um web currículo é um desafio colocado ao processo educativo.

A autoria torna-se líquida, hipermediática, entretanto, sempre carrega a marca do autor. Tanto no sentido filosófico, quanto na aplicação das leis e códigos vigentes. A autoria moral é irrenunciável.

A destinação dos recursos educacionais criados por meio da autoria, mesmo que instantaneamente disseminada e sem um meio físico que lhes dê forma, ainda assim exige, tanto do criador, quanto dos leitores, o correto entendimento das licenças, se abertas ou restritas, do ponto de vista patrimonial.

Agradecimento especial à Capes e ao programa de Educação: Currículo da PUC/SP.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **É proibido proibir**: Sartre. São Paulo: FTD, 1991.

FOUCAULT, Michel. **What is an author?** Disponível em: <<https://wiki.brown.edu/confluence/download/attachments/74858352/FoucaultWhatIsAnAuthor.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

RICARDO, Eleonora Jorge; VILARINHO, Lucia Regina Goulart. **A construção da autoria na aprendizagem online: um desafio da pós-graduação. RBPG (Revista Brasileira de Pós-Graduação)**. v. 3, n.5, 2006. p.59-78. Disponível em: <[http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3\\_5\\_jun2006/\\_Estudos\\_Artigo1\\_n5.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_5_jun2006/_Estudos_Artigo1_n5.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



STOKES, Philip. **Philosophy**: 100 essential thinkers. London: Arcturus, 2012.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## USO DE MÍDIAS NO AMBIENTE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL E NA REDE PARTICULAR DE ENSINO

**Adelino Francklin**

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

[afrancklin@uol.com.br](mailto:afrancklin@uol.com.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Prática de ensino-aprendizagem; Blogue, Youtube.

**Keywords:** Teaching and learning practices; Blog; Youtube.

### 1. INTRODUÇÃO

São perceptíveis no atual contexto, os inúmeros discursos pedagógicos para que os docentes utilizem as Tecnologias da Informação e Comunicação, doravante TIC, em sala de aula, a fim de proporcionar aulas mais prazerosas e atrativas para os estudantes. Como exemplo desses discursos, podemos citar Marco Silva (2005, p. 63) que afirma: “se a escola



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



não inclui a Internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura”. Além dele, podemos citar o Documento da UNESCO (2014) O Futuro da Aprendizagem Móvel: Implicações para Planejadores e Gestores de Políticas, que prevê o futuro da aprendizagem móvel para os próximos 15 anos, ou seja, até 2030. De acordo com esse documento “a educação e a tecnologia podem e devem evoluir lado a lado para servir de apoio uma à outra” (UNESCO, 2014, p. 14).

Tendo em vista a relação existente ou não entre os diversos discursos em favor das TIC na educação e a prática, torna-se relevante a nossa pesquisa, por analisar quais as diferenças do uso das TIC em sala de aula em dois contextos diferentes de ensino.

Desse modo, a presente pesquisa visa analisar as diferenças do uso de mídias na sala de aula através de um relato de experiência de um professor na rede pública estadual e particular de ensino. Além disso, objetiva-se verificar se há equipamentos tecnológicos para uso de mídias na sala de aula na rede pública estadual e particular de ensino; analisar as implicações do uso de blogues educativos e vídeos do Youtube nas aulas de História nas duas redes de ensino e comparar os modos de apropriação de uso de blogues educativos e vídeos do Youtube pelos estudantes da rede pública estadual e particular de ensino.

A presente pesquisa também se justifica pelo fato das TIC serem defendidas no contexto escolar através de diversos trabalhos científicos produzidos nos últimos anos, como os artigos sobre o uso de blogues na educação por Franco (2005); Gomes (2005); Oliveira (2006); Komesu (2010); Brito et. al. (2007); Cruz (2008); sobre o Youtube por Quadros e Quadros Jr. (2013); Schneider et. al. (2012); Pellegrini (2010) e Pereira e Valiati (2012) e sobre o uso das tecnologias na Educação por Kenski (2005; 2007); Moran (2000; 2007); Coscarelli e Cafiero (2011); Goulart (2005); Pereira, Ribeiro e Silva (2005). Desse modo, a nossa pesquisa pode colaborar para estudos posteriores, tendo em vista o relato de experiência sobre uso de duas mídias em sala de aula.

Para o desenvolvimento desse trabalho, adotamos como metodologia a análise qualitativa. Ghedin e Franco (2008, p. 56) revelam um aumento das abordagens qualitativas, ao afirmar que “em relação à pesquisa educacional no Brasil, as duas últimas décadas viram a preocupação com as abordagens qualitativas, compreensivas, dialéticas, emergir e caminhar paralelamente às abordagens de cunho positivista, quantitativo, analítico”.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



O método empregado foi o da observação. “Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26). Desse modo, foram utilizados vídeos do Youtube e o blogue História com Mídias durante as aulas de História, com os alunos do 6º Ano (5ª série) ao 9º Ano (8ª série) do Ensino Fundamental II em uma escola da rede pública estadual e uma escola particular de ensino em uma cidade do interior de Minas Gerais.

Este trabalho está dividido em duas partes. A primeira aborda a fundamentação teórica, em que constam os referenciais teóricos utilizados, bem como o contexto do presente estudo. A segunda parte aborda o relato de experiência, contendo as motivações para a utilização do blogue História com Mídias e os vídeos do Youtube em sala de aula.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No atual contexto, marcado pelos efeitos da globalização, verificamos que a sociedade tem se interessado cada vez mais pelas tecnologias. Exemplo disso pode ser verificado no cotidiano, em que pelo Facebook pessoas conversam pelo chat, compartilham e curtem diversos links; através do Youtube, vídeos de diversas categorias são buscados e assistidos facilmente e os blogues se proliferam cada vez mais, sendo que já não são mais apenas um diário virtual.

“Diante de todas essas facilidades trazidas pelas novas tecnologias, muitas fronteiras tornaram-se invisíveis e uma nova cultura, a midiática, foi integrada à vida moderna” (PELLEGRINI et. al., 2010, p. 2). Percebe-se, desse modo, com todos os exemplos citados, que “a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade” (CASTELLS, 2005, p. 17).

O novo espaço de interação entre os nativos digitais é chamado por Pierre Lévy de ciberespaço, sendo que as trocas culturais entre eles são denominadas por ele de cibercultura. Conforme Lévy o ciberespaço “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17), e a cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

Desse modo, a atual geração de “nativos digitais”, que vive nesse ciberespaço, que



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



promove essa cibercultura, sente-se insatisfeita com diversas aulas que possui apenas o quadro (seja negro ou branco) como suporte para a ação didático-pedagógica do professor.

A insatisfação dos alunos com “aulas tradicionais” tem estimulado os docentes a procurar alternativas para tornar as aulas mais sedutoras ou atraentes. Nessa direção, as tecnologias tornam-se possibilidades para atender as expectativas dos estudantes, com aulas mais interativas, dinâmicas e produtoras de conhecimento rizomático<sup>1</sup>. Contudo, “em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano”. (PEREIRA, 2005, p. 13).

Neste contexto, “o professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu emprego. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens” (LÉVY, 2010, p. 173).

O docente, para utilizar das tecnologias em sala de aula, precisa constantemente atualizar-se, além de dedicar determinado tempo para preparação da forma como o conteúdo poderá ser disponibilizado para o estudante através das TIC. Destarte, verifica-se que “a massa de informações armazenadas cresce em um ritmo cada vez mais rápido. Os conhecimentos e habilidades da esfera tecnocientífica e das que dela dependem evoluem cada vez mais rápido” (LÉVY, 2010, p. 121).

A atualização constante, que se torna imprescindível para os docentes, tendo em vista que repetir as mesmas práticas e promover os mesmos conhecimentos pode ser insatisfatório na sociedade dita pós-moderna, contribui para a melhoria da qualidade das aulas. Visando que “os mesmos métodos que produziram sucesso no estágio passado podem não ter serventia alguma no estágio atual ou no futuro” (PEREIRA, 2005, p. 13), percebe-se que agora as aulas meramente expositivas tornam-se dinâmicas, interativas e mais envolventes.

Para inovar as aulas e atender aos anseios dos estudantes, o docente pode utilizar uma gama de recursos tecnológicos, mas que necessitam estar disponíveis para uso nas escolas. Infelizmente, a realidade das escolas públicas estaduais revelam situação de precariedade, principalmente no que se refere à equipamentos tecnológicos. O que verifica-se é que “a

<sup>1</sup> O conhecimento rizomático refere-se a uma metáfora utilizada por Deleuze e Guattari sobre a multiplicidade de conhecimentos intercambiáveis e conectados, difundido pelas novas tecnologias de informação e comunicação, representado por um rizoma (espécies de hastes ou caules subterrâneos).





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



infraestrutura costuma ser inadequada. Salas barulhentas, pouco material escolar avançado, tecnologias pouco acessível a todos” (MORAN, 2007, p. 15).

Todos esses fatores devem ser analisados, pois os discursos em defesa das TIC na escola não costumam ser acompanhados da prática devido ao descaso com a infraestura da rede pública estadual de ensino. De acordo com João Thomaz Pereira:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor desde 1996, já previa a necessidade da “alfabetização digital” em todos os níveis de ensino do fundamental ao superior. No entanto, o censo escolar do Ministério da Educação (MEC), realizado em 1999, revelou que apenas 35% das escolas de ensino básico tinham acesso à Internet, e cerca de 64 mil escolas do país não tinham sequer energia elétrica. (PEREIRA, 2005, p. 22)

Mesmo com as constatações dos entraves existentes nas escolas da rede pública de ensino, defende-se que “a escola esteja pronta para assumir seu papel no contexto das novas tecnologias, minimizando a distância entre crianças de classes sociais diferentes e promovendo a inclusão digital” (COSCARELLI e CAFIERO, 2011, p. 14).

Segundo Kenski (2007, p.43), “Educação e tecnologia são indissociáveis”. Ainda, segundo a mesma autora (2007, p.44), “utilizamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da Educação para aprender e saber mais sobre tecnologias”. Desse modo, as tecnologias são imprescindíveis no contexto educacional, sendo relevantes para a formação docente e para a formação dos estudantes.

Tendo em vista a diversidade de discursos que advogam pelo uso das TIC na escola, tenho utilizado um blogues<sup>2</sup> de História e vídeos extraídos do Youtube como principais recursos tecnológicos para ampliar a qualidade de minhas aulas. Dentro da literatura não carecem fontes que confirmam a relevância desses dois recursos para tornar as aulas mais “atraentes” para os alunos.

Sobre a utilização dos blogues, Rosa Meire de Carvalho Oliveira afirma:

<sup>2</sup> O weblog foi criado no final da década de 1990 por Jorn Barger. Trata-se de um diário na web que remetem para outros sites. Em português, escreve-se blogue.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



No meio acadêmico e educacional a interface blog tem ganhado grande importância. Seu uso tem sido difundido cada vez mais como objeto de aprendizagem, encarnando, com grande entusiasmo, ser o vetor de um modelo de ensino-aprendizagem no qual a construção coletiva de significados representa um novo fazer educativo. (OLIVEIRA, 2006, p. 337)

A evolução dos blogues, de um simples diário virtual para blogs temáticos, vídeoblogs, fotoblogs, audioblogs, entre outros, foi perceptível em poucos anos de sua invenção. Segundo Maria de Fátima Franco:

Hoje, há uma diversidade de temas discutidos em blogs. Do objetivo inicial, apresentar links para sites emergentes, até os denominados diários pessoais, os blogs se diferenciaram e se tornaram instrumentos de divulgação de diferentes temas e assuntos, principalmente jornalísticos. (FRANCO, 2005, P. 311).

Atualmente, os blogues são utilizados na Educação, oferecendo uma gama de possibilidades de promoção da aprendizagem com a utilização de diversas ferramentas tecnológicas.

Na web, é possível localizar centenas de blogues de História<sup>3</sup>, o que pode representar a atratividade e funcionalidade que eles proporcionam. O número excessivo de blogues dessa disciplina demonstra que são inúmeros docentes que comungam da tese de que o uso de blogues pode colaborar para o ensino e aprendizagem de História. Maria João Gomes, afirma que:

O sucesso dos blogs está muito provavelmente associado ao facto destes constituírem espaços de publicação na web, facilmente utilizáveis por internautas sem conhecimentos de construção de websites, e frequentemente sem custos para os seus criadores existindo sites que disponibilizam sistemas de criação, gestão e alojamento gratuito de weblogs. (GOMES, 2005, p. 312)

<sup>3</sup> Em uma busca rápida de 60 segundos, realizada através do Google, no dia 17 de Julho de 2014, às 12 horas e 18 minutos, pude localizar 13 endereços eletrônicos de blogues de História.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



A partir de ferramentas disponibilizadas pelo blogue, pode-se inserir vídeos, fóruns, animações, jogos, enquetes, links, entre outros recursos. A própria leitura que se faz passa a ser diferente, sendo caracterizada como hipertextual. Conforme Cecília Goulart:

O modo como o texto se estrutura no computador (incluindo a apresentação e a formatação do texto) dimensiona a materialidade do texto de um modo diferente daquele lido ou escrito em papel. A própria maneira como o “manuseamos”, indo e voltando, fazendo destaques, inserções, entre outras ações, nos obriga a novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e de escrita. (GOULART, 2005, p. 54).

As potencialidades oferecidas através da leitura e visualização nos blogues são inúmeras. Com isso, não se defende que o aluno leia mais ou menos quando comparado com a leitura de material impresso, mas que ele lê diferente e talvez de maneira mais interativa e prazerosa.

Conforme Fabiana Komesu:

Há, pelo menos, dois fatores que justificam a popularidade de uma ferramenta como o Blogger na produção dos escritos pessoais: (1) a ferramenta é popular porque não demanda o conhecimento do especialista em informática para sua utilização e (2) a ferramenta é popular porque gratuita, não se paga (ainda...) por seu uso ou pela hospedagem do blog no site que oferece o serviço. (KOMESU, 2010, p. 2)

No entanto, mesmo com as possíveis facilidades apresentadas pelo uso do blogues, é imprescindível que os usuários e criadores de blogues tenham noções mínimas de informática. Além do blogue, tenho utilizado outro recurso que tem fascinado os alunos, que são os vídeos extraídos do site Youtube. Segundo Quadros e Quadros Jr. (2013, p. 2) “os vídeos educativos do *Youtube*, que são usados em escolas públicas e particulares, também têm sido adotados como reforço para compreender melhor o conteúdo passado em sala”.

Após um pouco mais de um ano de lançamento, o Youtube foi comprado pela Google, que investiu no aprimoramento do site. Em pouco tempo, devido ao fato de apresentar-se “pela visibilidade e facilidade de acesso, o Youtube passou a ser utilizado para praticamente todo tipo de divulgação, quais sejam: marketing comercial, marketing pessoal, propagandas



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



políticas, programas de televisão, etc.” (PELLEGRINI et. al., 2010, p. 4).

Através da criação de uma conta no Youtube, é possível disponibilizar todos os vídeos para que sejam visualizados. Destarte, os alunos podem rever os conteúdos, pausar quando precisarem e terem uma extensão do conteúdo em sua casa. Vídeos sobre a Grécia, Roma, Renascimento Cultural, 2ª Guerra Mundial, entre outros temas da História, podem encantar os alunos, dependendo da qualidade, além de proporcionar maior aquisição de conhecimentos.

“O Youtube, acima de tudo, é um empreendimento comercial, mas construído e alimentado também por práticas e cocriações de suas audiências, de indivíduos comuns” (PEREIRA e VALIATI, 2012, p. 6). Assim, o que se verifica é que além de assistirem aos vídeos, os estudantes também podem gravar e publicarem no Youtube.

Dessa forma “a co-criação e colaboração dos indivíduos é uma das premissas para compreendermos o Youtube e sua importância cultural. E essa ‘cultura participativa’ tem funcionado como o cerne do negócio” (PEREIRA e VALIATI, 2012, p. 7). Contudo, o site Youtube permite que a produção de um trabalho escolar, produzido por estudantes de uma série da educação básica, seja visualizado por pessoas que estão além dos muros da escola onde foi apresentado, assim como “um conteúdo produzido numa cidadezinha do interior, por exemplo, pode ser acessado por internautas dos grandes centros mundiais” (PELLEGRINI et. al., 2010, p. 3).

A utilização de recursos audiovisuais tem representado uma excelente alternativa didático-pedagógica no contexto atual. Além disso, segundo Schneider et. al. (2012, p. 2) “hoje, revigorados, os vídeos e animações postadas no Youtube, com ou sem a intenção de uso educacional, acabam por ser utilizados com caráter educativo ou, no mínimo, informativo”.

A opinião de que vídeos tem utilidade apenas para “tapar-buraco”, “matar aula” ou “diversão” vigorou e ainda vigora em alguns ambientes escolares, principalmente onde o ensino tradicional se faz presente. Nota-se, sobretudo, nesses ambientes, que o preparo dos docentes para a utilização dos recursos audiovisuais está aquém do esperado. Por isso, é fundamental, para o bom êxito da aula, que o professor planeje e estabeleça objetivos ao inserir os vídeos em seu plano de ensino.

Considera-se assim, que o Youtube seja uma mídia essencial para a busca e fácil veiculação de vídeos, possibilitando ampla participação com opções como curtir, compartilhar

e comentar os vídeos. “A comunicação se dá com pessoas conhecidas e desconhecidas, próximas e distantes, interagindo esporádica ou sistematicamente” (PELLEGRINI et. al., 2010, p. 5)

O uso de um blogue de História e de vídeos extraídos do Youtube apresentaram experiências diferentes quando colocadas em prática na rede pública e particular de ensino. Sobre essas experiências, discorreremos em seguida.

### 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

#### 3.1 Blogue Educativo

Desde que comecei a lecionar para alunos da educação básica, sendo a rede pública estadual de Minas Gerais (MG) em 2005 e rede particular de ensino em 2007, tive como uma de minhas principais preocupações, usar a tecnologia no contexto escolar. Observava que o desinteresse dos alunos pelas aulas “tradicionais” refletia na indisciplina em sala de aula, além de o aprendizado estar abaixo do esperado. Por essa razão, eu procurava o caminho para tornar as aulas mais atraentes.

Segundo Moran (2000, p. 1) “hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço serão, cada vez, mais flexíveis”. Com essa perspectiva, passei a procurar um espaço diferente de aprendizagem.

O novo espaço de aprendizagem que encontrei, foi através um blogue, que criei em 2013, com o nome História com Mídias<sup>4</sup>. Segundo Gomes (2005, p. 312) “com o surgimento dos sites de criação, gestão e alojamento de blogs gratuitos e de fácil utilização, a criação de um blog tornou-se uma tarefa acessível a qualquer utilizador da Internet”. Dessa forma, com as ferramentas disponibilizadas pelo blogger, inseri diversos recursos relacionados ao

<sup>4</sup> Acesso em: [www.historiacommidias.com.br](http://www.historiacommidias.com.br)



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



conteúdo de História.

Para cada aula em que uso o blogue, eu escrevo um roteiro na lousa, constando os links e páginas que serão acessados pelos alunos. A ordem, o ritmo de acesso e como irão digitar ou postar não precisa ser da mesma forma. Assim, defende-se que “o blog é concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet” (KOMESU, 2010, p. 3).

Entretanto, a minha intervenção como professor é realizada quando se faz pertinente, pois se tornam necessárias orientações de informática, de conteúdo específico da disciplina e da norma culta da língua portuguesa.

Entre os conteúdos e recursos disponibilizados no História com Mídias constam: fóruns; jogos; resumos de História; curiosidades; vídeos; questões de vestibulares e do ENEM; animações; indicações de filmes e de livros; apresentações elaboradas no Prezi; quizzes; entre outros.

A gama de recursos disponibilizados no blogue representa o alto potencial exploratório da aprendizagem apresentado por ele. Conforme Conceição Brito et al.:

Cada vez mais, os blogues estão a ganhar terreno no ciberespaço, em vários contextos de utilização, provando ser ferramentas maleáveis, flexíveis, permitindo a todos os utilizadores, mesmo sem competências tecnológicas específicas, a publicação de páginas na internet que podem ser usadas para os mais diversos fins, ultrapassando em muito o uso desta ferramenta como diário pessoal onde, se partilhavam experiências à semelhança dos diários tradicionais. (BRITO et. al., 2007, p. 5)

O História com Mídias, contando com os diversos tipos de conteúdo online, possibilita ao aluno aprender de forma mais prazerosa e interativa. Acredita-se que ele possa se sentir mais motivado e que a qualidade da aprendizagem seja maior em decorrência de seu interesse pelas aulas.

## 3.2 Vídeos do Youtube

Além da utilização do blogue de História, outra mídia que tem atraído os estudantes são os vídeos do Youtube. Conforme Quadros e Quadros Jr. (2013, p. 2) “a participação do público no compartilhamento e, principalmente, nas apropriações dos vídeos educativos fez do *Youtube* o lugar de experimentações e de produção de conhecimento”. Com isso, os estudantes não são apenas passivos e sim sujeitos ativos na construção do conhecimento através dos compartilhamentos dos vídeos do Youtube.

“O Youtube é um serviço online de vídeos que permite a seus usuários carregá-los, compartilhá-los, produzi-los e publicá-los em formato digital através de web sites, aparelhos móveis, blogs e e-mails” (PELLEGRINI et. al., 2010, p. 3).

Nos planejamentos das aulas de História, tenho inserido vídeos que tenham relação com a temática e que podem reforçar ou agregar informações ao conteúdo apresentado. “Indiscutivelmente o vídeo activa todos os sentidos e perante esta premissa resta ao professor definir estratégias de utilização do vídeo em contexto de sala de aula” (CRUZ, 2008, p. 31).

Para utilizá-los, adoto caminhos diferentes, tendo em vista os recursos disponibilizados pela escola. Na rede particular de ensino, realizo uma busca diretamente no site do Youtube, publico no meu blogue de História, publico nos meus slides de apresentação do Prezi, de forma que para assisti-lo, a internet tem de estar disponível. Na rede pública de ensino, eu realizo o download do vídeo e salvo em um pen-drive, para que ele possa ser inserido quando for utilizar o data-show.

Conforme Schneider et. al. (2012, p. 3) “seja qual for a estratégia utilizada, o vídeo é uma mídia que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalha com uma infinidade de informações que podem ser exploradas de diversas maneiras”. Entretanto, os vídeos escolhidos para serem transmitidos aos estudantes não devem ser longos, a fim de evitar a dispersão. Entre os vídeos constam séries; documentários; cenas de filmes; entrevistas e desenhos animados.

Assistir ao vídeo antes de transmiti-lo é fundamental, pois cabe ao professor conhecer previamente o conteúdo que será transmitido para saber se é pertinente ou adequado para a turma que o assistirá.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Após a utilização dos vídeos, sempre promovia debates ou discussões sobre o que viram, estabelecendo relações com o conteúdo da disciplina ou de outras.

Por fim, considero as experiências com vídeos do Youtube tem se demonstrado enriquecedoras, tendo em vista a quantidade de informações obtidas pelos estudantes, além da motivação pelos estudos da História.

### **3.3 DIFERENÇAS NO USO DAS MÍDIAS ENTRE A REDE PÚBLICA ESTADUAL E PARTICULAR DE ENSINO EM UMA CIDADE DO INTERIOR DE MG**

A partir de junho de 2013 iniciei um estudo comparativo utilizando o meu blogue de História e os vídeos do Youtube na rede pública estadual e particular de ensino em uma cidade no interior de MG. O objetivo era analisar se há diferenças no uso das mídias nas duas redes de ensino. Além disso, pretendia verificar se há equipamentos tecnológicos para uso de mídias na sala de aula na rede pública estadual e particular de ensino; analisar as implicações do uso de blogues educativos e vídeos do Youtube nas aulas de História nas duas redes e comparar os modos de apropriação de uso de blogues educativos e vídeos do Youtube pelos estudantes das mesmas redes de ensino.

Os anos e séries de ensino escolhidas foram do 6º Ano (5ª série) ao 9º Ano (8ª série) do Ensino Fundamental II. A escolha deveu-se ao fato de lecionar História em uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais e em um colégio da rede particular de ensino para os respectivos anos e séries de ensino.

Esse estudo me permitiu verificar que na escola da rede pública estadual há maior carência de manutenção e quantidade de equipamentos tecnológicos; os estudantes ainda têm dificuldades em executar determinados procedimentos utilizando o computador; o incentivo para que se utilize os recursos tecnológicos são menores e a ausência de um técnico em informática representa um grande obstáculo para que os professores usem as mídias.

As dificuldades enfrentadas pelo setor público de ensino têm sido amplamente noticiadas e debatidas. Há até mesmo os que defendam a privatização do ensino, em





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



detrimento do fracasso da escola pública<sup>5</sup>. Conforme J. Gimeno Sacristán:

A erosão que ataca o sistema público não está dirigida contra sua existência, mas contra a clássica forma de entendê-lo, deslegitimando-o na origem. Paradoxalmente, a própria universalização da educação com o apoio do sistema público, perde força diante de seus próprios beneficiados, vistos agora como clientes muito mais exigentes, dispostos a entrar em um mundo desregulado de oferta de serviços, tal como o apresenta a ideologia do mercado. (SACRISTÁN, 1999, p. 151-152)

Um dos problemas verificados foi a quantidade de computadores no laboratório de informática da escola da rede pública estadual de ensino. Havia 14 computadores, sendo que apenas 7 contavam com a conexão à internet, ao passo que as minhas turmas possuíam em média 40 alunos. Experiência diferente verificou-se no colégio da rede particular de ensino, em que havia um notebook com conexão à internet para cada estudante, desde que se reservasse para o uso em determinada aula. Além disso, as turmas eram menos numerosas, contando com a média de 25 alunos.

Todos esses fatores devem ser analisados, pois os discursos em defesa das TIC na escola não costumam ser acompanhados da prática devido ao descaso com a infraestrutura da rede pública estadual de ensino. De acordo com João Thomaz Pereira:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor desde 1996, já previa a necessidade da “alfabetização digital” em todos os níveis de ensino do fundamental ao superior. No entanto, o censo escolar do Ministério da Educação (MEC), realizado em 1999, revelou que apenas 35% das escolas de ensino básico tinham acesso à Internet, e cerca de 64 mil escolas do país não tinham sequer energia elétrica. (PEREIRA, 2005, p. 22)

Além da LDB, podemos citar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (BRASIL, 2010), que aborda a necessidade da universalização do acesso à rede mundial de computadores pelos estudantes de escolas da rede pública de educação básica. Em sua diretriz VII consta promoção humanística, científica e tecnológica do país. Entre as suas vinte metas podemos citar:

<sup>5</sup> Trata-se de uma discussão polêmica. A nossa pesquisa não visa aprofundar essa questão.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



- 7.7- Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que asseguram a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes.
- 7.11- prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental e médio.

Após três anos de elaboração do PNE, o que se verifica é que o acesso à internet na rede pública de educação básica pelos estudantes ainda é pequeno. “No Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos” (PEREIRA, 2005, p. 17). A exclusão digital reflete a extrema desigualdade social existente em nosso país.

O atraso em relação ao uso das tecnologias nas escolas da rede pública nacionais também é confirmado pela pesquisa TIC Educação 2013. Entre as diversas constatações, verificou-se que “a grande maioria das escolas públicas urbanas (95%) tem computadores instalados em suas dependências, mas apenas 6% dos equipamentos estão presentes nas salas de aula regulares”<sup>6</sup>.

O problema que envolve a infraestrutura na rede pública também é abordado pela ONG Todos pela Educação, com base no Censo Escolar 2013. Segundo informações dessa ONG divulgadas pelo Jornal Online Estadão “metade das escolas públicas do Brasil não tem computador para os alunos nem acesso à internet”<sup>7</sup>.

Mesmo com as constatações dos entraves existentes nas escolas da rede pública de ensino, defende-se que “a escola esteja pronta para assumir seu papel no contexto das novas tecnologias, minimizando a distância entre crianças de classes sociais diferentes e promovendo a inclusão digital” (COSCARELLI e CAFIERO, 2011, p. 14).

Quanto à apresentação de vídeos do Youtube, verificou-se que o fato de realizar o download não significava garantia de que o vídeo seria exibido com sucesso na escola da rede

<sup>6</sup> Reportagem – Apenas 6% das escolas públicas brasileiras usam computadores em sala de aula. Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30837/apenas-6-das-escolas-publicas-brasileiras-usam-computadores-na-sala-de-aula/>>. Acesso em: 24 Jul. 2014.

<sup>7</sup> Reportagem – 48% das escolas não tem computador para uso do aluno. Estadão. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,48-das-escolas-nao-tem-computador-para-uso-do-aluno,1535693>>. Acesso em: 24 Jul. 2014.

pública estadual. O data-show era instalado pelo próprio professor, após ter sido reservado por ele para a determinada aula. Em muitas situações, faltaram cabos de conexão, havia claridade nas salas devido à falta de cortina e o som apresentava problemas de contato. Em experiência oposta, os vídeos foram transmitidos no colégio da rede particular de ensino com menor índice de obstáculos, tendo em vista a disponibilidade de uma lousa digital por sala, com conexão à internet e condições favoráveis de uso.

O índice de estudantes da escola da rede estadual de ensino que apresentavam dificuldade em acessar e utilizar da forma correta o blogue foi maior que o do colégio da rede particular de ensino. Dúvidas de onde digitar o endereço eletrônico, onde localizar os links indicados e a lentidão para digitação esteve presentes entre esses estudantes. Essa situação nos remete à Kensky (2005, p. 78) ao defende que “um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam na atualidade está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas”.

O que verificou-se é que somado à falta de equipamentos tecnológicos, as escolas públicas enfrentam problemas como número excessivo de alunos por sala, falta de professores devido aos baixos salários, intensificação e precarização do trabalho docente e desigualdade social dos estudantes.

Entre as principais diferenças em relação às aulas “convencionais” que verifiquei, consta a linguagem hipertextual, que está presente quando os alunos utilizam o blogue. Sobre a relação entre hipertexto e texto Ana Elisa Ribeiro afirma que “Hipertextos são sempre textos (sejam eles verbais ou não). Mas nem todo texto é hipertexto. Para sê-lo, os textos devem ter certas características, sendo a principal a não-linearidade, em meio impresso ou eletrônico. (RIBEIRO, 2005, p. 40). Através de links e hiperlinks, os alunos adotam uma leitura não linear, que pode representar uma leitura mais dinâmica.

Segundo Lévy (2010, p. 40) “o hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem”. Destarte, defende-se que ao interagir através dos hipertextos, o aluno estará aprendendo mais.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o uso do blogue História com Mídias e dos vídeos do Youtube ampliaram as minhas motivações para elaborar planos de aulas que encantam os estudantes e proporcionam um ensino e aprendizagem mais interativa.

A experiência vivenciada nas duas redes de ensino contribuiu para a constatação de que mesmo havendo obstáculos maiores na rede pública estadual de ensino, a atenção e a motivação dos estudantes foi superior em relação às aulas ditas tradicionais.

Através do uso do blogue, percebi que os estudantes aprendiam cada um ao seu ritmo, através de maior envolvimento, interação e colaboração. Os jogos estimulavam o raciocínio, os fóruns colaboravam para o desenvolvimento da escrita, os textos proporcionavam uma leitura hipertextual. Essas e outras contribuições foram evidentes na utilização do História com Mídias.

Constatei que em apenas um dia o blogue História com Mídias teve 150 acessos. Além disso, pude constatar através de comentários pelo link contato, que havia estudantes de outras cidades do Brasil que estavam acessando-o e utilizando-o como fonte de pesquisa e entretenimento.

Os vídeos do Youtube tornaram as aulas mais atraentes, além de contribuir para o entendimento dos conteúdos estudados. Os momentos de indisciplina foram reduzidos e a minha credibilidade perante os alunos aumentou.

Um dos fatos que marcaram a experiência com o blogue e com os vídeos foi ouvir de uma mãe de aluno, elogios sobre as minhas aulas.

Por fim, considero que as duas mídias que tiveram predomínio sobre o meu trabalho como professor da educação básica contribuíram para que eu pudesse obter maior satisfação pessoal e profissional, além de verificar também a satisfação dos meus alunos com aulas mais prazerosas.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto de Lei. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Congresso Nacional, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Adelino/Downloads/pne\\_projeto\\_lei.pdf](file:///C:/Users/Adelino/Downloads/pne_projeto_lei.pdf)>. Acesso em: 17 julho de 2014.

BRITO, et. al. (Org.). Weblogs na educação: 3 experiências, 3 testemunhos. Centro de Competência CRIE. Setúbal: março de 2007. p. 5-10.

CRUZ, Sônia. Blog, Youtube. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (org.). **Manual de Ferramentas da web 2.0 para professores**. Ministério da Educação, 2008, p. 15-40. Disponível em: <[http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual\\_web20-professores.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf)>. Acesso em: 30 de ago. de 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação economia, sociedade e cultura**. Trad. Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, v.1, 2005. 344 p.

COSCARELLI, Carla Viana e CAFIERO, Delaine. Tecnologia Digital: a aprendizagem e o lúdico. **Presença Pedagógica**, v. 17, n. 100, p. 13-19, jul./ago. 2011.

FRANCO, Maria de Fátima. Blog educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. **XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Juíz de Fora**, 2005. p. 309-318.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo**. Cortez, 2008. p. 37-68.

GOMES, Maria João. Blog, um recurso e uma estratégia pedagógica. **VII Simpósio Internacional de Informática Educativa. Portugal**, Leiria, nov. 2005. p. 311-315.

GOULART, Cecília. Letramento e Novas Tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. P. 41-58.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. 147p.

\_\_\_\_\_. Das salas de aulas aos ambientes virtuais de aprendizagem. Congresso Associação Brasileira de Educação à Distância. **Anais**. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>>. Acesso em: 09 de abril de 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luís Anônio; XAVIER, Antônio Carlos. (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência** – o futuro do pensamento na era da informação. 13. Ed. Trad. Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. 208 p.

\_\_\_\_\_, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13ª Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

MORAN, José Manuel. Educação inovadora na sociedade da informação. 2000. In.: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n.23. 2000. Caxambu. **Anais**. Disponível em: < <http://23reuniao.anped.org.br/textos/moran.PDF>>. Acesso em: 26 de Jul. 2014.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação. In: SILVA, Marco e SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. 2ª edição. Edições Loyola, São Paulo: 2006. 537 p.

PELLEGRINI et. al. Youtube. Uma nova fonte de discursos. Bahia: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2010. Disponível em: <<http://bocc.unisinos.br/pag/bocc-pelegrini-cibercultura.pdf>>. Acesso em: 26 Jul. 2014.

PEREIRA, Guilherme Mendes e VALIATI, Vanessa Amália Dalpizol. O Youtube e a cultura da participação: novos contextos e possibilidades de redemocratização cultural através da cultura popular midiaticizada. **Comtempo**. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-10, out. 2012. Disponível em:<[http://www.academia.edu/5184914/O\\_Youtube\\_e\\_a\\_Cultura\\_da\\_participação\\_novos\\_contextos\\_e\\_possibilidades\\_de\\_re-democratização\\_cultural\\_atraves\\_da\\_cultura\\_popular\\_midiaticad](http://www.academia.edu/5184914/O_Youtube_e_a_Cultura_da_participação_novos_contextos_e_possibilidades_de_re-democratização_cultural_atraves_da_cultura_popular_midiaticad)>. Acesso em: 26 de jul. de 2014.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. P. 13-24.

QUADROS, Claudia Irene de.; QUADROS JR. Itanel Bastos de. Aspectos Comunicacionais da Educação nas Mídias Sociais Digitais: o Caso do Youtube. **Ação Midiática**, Paraná, v. 2, n. 5, 2013. p. 1-11.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos**



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2ª ed. CNTE. Brasília, 1999.

SCHENEIDER, Catiúcia Klug. Análise de vídeos educacionais no Youtube: caracteres e legibilidade. **Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 1, jul. 2012. p. 1-11.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In. ALMEIDA, Maria Elizabeth B. & MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o Futuro.** Brasília: SEED-MEC, 2005.

UNESCO. **O Futuro da Aprendizagem Móvel: Implicações para Planejadores e Gestores de Políticas.** Brasília, 2014. 64 p.

Vários autores. A Linguagem Audiovisual das Mídias: Televisão e Vídeo Como Suportes Para Estimulação do Processo Ensinar-Aprender-Ensinar. **RETEME**, São Paulo, v.2, n.2, 2012. P. 38-47.

Site

Apenas 6% das escolas públicas brasileiras usam computadores em sala de aula. Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30837/apenas-6-das-escolas-publicas-brasileiras-usam-computadores-na-sala-de-aula/>>. Acesso em: 24 Jul. 2014.

48% das escolas não tem computador para uso do aluno. Estadão. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,48-das-escolas-nao-tem-computador-para-uso-do-aluno,1531623>>. Acesso em: 24 Jul. 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR.**

**Ana Lúcia Nunes Pereira**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

[alpereira@uneb.br](mailto:alpereira@uneb.br)

**Marina Graziela Feldmann**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

[feldmnn@uol.com.br](mailto:feldmnn@uol.com.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Estágio Curricular. Educação Não Formal. Formação do Educador.

### **1. INTRODUÇÃO**

Esse texto apresenta um estudo sobre o estágio curricular supervisionado em espaços educativos não formais, tendo como foco a formação dos educadores e a estrutura curricular do curso de pedagogia no Departamento de Educação - Campus XV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O estudo propõe mostrar as contradições epistemológicas que envolvem a relação entre teoria e prática no estágio em espaços educativos não formais do curso de Pedagogia. Contradições estas que nos levaram a pensar na função formativa do estágio nesses espaços e sua vinculação com a formação do Educador.

Para orientação desse trabalho, formulamos as seguintes questões: o que é o





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



estágio curricular supervisionado em espaços educativos não formais no curso de Pedagogia? De que forma o estágio realizado nesses espaços se articulam ao contexto da formação dos educadores? Como os professores e alunos, respectivamente, percebem essa atividade no contexto da docência e da sua formação?

Para concretização dessa pesquisa, delineamos como objetivo geral analisar a relação teórica e prática do estágio em espaços educativos não formais no curso de pedagogia do DEDC XV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de modo a explicitar sua implicação na formação do educador. Os objetivos específicos foram estruturados de forma a compreender o estágio nos espaços educativos não formais como eixo integrador de uma proposta curricular comprometida com a formação de professores; demonstrar que o estágio em espaços educativos não formais se constitui numa práxis pedagógica importante na formação de professores/as; e descrever a prática de estágio em espaços educativos não formais e os discursos dos seus diversos atores (professores e estudantes).

Essa pesquisa se afirma de grande relevância, principalmente para Universidade do Estado da Bahia e, em especial, para o Departamento de Educação – DEDC XV/Valença/BA, uma vez que se pretende estudar o estágio nos espaços não formais e suas implicações no campo do currículo do curso de Pedagogia e na formação dos educadores. Desse modo, ao longo desse trabalho, buscamos conhecer, de maneira mais crítica, o que se propõe com o estágio nesses espaços, como estes se realizam e quais são as bases epistemológicas presentes no currículo que fundamentam essas práticas.

## 2. METODOLOGIA

O delineamento metodológico proposto para a orientação desse estudo está pautado nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa. Acredita-se que esta metodologia direciona o desenvolvimento deste trabalho, ao ilustrar diferentes possibilidades de modos de construção na análise dos dados. Para tanto, a pesquisa será desenvolvida em duas fases interdependentes. A primeira fase será constituída de pesquisa bibliográfica e documental sobre o currículo, o campo do estágio nos espaços não formais e a formação dos educadores. A segunda fase se constitui em uma investigação mais qualitativa do fenômeno, na qual se busca resgatar o olhar dos<sup>576</sup>

sujeitos envolvidos nesse processo de formação.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio curricular supervisionado em espaços educativos não formais vem cada vez mais integrando os currículos das Instituições de Ensino Superior. Sua realização vem acontecendo, na maioria das vezes, da mesma forma que nos ambientes formais, sem observar as demandas, interesses e desejos dos diferentes espaços de aprendizagens.

Nesse sentido, faz-se necessário atentar, principalmente para a compreensão do que vem a ser os espaços formais, não formais e informais. Almerindo Janela Afonso (2014, p. 86) considera que os espaços não formais e informais fazem parte do que chama educação não escolar e assim os define:

(...) por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto a educação informal abarca todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), divergem ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 2014,p.86).

A fala do autor deixa claro que a educação não formal se caracteriza por ser uma forma de trabalhar a educação diferenciada do modelo escolar. Seria, dessa forma, aquela que rompe com determinadas características concernentes às determinações escolares. É um tipo de educação aplicável a todos os setores no âmbito da formação ligada ao trabalho, ao lazer a cultura, a educação social e da própria escola.

Portanto, para conhecermos a dimensão da educação não formal no estágio supervisionado, é preciso considerá-lo como um campo de conhecimento que deve ser construído na práxis, pois, na compreensão de Freire (1997), a práxis implica na ação e na reflexão, que se solidarizam e se iluminam constante e mutuamente e nessa relação teoria e prática não se separam, mas implica em uma postura de quem busca o saber e não de quem passivamente o recebe.

Essa articulação entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer, é também discutida por Feldman (2009, p.74) na perspectiva da formação do educador. Para a



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



autora, o problema da formação do educador perpassa exatamente por essa articulação, de forma que associá-los se constitui como um dos grandes desafios para esse processo. Essa é uma das questões que mobiliza nosso trabalho, uma vez que pretendemos mostrar as contradições epistemológicas que envolvem a relação entre teoria e prática no estágio em sua função formativa, bem como suas implicações na formação do educador.

Ao nosso olhar, esse desafio implica na estruturação de um currículo que pense a teoria e a prática do “que-fazer” nos espaços formativos, sejam eles formais ou não formais, e em ações que acontecem dentro e fora desses espaços. Logo, devemos pensar um currículo na perspectiva crítica, transformadora e emancipatória que tenha no estágio nos espaços não formais como a possibilidade de uma articulação com a própria realidade, de forma que o estágio nesses espaços seja, de fato, um campo de conhecimento que possa se constituir como eixo integrador de uma proposta curricular comprometida com a formação dos educadores.

## 4. CONSIDERAÇÕES

Pesquisar o estágio curricular supervisionado em espaços educativos não formais no Curso de Pedagogia e sua relação com o currículo e com o contexto social mais amplo de formação dos/as Professores/as implica reconhecer que a escola não se constitui como único espaço para desenvolvimento das atividades de estágio e de formação docente.

Nesse sentido, com a pesquisa, pretendemos levantar proposições que possam subsidiar o desenvolvimento de uma práxis crítica e transformadora dos educadores nesses espaços, de forma que “[...] possam ajudar a constituí-lo e a consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória.” (AFONSO, 2001, p. 35-36).

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, J.; STOER, S. R. (Orgs.). **A sociologia na Escola**: Professores, educação e desenvolvimento. Disponível em:



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CFgQFjAF&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F19958212%2F134751483%2Fname%2FAJAFonso>. Acesso em: 20 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Os Lugares da Educação. In: VON SIMON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; SIEIRO, Renata. (Orgs.). **Educação não-formal**: cenários de criação. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ Centro de Memória, 2001.

FELDMAN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

**Daniela Costa**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

[daniela@noetos.com.br](mailto:daniela@noetos.com.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Estado da arte; Educação. Educação e Tecnologia; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); Educação a Distância (EAD).

**Keywords:** State of the art; Education; Education and Technology; Digital Communication and Information Technologies; Distance Education.

O objetivo deste artigo é relatar uma pesquisa de tipo *estado da arte* a respeito da relação entre Educação e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), empreendida entre os meses de março a junho de 2014, como parte das atividades desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo (PUC-SP). O foco da pesquisa são os estudos – constantes do Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>1</sup> – que se propõem a analisar a Educação a Distância (EAD), em seus diversos âmbitos e formatos. O contexto, a abrangência e o prazo para a realização deste estudo condicionaram a opção por utilizar como fonte de dados apenas os resumos e os dados bibliográficos das teses e dissertações.

Para a pesquisa na plataforma, foram utilizadas duas combinações de palavras-chaves: Educação / tecnologia e Educação / TIC<sup>2</sup>. Este levantamento resultou em: 795

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: <http://capesdw.capes.gov.br/>

<sup>2</sup> A opção pela sigla *TIC* (Tecnologias de Informação e Comunicação) em detrimento da sigla TDIC<sup>580</sup>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



produções para Educação / tecnologia e 125 produções para Educação / TIC. Depois da seleção dos estudos que versavam sobre EAD e da eliminação daqueles repetidos, o *corpus* da pesquisa totalizou 166 trabalhos.

A análise dos dados foi realizada com o apoio do software Nvivo<sup>3</sup>, em duas etapas: uma para sistematização das informações de identificação dos estudos: ano de defesa, área do conhecimento, curso, instituição de ensino e nível de formação (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado); e outra para a análise do conteúdo, considerando como critérios: o contexto de pesquisa (Educação básica, Ensino superior, Formação de professores, Ensino técnico-profissionalizante, entre outros); desafios relatados (obstáculos e limites da aplicação da modalidade EAD nos diversos âmbitos educacionais); palavras-chaves; recursos (tecnologias utilizadas pelos pesquisadores em ações práticas ou que serviram de objeto de estudo da pesquisa); tema; termos associados à EAD e termos associados às TIC (expressões utilizadas pelos pesquisadores para definir, caracterizar ou explicar a EAD e as TIC).

Em linhas gerais, a análise dos resumos revela um movimento positivo, de aceitação da EAD e das TDIC como parte do processo educacional. No entanto, percebe-se, de um lado, um entusiasmo, muitas vezes exagerado, atribuindo à utilização das tecnologias a responsabilidade por solucionar os problemas em todos os níveis educacionais. De outro, a dúvida se elas contribuem para diminuir ou aumentar as desigualdades sociais ainda existe.

Os textos revelam, também, a necessidade de ações de letramento digital crítico de professores e alunos, ou seja, de preparação para melhor aproveitamento dos ambientes educacionais, para a compreensão da linguagem da cultura digital e para a prevenção de problemas relacionados às armadilhas dos espaços virtuais, como: o plágio, o fornecimento de informações privadas, o comportamento agressivo etc.

Há também referências à necessidade de constituição de uma educação mais inclusiva,

---

(Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) foi pautada na consideração de que o primeiro termo seria mais correntemente utilizado pelos pesquisadores no recorte temporal delimitado para o estudo.

<sup>3</sup> [http://www.qsrinternational.com/products\\_nvivo.aspx](http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx)



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



colaborativa e personalizada, que se adeque à diversidade de estudantes, contribuindo para a diminuição da evasão – citada em diversos momentos como um obstáculo a ser superado pela EAD, justificado, em grande parte, pelo isolamento do aluno.

Verifica-se que a EAD se firma como uma modalidade de ensino com características específicas, capaz de auxiliar o aluno a adquirir hábitos e competências importantes na sociedade atual, especialmente, para a formação de professores. Sobre este foco de análise, os textos demonstram três aspectos que merecem maior atenção: 1. a avaliação da eficácia dos programas aplicados na redução da resistência por parte dos docentes à EAD, às TDIC e ao novo paradigma educacional, de maneira tal que eles não apenas conheçam as possibilidades das tecnologias, mas que as efetivamente apliquem em seus contextos práticos de atuação; 2. a busca por soluções para reduzir o isolamento do professor; 3. a análise da atuação docente em contexto virtual, suas condições de trabalho e sua relação com os estudantes.

A associação da EAD a programas de profissionalização rápida de mão de obra é representada tanto como um ponto a favor da modalidade como um risco à sua credibilidade. Este embate está presente principalmente porque, em um momento em que tanto se discute a aplicação de métodos de ensino centrados no aluno, promover um ensino massificado pode se converter em um retrocesso para a afirmação da modalidade.

Ao considerar as teses e dissertações como resultado de uma atividade científico-acadêmica, cujo acesso está restrito ao círculo no qual foram elaboradas, este estudo constituiu-se em um exercício de inventário, mapeamento e divulgação do que foi produzido sobre o tema no recorte temporal delimitado. Por outro, ao assumir estes estudos como produtos socioculturais – que expõem não apenas o ponto de vista do pesquisador sobre o objeto pesquisado, mas também, o discurso dos sujeitos analisados, o alcance das ações práticas, a condição dos locais nos quais elas ocorrem, enfim, o contexto do qual fizeram parte o pesquisador e sua pesquisa –, este estudo pode ser compreendido, também, como um esforço de identificação da visão dos pesquisadores e dos grupos por eles estudados a respeito da Educação a Distância. Esforço este que não se encerra neste artigo, mas que terá continuidade nas diversas vertentes permitidas



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



pelos dados coletados.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Educação e tecnologia (1996-2002)**. Brasília: MEC; Inep, 2006.

FÁVERO, Osmar; OLIVEIRA, Rosa dos Anjos. Estados da arte e disseminação da pesquisa educacional: nota dos organizadores. **Em aberto**, Brasília, v. 25, n. 87, p. 189-191, jan./jun. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2012.

LITTO, Fredric M. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p.108-122, 2009.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. [online]. 2013, v. 21, n. 80, p. 563-623 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362013000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362013000300010&script=sci_arttext)>, acesso em 25 jun. 2014.

SCHWEITZER, Fernanda. **Produção científica em área de construção**





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



**interdisciplinar:** Educação a Distância no Brasil. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2010.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O TRABALHO COLETIVO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

**Vanilda Aparecida Alves**

Escola Municipal Salim Bittar  
[vanilda\\_alves@hotmail.com](mailto:vanilda_alves@hotmail.com)

**Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP- CNPQ  
[mariliaabdulmassih@yahoo.com.br](mailto:mariliaabdulmassih@yahoo.com.br)

**Leila Aparecida Pereira Rosa Oliveira**

PIBID/FACIP-UFU- Suprojeto Pedagogia Gestão- CAPES  
[leilarosapibid@hotmail.com](mailto:leilarosapibid@hotmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais

**Palavras-chave:** Gestão Escolar; Democracia; Descentralização.

**Keywords:** School Management; Democracy; Decentralization.

O tema gestão democrática remete à democracia, participação, descentralização e autonomia, e a articulação entre estes termos é o caminho para a implementação de uma gestão escolar democrática. A escola apresenta-se como um ambiente propício para experiências democráticas, porém muitos desafios ainda existem, sobretudo na superação de práticas fechadas para a inclusão de práticas inovadoras.

Para que a educação trilhe os caminhos da gestão democrática, é necessário a

superação de processos centralizados de decisão, dando lugar às discussões coletivas, à troca de opiniões, experiências e saberes.

Assim este trabalho teve como objetivos, analisar quais são os desafios encontrados frente à Gestão escolar e identificar a importância do seu papel, para a implementação da gestão democrática na organização escolar.

Utilizou-se a realização deste, pressupostos teóricos metodológicos de uma pesquisa qualitativa, através da análise da obra de diversos autores, dentre eles Libâneo (2003), Ferreira (2006) e Oliveira (1997) e também, como estratégia de coleta de dados, a entrevista, que foi realizada com diretoras de escolas públicas no município de Ituiutaba/MG.

Primeiramente, buscou-se investigar a trajetória profissional das gestoras, pois a experiência é um fator importante que acreditamos influenciar de forma positiva a realização de seu trabalho.

Quanto aos desafios encontrados para administrar numa gestão democrática, para uma das entrevistadas, *“a maior dificuldade é fazer com que todos trabalhem felizes e avaliando seu próprio desempenho, para que possam enxergar suas falhas e buscar melhorar e inovar sua prática pedagógica”*.

A este respeito, acreditamos que o administrador está ciente dos problemas que lhe rodeiam e busca melhorar, se auto avaliando. Poderia haver um melhor planejamento das ações de cada participante na gestão democrática, o que possibilitaria um grande avanço no processo ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva democrática a participação de todos é fundamental. Pedagogos, professores, funcionários, pais, alunos e comunidades devem unir-se ao gestor escolar com o objetivo de promover um plano de ação para o desenvolvimento da escola.

Neste contexto, questionou-se às gestoras qual dessas partes envolvidas manifesta menos interesse em participar. De acordo com as entrevistadas, *“nem todos os funcionários da escola tem compromisso em participar das ações da escola, especialmente os que lidam com os serviços gerais, talvez por acharem que não condiz*



*com a função que desempenham”.*

No que diz respeito ao relacionamento com a comunidade escolar, segundo as entrevistadas, *“o maior desafio é fazer com que os pais entendam que seus filhos necessitam de acompanhamento e ajuda ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem e que o trabalho da escola não pode ser desenvolvido sozinho, pois necessita da participação efetiva da comunidade”.*

De acordo ainda com uma das entrevistadas, *“o maior desafio da gestão democrática é justamente envolver aqueles que deveriam ser os mais interessados numa educação de qualidade, isto é, os pais dos alunos da escola. A não participação da comunidade dificulta o processo ensino aprendizagem, talvez pela inconsciência do que isto representa para as crianças. Outro grande desafio diz respeito à administração financeira (...). Outro grande fator negativo consiste em que, os monitores são contratados para seis meses de trabalho apenas, logo, o trabalho é fragmentado e prejudica tanto os alunos quanto a própria escola”.*

Para ela, *“a maioria dos pais não vê a educação como prioridade na vida dos filhos e isto, infelizmente, é reflexo cultural que ainda persiste em pleno século XXI”.*

Sabe-se que a gestão democrática implica em um processo de participação coletiva e sua efetivação pressupõe a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, também é importante e necessária na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Neste contexto, as diretoras foram questionadas se o projeto político-pedagógico das instituições em que atuam está articulado com os interesses reais e coletivos da população e de que forma esse projeto foi desenvolvido e implementado.

Segundo uma das entrevistadas, *“o projeto político pedagógico da escola está articulado com os interesses da população e foi desenvolvido com a participação de todos os segmentos (professores, supervisores, pais, comunidade escolar, representantes da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer). Já a participação dos pais acontece raramente e, além disso, alguns professores também tem resistência em participar”.*



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Para outra entrevistada, *“o Projeto Político Pedagógico da escola é sim, articulado de acordo com os interesses reais e coletivos da população. É desenvolvido através de uma pedagogia de projetos, os quais tem por objetivo informar, ensinar, construir, aprender, fazer, ser, conviver, capacitar, habilitar, raciocinar e levar todos os envolvidos a colocar em prática, seja no momento atual ou futuro, aquilo que vivenciou e experimentou conjuntamente”*.

Buscando investigar as ações que já foram implementadas pelas gestoras nas escolas, uma das gestoras entrevistadas afirmou que pratica as seguintes ações: *“visita aos pais dos alunos; reuniões de pais com formação de cidadania; reuniões pedagógicas voltadas para o experimento”*, enquanto o segundo afirmou já ter conseguido colocar em prática alguma ações e projetos com parceiros e voluntários.

*“Para amenizar os problemas encontrados na administração escolar democrática, é necessária a conscientização das pessoas de que é preciso sempre procurar inovações e reciclagens. É necessário atualizar-se constantemente e saber respeitar e ajudar ao próximo, buscando sempre mais conhecimento”*. (Analisou uma das entrevistadas).

Para outra diretora *“os problemas são amenizados com a participação de todos, com a opinião e a votação dos Conselhos Escolares como o Colegiado, em nosso caso, que delibera em todas as ações desenvolvidas na escola”*.

Quanto às ações do município, segundo as gestoras, *“em Ituiutaba, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer tem proporcionado excelentes capacitações através de cursos. Além disso, o Governo de Minas tem diretrizes que apontam para um caminho positivo para a educação”*.

A gestão democrática escolar implica um processo de participação coletiva e sua efetivação na escola pressupõe a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Segundo Luce e Medeiros (2008), as mudanças vividas nas décadas de 80 e 90 em nível mundial, em termos econômicos, sociais e culturais, com as constantes inovações das tecnologias da comunicação, entre outros fatores, tem provocado uma<sub>588</sub>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



nova atuação dos Estados nacionais na organização das políticas públicas, desencadeando um movimento de repasse de poderes e responsabilidades dos governos centrais para as comunidades locais.

Nesse contexto, no âmbito da educação, um dos reflexos desse movimento são os processos de descentralização da gestão escolar, percebidos como uma das mais importantes tendências das reformas educacionais não só em nível nacional, mas também em nível mundial, uma vez que constitui um tema importante na formação continuada dos docentes e nos debates educacionais com toda a sociedade (LUCE E MEDEIROS, 2008).

A implementação da gestão democrática na organização escolar requer a participação de todos os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a participação na gestão democrática demanda conhecimento e sabedoria que são construídos constantemente através dos processos de formação. Por isso a formação continuada pode contribuir muito nesse processo.

Pode-se dizer que a elaboração de documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabeleceram princípios e diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino e representam um grande marco para a educação brasileira.

Porém, muitos desafios ainda existem e o empenho de cada indivíduo é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado no diálogo, no respeito e na constante busca pelo conhecimento.

O caminho da educação rumo à efetivação da gestão democrática exige com que sejam superados os processos centralizados de decisão, para que a gestão democrática da escola seja construída a partir da coletividade e do diálogo.

Todos os caminhos que conduzem à construção dessa gestão, sobretudo o processo de democratização e de descentralização da gestão escolar, bem como de construção da autonomia escolar, estão ligados às tendências mundiais de globalização e mudanças de paradigmas.

Nesse contexto, a autonomia da escola não deve resultar da confluência de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



várias formas de pensamento e de interesses diversos. Portanto, a gestão escolar democrática e participativa é uma atividade desenvolvida de forma coletiva a partir da participação de todos os envolvidos no processo educativo.

No entanto, para que esta atividade seja organizada e melhores objetivos sejam alcançados, a elaboração do projeto político-pedagógico da escola deve estar pautada na participação, pois um planejamento compromissado com o projeto pedagógico e a proposta curricular da escola pode colaborar, inclusive, com a qualidade da educação.

Através da realização das entrevistas com gestoras de escolas do município de Ituiutaba/MG, pode-se analisar a perspectiva democrática em que estas profissionais trabalham e como se dá o trabalho coletivo nas instituições estudadas.

Observou-se que, apesar dos desafios existentes para a construção da gestão escolar democrático-participativa, uma das maiores dificuldades é fazer com que cada profissional envolvido nesse processo enxergue suas próprias falhas e se reavalie constantemente, pois alguns tem resistência e receio de se auto avaliar e também lidar com os pais dos alunos, que nem sempre enxergam a educação com a devida importância.

O papel do gestor é fundamental para a implementação da gestão democrática na organização escolar, pois a organização do trabalho da escola está sob sua responsabilidade, em conjunto com os demais profissionais.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 16-78.

LIBÂNEO, José Carlos, ET AL. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 339-359.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de. Portal da Educação. **Gestão democrática escolar**. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2666/gestao-democratica-escolar>>. Acesso em: 05 jan. 2012. p. 1.

LÜCK, Heloisa (org). **Em Aberto. Gestão escolar e formação de gestores**. Publicação



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, 4. ed., fev./jun. 2000. p. 8-31.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Vários autores. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 114.

\_\_\_\_\_, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 1-13.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## SEGURANÇA OU ÉTICA? AS QUESTÕES DA INTERNET NO CURRÍCULO

**Rosa Maria Rodrigues Lamana**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

[rosamarialamana@gmail.com](mailto:rosamarialamana@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras Chave:** Tecnologia; Currículo; Ética; Segurança.

**Keywords:** Technology; Curriculum; Ethics; Safernety

É inevitável considerar que, neste século XXI, a disseminação de informações e oportunidades é potencializada a escalas gigantescas pelo acesso e uso da internet. (PINHEIRO; SLEIMAN, 2009) Entretanto, essa facilidade quantitativa oportunizada pela internet, vem acompanhada de uma incerteza qualitativa, a medida que não há mecanismo de controle da inserção de informações a serem veiculadas. (PONTE; VIEIRA, 2008) Esse segundo caráter das informações é fonte de inúmeros transtornos às pessoas, uma vez que informações são divulgadas sem a real preocupação com a sua veracidade ou mesmo, a publicação intencional de conteúdo vexatório ou calunioso na tentativa de desacreditar a imagem do outro, deixando de considerar os prejuízos permanentes que esse tipo de atitude pode causar.

Como uma extensão da sociedade, a escola pública também está inserida neste



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



contexto, com alunos cada vez mais conectados, através de salas de informática ou até mesmo de seus próprios celulares. (PINHEIRO, 2009) Sobre esse fenômeno, Almeida (2009) defende que a educação formal e seu currículo precisam estar articulados com a educação digital, mas assume que tal processo se constitui um grande desafio. De forma complementar, Pinheiro (2012) afirma que a disciplina ‘Cidadania e Ética Digital’ pode ser abordada no contexto escolar.

A formação de cidadãos éticos, garantindo gerações futuras digitalmente corretas, é fundamental considerar-se que a ética precede a lei (PINHEIRO, 2012). Desta forma, políticas orientadoras (formação digital ética) evitariam políticas punitivas (responsabilidade judicial).

Considerando que a escola é o lugar de formação do ser humano, qual a sua contribuição para orientar quanto ao acesso e postagens de informações na web? Estão os profissionais da educação preparados para auxiliar os alunos neste respeito?

Na tentativa de iniciar uma discussão sobre essa problemática, analisamos a experiência de escola estadual, integrante do Programa UCA. Este Programa tem o diferencial de oferecer formação contínua para seus docentes intensificarem e aprimorarem a utilização das TIC no contexto pedagógico. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pelo estudo de caso e, como instrumento de coleta de dados, utilizou-se questionários e entrevistas semiestruturadas com a participação de 15 professores, 8 alunos do grupo “Aluno Monitor” e da formação UCA e 3 gestores.

Os dados do questionário trouxeram que 100% dos professores afirmam solicitar pesquisas aos alunos utilizando a internet e, realizar orientações para este direcionar esse acesso sem, entretanto, apontar qual tipo de acompanhamento seria dispensado aos discentes. Avaliando o questionário dos alunos, de 8 alunos, 7 deles declaram ser orientados pelos professores e também afirmam ser o buscador do Google o principal mecanismo para pesquisa.

Ainda tomando como referência os dados do questionário, é possível verificar que os professores acreditam orientar os alunos quanto à Segurança na Internet, além de afirmarem que foram orientados em relação ao tema. Essa situação é colocada em cheque nas entrevistas semi-estruturadas realizadas após a entrega dos questionários. A



partir da fala dos docentes, ratifica-se a importância que os mesmos creditam sobre a abordagem da ética digital na escola, entretanto, apontam a dificuldade em realizar este trabalho. Os exemplos trazidos apresentam uma característica mais responsiva que preventiva.

É perceptível que existem dúvidas e receios entre professores e equipe gestora sobre como orientar os alunos em questões éticas e, novamente, as citações contradizem os dados do questionário com relação ao “sentir-se preparado” para essa função, na fala, existe a cobrança de uma melhor formação, inclusive advinda dos órgãos centrais (SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) e regionais (Diretoria de Ensino) com esse enfoque. Dessa controvérsia, especulamos que o material físico (questionário), por haver um histórico escolar de “registro oficial”, possa ter um caráter intimidador que leve o professor a responder “o que o pesquisador quer ouvir”, distorção essa não captada nos registros de voz.

Esse é um diagnóstico que indica que mais ações sobre essa temática devem ser propostas e aplicadas nas escolas, sejam elas advindas diretamente das coordenadorias da rede estadual, ou mesmo indicada pela própria comunidade escolar. Projetos pontuais têm sido realizados para orientar nossos jovens quanto ao uso ético e seguro da internet, mas ainda não são suficientes para atingir o objetivo. De forma tímida demonstram necessidade de maior envolvimento por parte de todos os sujeitos ligados à educação e trazem também novos desafios para um novo conceito de currículo, onde as disciplinas curriculares, as metodologias, os projetos, cada componente curricular se responsabiliza pelo enfrentamento de tais realidades dentro das suas especificidades epistemológicas e não apenas como áreas restritas de estudo.

A SEESP tem apresentado iniciativas para o trabalho de formação de professores e alunos. No que diz respeito a formação de usuários digitalmente corretos, registra-se a oferta de um curso para professores e alunos com foco em software e hardware que, embora não abranja todos as dimensões necessárias para essa formação, demonstra a preocupação e a ação sobre o tema. Apesar disso o desafio ainda permanece: a mudança de paradigma para o modelo de uma escola baseada no uso intensivo das TIC com



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



propósito pedagógico. Desta forma é possível o trabalho de formação ética digital de maneira interdisciplinar.

Este trabalho não pretende esgotar todos os questionamentos sobre como o uso ético e consciente da informação na internet deve aparecer no contexto escolar. Na verdade propõe-se a fazer um retrato, tecendo considerações acerca de como é desejável e, principalmente emergencial expandir ações com esse propósito, se desejamos que nossa sociedade tenha cidadãos preparados para viver numa era digital.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José. **Folha explica Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2009.

PINHEIRO, Patrícia Peck; SLEIMAN, Cristina Moraes. **Tudo o que você precisa saber sobre direito digital no dia a dia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

PINHEIRO, Patricia Peck (Org.). **Direito Digital Aplicado**. São Paulo: Intelligence, 2012

PONTE, Cristina; VIEIRA, Nelson. **Crianças e internet, riscos e oportunidades**. Um desafio para a agenda de pesquisa nacional. 2008. Disponível em: <[http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/EU\\_Kids\\_OnlineVersao170707.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/EU_Kids_OnlineVersao170707.pdf)> Acesso em: 01 fev. 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, CURRÍCULO E NÚCLEO GESTOR: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.**

**Juliana de Paula Guedes de Melo Santos**  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)  
[juliguedesmelo@gmail.com](mailto:juliguedesmelo@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

**Palavras-chave:** Escola de tempo integral; Núcleo gestor; Currículo; Tempos; Espaços.  
Texto e contexto; Organização administrativa e pedagógica.

### **1. EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM PLEONASMO NECESSÁRIO**

Ao longo dos anos, no Brasil, identificou-se “(...) pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil” (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

A primeira concepção, de cunho assistencialista, indica na ETI uma escola que substitui a família. Uma segunda concepção determina que a ETI é uma forma de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



garantia à segurança do menor de idade. Outra diz respeito à uma educação que não depende da estruturação da ETI e consolida a sua base na afirmação de que o tempo não precisa estar focado numa instituição. Por fim, uma concepção democrática que visa à emancipação do aluno.

A concepção democrática e emancipatória de Escola de Tempo Integral (ETI) está atrelada à extensão do tempo de permanência do aluno à escola, mas também à ampliação de oportunidades de conhecimento de mundo e consequente formação integral do indivíduo. Trata-se da busca por uma educação ideal, transformadora e libertária.

Ainda que concordemos com Paro (2009, p. 13) que “Educação Integral, em última instância, é um pleonasmo: ou a educação é integral ou, então, não é educação”, o grande desafio é superar a ideia de “fazer em mais tempo aquilo que se faz hoje” (PARO, 2009, p. 13) e não perder de vista a necessidade de tornar esse tempo útil, nem somente preenchê-lo com uma série de atividades desconectadas e, portanto, meramente mecânicas.

Nesta perspectiva, a observação do currículo das ETI perpassa o cunho prescritivo (texto) e agarra-se ao que é vivido (contexto). É na ação que se concretiza a Educação Integral.

## **2. CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO EM AÇÃO: DO TEXTO AO CONTEXTO**

Ao longo deste trabalho, adotamos a concepção de currículo relacionado à prática escolar, num momento histórico, num sistema educativo determinado. Para tal, consideramos a perspectiva de Sacristán (2000) sobre “o currículo, entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto”.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Importante ressaltar que o currículo está atrelado à multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere, isto posto, é importante compreendermos a escola como instituição cultural e social.

Desta maneira, compreendemos ser possível abordar o currículo como prática realizada num contexto, inserido num determinado tempo histórico, com significado cultural e conseqüente, reflexão sobre a qualidade da educação ofertada aos alunos que permanecem neste tipo de escola municipal, na referida cidade, durante nove horas diárias.

Enquanto prática realizada num contexto, no cerne da discussão sobre currículo está a distinção entre “o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula” (GOODSON, 2012, p. 22). Ou seja, nos atentaremos para a relação entre teoria e prática como elementos constituintes de um currículo em ação, inerente a um sistema escolar concreto, que envolve atores determinados, num contexto próprio.

Para tal, interessa-nos não propriamente discorrer sobre os conteúdos, mas sim sobre a fluidez da prática, como processo na ação.

Por outro lado, é intrínseco reconhecemos que o currículo como práxis associa-se ao desvelamento de “uma cultura preservada e difundida pelas escolas, que não é necessariamente neutra” (APPLE, 2006, p. 63).

Isto implica em reconhecemos que as políticas públicas para edificação deste tipo de escola, de alguma maneira implicam na prática, pois buscam uma forma de controle sobre o tempo, os espaços, o texto e contexto. Este forma de controle, tanto sob ponto de vista pedagógico ou organizacional relaciona-se à necessária reorganização curricular da escola que tem no gestor educador um possível articulador de novas práticas.

### **3. GESTOR EDUCADOR: UM POSSÍVEL ARTICULADOR DE REORGANIZAÇÕES CURRICULARES INOVADORAS**

As propostas curriculares inovadoras sublinham, conforme nos aponta Brito (2011, p.183), “a necessidade de uma equipe gestora, cuja ação educadora requer adequação ao seu objeto e aos campos que o envolvem”.

Aprendemos com MASETTO (2011) que os projetos inovadores sempre surgem como respostas a problemas e necessidades atuais para a educação, para as quais os projetos educacionais presentes e em andamento já não possuem respostas adequadas.

Se a ETI, de Ensino Fundamental, de Mogi das Cruzes – SP, constitui-se numa proposta inovadora de escola, está implícito também o conceito de que toda a sua organização implica em que a gestão esteja voltada às expectativas deste tipo de escola.

Se na escola de tempo parcial, o interior das escolas subentende uma organização padronizada, com horários pré-determinados para a convivência, a escola de tempo integral derruba este paradigma e exige uma articulação dos tempos e espaços escolares. Tal organização pressupõe um árduo trabalho da equipe gestora da unidade, tanto em seus aspectos administrativos quanto pedagógicos.

Portanto, um novo modelo de escola exige uma nova perspectiva de gestão escolar, e com ela, alterações em seu interior.

Isto significa enfatizar a gestão democrática – participativa em oposição ao que culturalmente se instaura nas escolas, na figura hierarquicamente autorizada do diretor de escola.

Entretanto, entendemos que numa visão da ETI enquanto oportunizadora de novas possibilidades de aprendizagem e de formação, constitui-se pois em discurso pautado no diálogo e na participação, como forma indissociável para uma reorganização curricular.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Contudo, tal reorganização curricular só acontece mediante a articulação da equipe gestora, cuja ação deve garantir o equilíbrio entre as questões administrativas e objetivos pedagógicos.

A forma de atuação do núcleo gestor da escola, aqui neste trabalho entendido como o conjunto constituído pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, implicará em ações e interações destes com os demais indivíduos da escola: alunos, professores, demais funcionários, pais e parceiros.

Manifesta-se por conseguinte, uma relação entre a ação e interação da gestão escolar com a instituição. Juntas, implicam tais ações, e estas por conseguinte, devem ser pensadas considerando-se a cultura organizacional e o clima da escola.

Ambos, cultura e clima escolar, constituem-se em binômio que conforme nos alerta Brito (2009, p. 247) “produz efeitos inegáveis sobre a produtividade organizacional, podendo obstaculizar, e até mesmo entravar, a eficiência de projetos transformadores e da organização escolar”.

Isto posto, é importante ressaltar que a gestão deve partir do conhecimento efetivo da realidade educacional, nas percepções e representações de seus membros, a partir de um trabalho de organização e articulação do núcleo gestor com as pessoas em torno de uma proposta de trabalho – relevante e significativa – , não neutra, mas política.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ALONSO, M. **Gestão escolar: revendo conceitos**. São Paulo, PUC-SP, 2004.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integra: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006

APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

AZEVEDO, F. (Org.) **A reconstrução educacional no Brasil**: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília: MEC, SECAD, 2009 a. Disponível em < [https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa\\_Educacao.pdf](https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf) > Acesso em: 20 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, SECAD, 2009 b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. Programa Segundo Tempo. Disponível em < <http://www2.esporte.gov.br/snelis/segundotempo/maiseducacao/apresentacao.jsp> > Acesso em 20 mai. 2014

BRITO, R. L. G. L. Escola, cultura e clima. **Ambiguidades para a administração escolar**. Tese de doutoramento, PUC – SP, 1998.

\_\_\_\_\_. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. **O trabalho docente: Teoria & Prática**. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 130 – 142.

\_\_\_\_\_. Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador. In: BRITO, R. L. G. L. (Org.). **Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador**. Curitiba: Appris, 2011, p. 19 – 31.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre cultura e clima das instituições de ensino no processo de ensino e aprendizagem: o gestor educador. In: BRITO, R. L. G. L. (Org.). **Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador**. Curitiba: Appris, 2011, p. 183 – 201.

BRITO, R. L. G. L.; ANDRADE, M. F. C. C. Desafios da gestão escolar: entre o administrativo e o pedagógico. In: BRITO, R. L. G. L. (Org.). **Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador**. Curitiba: Appris, 2011, p. 223 – 236.

CADERNOS CENPEC. São Paulo: CENPEC, n.1,1. Sem. 2006 a. **Edição especial sobre a Educação e cidade**.

CADERNOS CENPEC. São Paulo: CENPEC, n.2,2. Sem. 2006 b. **Edição especial**



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



sobre a Educação integral.

CENPEC. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade.** São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social – Unicef, 2013.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social.** São Paulo: CENPEC, n. 2,2. Sem. 2006 b. Edição especial sobre Educação Integral. Disponível em: <<http://cadernoscenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166/195>>. Acesso em: 16 out.2013.

CAVALIERI, A. M. V. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Campinas: Educação e Sociedade, vol.28, n. 100 – Especial p. 1015 – 1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 out.2013

\_\_\_\_\_. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. C (Org.) **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2009, p.42 – 51.

CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Avaliação Educacional:** Fundamentos e Práticas. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 2001.

\_\_\_\_\_(Org.) **Avaliação e Currículo:** Políticas e Projetos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 2010.

\_\_\_\_\_(Org.) **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais.** São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda. 2002.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.  
COELHO, L. C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral:** Estudos e experiências em processo. Petrópolis: Faperj, 2009

DEMO, P. **Escola de Tempo Integral.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.labspace.open.ac.uk>>. Acesso em 02 set.2013.

FREITAS, M. C. **Anísio Teixeira, leitor da História do Brasil.** São Paulo: CENPEC, n.2,2. Sem. 2006 b. Edição especial sobre Educação Integral. Disponível em: <<http://cadernoscenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166/195>>. Acesso em 16 out.2013

FREIRE, P. **Política e Educação:** ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época, v. 23

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 56 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. 44 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **A escola na cidade que educa**. São Paulo: CENPEC. n 2,2. Sem. 2006 b. Edição especial sobre Educação Integral. Disponível em:  
<<http://cadernoscenpec.org.br/cadernos/index.ph/cadernos/article/view/166/195>>.  
Acesso em 16 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. **Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, agosto 1999, 70 – 11.  
GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. São Paulo: CENPEC, n.2,2. Sem. 2006 b. Edição especial sobre Educação Integral. Disponível em:  
<<http://cadernoscenpec.org.br/cadernos/index.ph/cadernos/article/view/166/195>>.  
Acesso em: 16 out. 2013.

GONÇALVES, H. A. **Manual de artigos científicos**. São Paulo: Avercamp, 2004.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. São Paulo: CENPEC. N.2,2. Sem. 2006 b Edição especial sobre Educação Integral. Disponível em:  
<<http://cadernoscenpec.org.br/cadernos/index.ph/cadernos/article/view/166/195>>.  
Acesso em 16 out. 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, Artmed: Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo; EDUC, 2002.

MAURÍCIO, L. V. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral**. São Paulo: CENPEC, n.2,2. Sem. 2002 b. Edição especial sobre Educação Integral. Disponível em:  
<<http://cadernoscenpec.org.br/cadernos/index.ph/cadernos/article/view/166/195>>.  
Acesso em: 16 out.2013.

MAURÍCIO, L. V. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. Rio de Janeiro, 2004. Revista Brasileira de Educação, n.27, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 02 ago. 2014.

MASETTO, M. T. **Inovação curricular no ensino superior**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.7, n.2, ago./2011. Disponível em:  
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 02 ago.2014.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. “CIACs (Centros Integrados de Atendimento á



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Criança)” (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em:

<<http://educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82>>. Acesso em 26 out.2013.

MOGI DAS CRUZES. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância**. Mogi das Cruzes, 2007. Disponível em:

<<http://www.youblisher.com/p/32375-Diretrizes-Curriculares-Municipais-para-Educacao-da-Infancia/>>. Acesso em 20 jul.2014.

MOLL, J. (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012.

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C (Org.) **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2009, p.21- 40.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C (Org.) **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2009, p.13- 20.

\_\_\_\_\_. **A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental**. RBPAAE, v. 24, n.1, p. 127 – 133, jan/abr, 2008.

PARO, V. H. et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Cadernos de Pesquisa, n.65, p.11 – 20, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

PIRES, C. **A Construção de sentidos em política educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro**. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, v.4, p. 77-86, out. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpve.ul.pt>>. Acesso em: 29 de ago. 2013

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo; Cortez, 2013  
SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. CAIC: Solução ou problema? In: **Texto para Discussão 363**. IPEA, janeiro de 1995.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

SOUZA, R.A. **Os fundamentos da pedagogia de John Dewey**: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. Revista Contrapontos – Eletrônica, vol.12, n. 2, p. 227 -233, mai-ago.2012.

SOUZA, R.A.; MARTINELLI, T.A.P. **Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 160-162, set. 2009. ISSN: 1676-2584

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.  
TENÓRIO, A.F.; SCHELBAUER, A.R. A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: VII Jornada HISTEDBR, 2007, Campo Grande. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campo Grande: UNIDERP, 2007, v.01, p. 1-20.

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

YUS, R. **Educação Integral**: uma visão holística para o século XXI. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## Documentos Legais

BRASIL. **Lei Federal nº 11788/2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.101**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007**. 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.

BRASIL. **Decreto nº 7.083/2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## MODELO DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE TCC: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**Guilherme Cassarotti Ferigato**

Unicesumar

[guilherme\\_ferigatto@hotmail.com](mailto:guilherme_ferigatto@hotmail.com)

**Siderly do Carmo Dahle de Almeida Barbosa**

Unicesumar

[siderly.c@gmail.com](mailto:siderly.c@gmail.com)

**Ludhiana Ethel Silva Bertoncello**

Unicesumar

[ludhianabertoncello@gmail.com](mailto:ludhianabertoncello@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 1. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Trabalho de Conclusão de Curso; EAD; Orientação.

**Keywords:** Course dissertation; Distance learning; Advising.

### 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo geral identificar um modelo que minimize as dificuldades encontradas no processo de orientação de TCC no ensino a distância (EAD). Importante salientar também os objetivos específicos: conceituar o ensino a distância; entender o trabalho de conclusão de curso; propor um modelo de orientação de TCC para o EAD.



Para tal, a pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira consiste em levantamento bibliográfico sobre a modalidade à distância, mais particularmente avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem, para obter conceitos, princípios e histórico. Numa segunda etapa, foram feitas entrevistas com professores, que de alguma forma têm contato com a educação à distância, e realizam orientações de TCC em plataformas diversas e a distância, verificando outras possibilidades de modelo, anseios, expectativas.

Para se extrair aspectos subjetivos, a presente pesquisa possui perspectivas qualitativas às quais proporcionaram obtenção de informações de forma espontânea.

Esse tipo de pesquisa não dá ênfase à representatividade numérica e sim em buscar explicações para os dados apresentados. Baseados nas considerações retratadas, nós entendemos que fazemos pesquisa quando: realizamos a pesquisa, interpretamos resultados, formulamos perguntas e divulgamos resultados. (BORTOLOZZI; BERTONCELO, 2012, p.55).

As entrevistas foram realizadas aplicando questionário com perguntas abertas, essas entrevistas aconteceram no período de fevereiro de 2014 a julho de 2014. No que diz respeito a amostragem, para escolha dos profissionais a serem entrevistados, utilizou-se amostragem não probabilística por julgamento.

Na amostragem por julgamento, também chamada *amostragem proposital*, os respondentes são selecionados porque o pesquisador acredita que atendem aos requisitos de estudo. (HAIR et al., 2013, p. 151)

Outra forma de pesquisa que foi utilizada neste trabalho, foi à observação em portais digitais de várias instituições que promovem a educação na modalidade à distância. Importante salientar que todas as informações observadas são de curso público.

## 2. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O artigo científico é um trabalho de conclusão de curso bastante utilizado em cursos de pós-graduação lato sensu, consistindo em uma pesquisa mais enxuta em relação às monografias.

O artigo científico é uma forma de literatura pouco tratada nos livros de



metodologia jurídica, que se ocupam, sobretudo de monografias de graduação (os chamados “TCC”), dissertações de mestrado e teses de doutoramento. As regras de produção de artigos científicos em geral são dadas pelas revistas científicas em que seus autores pretendem publicá-los, e, sendo assim, variam um pouco de um periódico para outro. (QUEIROZ, 2010, p. 1).

Primeiro passo para que aconteça a orientação de TCC o acadêmico deve fazer uma auto avaliação para ter a certeza de que tem condições de dar prosseguimento com seu TCC e o diagnóstico sendo positivo, cabe ao aluno reportar seu interesse em iniciar as orientações. O aluno poderá entrar em contato com o responsável pelo processo de TCC utilizando, para isso, um dos canais de comunicação disponível entre ele e a instituição em que ele estuda.

Após reportar o interesse e o responsável realizar toda a triagem, dá-se início ao processo de orientação. O primeiro passo é disponibilizar ao aluno um ambiente chamado Minicurso – METEP, neste curso o aluno será acompanhado por um professor, seu futuro orientador, pelo período de um mês e deverá confeccionar seu projeto de pesquisa. Depois de encerrado o período do minicurso, o professor irá analisar o projeto de pesquisa e emitir o aval: liberado para orientação / não liberado para orientação.

Após as devidas orientações acontecerem, o orientador, assim como no minicurso, deve registrar no sistema o aval do aluno: “artigo liberado para avaliação em banca interna ou artigo não liberado para banca interna”. O aval deve ser registrado pelo orientador preenchendo um formulário de notas e também a um questionário qualitativo.

Artigo com o aval positivo significa aquele trabalho que o orientador liberou para ser avaliado em banca interna e realizou a postagem. Toda avaliação é um processo árduo e criterioso, em que os resultados muitas vezes não saem conforme esperados. É um processo realizado com ética e profissionalismo, assim o artigo liberado será avaliado por outro professor da área, seguindo os mesmos passos e critérios do orientador, preenchendo um formulário de notas e também a um questionário qualitativo.

No que se refere à tabela de notas, apresenta-se uma nota máxima para cada item



descrito. Desta forma o avaliador atribuirá uma nota que julga cabível. Em sequência ao formulário de notas o avaliador irá desenvolver um *feedback* seguindo e respondendo a um questionário qualitativo. Importante salientar que ao desenvolver o *feedback*, o avaliador deve ser claro, detalhista e principalmente, evitar resposta generalista, é de suma importância que ao desenvolver a avaliação tanto o orientador quanto a banca interna sejam imparciais e desenvolvam o retorno com apontamentos focados dos pontos que devem ser melhorados, retificados ou até mesmo os elogios.

Para facilitar a avaliação textual desenvolveu-se um questionário com questões abertas que possuem caráter qualitativo e possibilita tanto ao aluno quanto a instituição identificar os pontos relevantes do trabalho, sejam eles positivos ou negativos.

Realizado o processo de avaliação em banca interna, automaticamente o aluno, o orientador e o responsável pelo processo de TCC deverão receber notificação via sistema institucional comunicando que o aluno avaliado foi ou não aceito para defesa pública. Nesta etapa o aluno se depara com outras duas situações:

- Artigo liberado para defesa pública
- Artigo não liberado para defesa pública

Importante salientar que se deve cumprir a Resolução nº 1 da LDB 9394/96, de 8 de junho de 2007, que trata em parágrafo único: “Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.”

A banca será composta por professores *in loco* e pelo responsável de apresentação, caso seja necessário à banca poderá ser composta pelo orientador ou outros professores em videoconferência. Caso faça necessário o trabalho poderá sofrer retificação.

## REFERÊNCIAS

BORTOLOZZI Flavio, BERTONCELLO, Ludhiana: **Metodologia de pesquisa** - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. Núcleo de Educação a Distância: Maringá - PR, 2012;



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: decreto 5.622 de 19/12/2005.

HAIR Joseph F. Jr., CELSI Mary Wolfenbarger, David J.; BUSH Robert. **Fundamentos de Pesquisa de Marketing**. BOOKMAN, 2013.

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo. Artigo Científico: Redação, Formatação e Impressão. 2010.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## COORDENAÇÃO TECNOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO ALICERÇADO NOS DESAFIOS DIGITAIS DO PROUCA-TO

**Wesley Nunes**

weslley.uca@gmail.com

**Valdirene Gomes de Jesus**

jesuseval@yahoo.com.br

**George França dos Santos**

george.f@uft.edu.br

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Educação a distância *on-line*. Arquitetura de aprendizagem.

**Keywords:** Digital Information and Communication Technology. Online education distance. Architecture of learning.

### 1 INTRODUÇÃO

A oferta de educação a distância *on-line* está diretamente vinculada à existência de plataformas que permitem não só a hospedagem do curso, mas que possibilitem a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) interativos, com espaços para socialização de materiais, comunicação entre pares, professores, equipe de apoio e suporte técnico. O uso de AVA pode contribuir para o sucesso ou evasão dos cursos ofertados nessa modalidade.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Em 2011, o governo do estado do Tocantins instituiu o Programa Tocantins Conectado - Um Computador por Aluno, e adquiriu 75.648 *laptops* educacionais que foram distribuídos entre as escolas estaduais e municipais.

Em 2013 os municípios que receberam *laptops* educacionais do governo, por intermédio da União dos Dirigentes Municipais (UNDIME), buscaram parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT) para o processo de formação de seus professores para uso de tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDIC). De acordo com Almeida e Prado (2011) essas formações contribuem para a promoção de aprendizagem para uso das TDIC de forma integrada ao currículo, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade educativa com novas ações pedagógicas, promover a inclusão digital e social e o reconhecimento da autonomia na organização curricular.

Nessa perspectiva, com o propósito de contribuir com as escolas que receberam os *laptops*, a universidade, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, elaborou o Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) Tocantins – UFT, estabelecendo parcerias para viabilizar a formação de 2065 profissionais da escola, vinculados às coordenações adjuntas dos sete *campi* da UFT (Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Porto Nacional, Palmas e Tocantinópolis).

Dentre tantos desafios que se apresentavam na elaboração do ProUCA, um constituía atenção especial: selecionar um *software free* que agregasse o maior número de possibilidades para a customização, acessibilidade e interoperabilidade para um curso de formação continuada de professores. Que interface utilizar? Como operacionalizar a demanda existente de um AVA para atender um projeto *multicampi*? Como prever as singularidades do acesso a rede na região norte do país?

Este trabalho apresenta, ainda que no percurso, algumas contribuições da Coordenação Tecnológica para os processos de formação do ProUCA-TO. Devemos destacar que no cenário atual dos ambientes virtuais educacionais, as mudanças ocorrem com grande rapidez, fazendo com que as instituições educacionais elaborem projetos das mais diversas finalidades. Devido este ambiente altamente competitivo, Os centros de formação buscam aplicar as melhores práticas possíveis na gerência de projetos como vantagem competitiva, e inovação tecnológica.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Vários benefícios são adquiridos com a correta gestão dos projetos nas organizações, garantindo assim o cumprimento de prazos, custos e qualidade. A Tecnologia de Informação vem sendo apontada com grande importância para a rápida evolução das organizações, sendo também considerada como ótima estratégia competitiva. Carvalho et al. (2003) sustentam que em projetos de TI o emprego de técnicas de gerenciamento de projetos tem se intensificado, tanto no âmbito dos projetos (PMBOK), como de modelos de maturidade organizacionais.

## 2 O PROUCA-UFT-TO: UM PROJETO DE FORMAÇÃO EM REDE

Como forma de organizar o projeto, foram criadas dezessete coordenações que, apesar de suas atribuições específicas, fazem parte de uma única rede, uma delas é a Coordenação Tecnológica que dentre as suas atribuições destacam: a criação, gestão, acompanhamento e atualização do AVA, enquanto parte da Arquitetura Pedagógica (AP) para atender as demandas do curso. A concepção da Coordenação Tecnológica sobre o AVA se fundamenta em Valente (2002), isto é, um ambiente virtual construcionista que tem como uma de suas principais características o diálogo.

De acordo com Carvalho, Nevado e Menezes (2007, p. 39) arquiteturas pedagógicas são “estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, *software* educacional, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço”. Behar (2009) pontua o que diferencia um AP de outra é a importância conferida aos aspectos sociais, emocionais e pessoais dos sujeitos participantes do processo e a estratégia de aplicação das AP.

No ProUCA-TO a Coordenação Tecnológica, assume a responsabilidade de a partir da experiência de formação realizada no Projeto UCA (2010-2013), propor um ambiente de formação idealizado, constituído, implantado e implementado, em parceria com a equipe de conteúdo e de formação da PUC/SP, com a equipe de formação da UFT, que pudesse dar vazão a implementação de dois cursos: Formação de formadores para 156 cursistas, Formação dos profissionais da escola, com 2065 cursistas.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Destaca-se que todo o processo de constituição e aprimoramento da AP do AVA do curso, foi constituído a partir de diálogo constante com as equipes pedagógica, de conteúdo e com os cursistas a fim de alinhar suas ações, possibilitar uma melhor interação dos cursistas com AVA do curso, contribuindo com a apropriação e domínio dos recursos tecnológicos voltados para o uso do sistema *Linux* e de aplicativos existentes nos *laptops* educacionais; o apoio na integração dos *laptops* nos processos de aprender e ensinar, gestão de tempos, espaços e relações entre os protagonistas da escola, do sistema de ensino e da comunidade externa; a adequação do AVA para atender as demandas da formação, relacionada à articulação de teorias educacionais voltadas à compreensão crítica de uso pedagógico das TDIC nas diferentes escolas municipais.

Um dos grandes desafios para a gestão do AVA se consolida na proposta de gestão, pois encontramos diversas referências de gerenciamento que necessitam de uma análise das dificuldades e dos facilitadores para o aprendizado com a utilização do *e-learning*. De acordo com LAURILLARD (2002) para que haja um aprendizado efetivo sobre um determinado curso que se pretende disponibilizar por meios tecnológicos, se faz necessário que o ambiente seja planejado e organizado por meio de um projeto estrutural embasado em uma pesquisa de campo com os gestores e os usuários afim de identificar as ferramentas tecnológicas apropriadas para cada conteúdo ou atividade.

### 3 ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO TECNOLÓGICA

Fazem parte da Coordenação Tecnológica uma equipe constituída de profissionais que buscam conjugar os aspectos técnicos e pedagógicos para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem. Dentre suas atribuições estão:

- Constituição do Ambiente e-learning do curso;
- monitorar o funcionamento do AVA;
- definição das funcionalidades do ambiente, considerando as especificidades pedagógicas e administrativas;



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



- disponibilização virtual de material;
- monitoramento dos fóruns de discussões de formadores e cursistas;
- configurações dos painéis de controles;
- gestão administrativa e técnica do ambiente virtual de aprendizagem;
- criação, gestão e acompanhamento dos ambientes virtuais de aprendizagem criados para desenvolvimento do projeto PROUCA Tocantins UFT.
- Buscar por novas ferramentas e funcionalidades que podem facilitar a comunicação e a interação dos usuários no ambiente e-learning.

Dessa forma, o papel da Coordenação Tecnológica é contribuir com a formação daqueles que são capazes de transformar os processos escolares, isto é, os gestores, coordenadores pedagógicos e, principalmente, seus professores. De acordo com Scaico; Queiroz (2013, p. 892-893):

Para revigorar a escola não teremos que reformá-la, teremos que repensá-la com novos contextos e espaços de aprendizagem que se utilizem das tecnologias como mecanismo para que os estudantes estejam livres para criar, questionar e aprender com os colegas. Deveremos repensar o uso de tecnologias educacionais, dando prioridade à busca pela concepção de “espaços de aprendizagem e experimentação”.

Portanto, todos os esforços dessa Coordenação é evidenciar o potencial transformador das TDIC articulado ao trabalho pedagógico dos professores participantes do ProUCA-Tocantins, que tem se mostrado criativo, cooperativo, responsável e inovador.

## 4 ALGUNS RESULTADOS

A formação dos profissionais da escola exige dinâmicas de interação que alinhem as ações de todos os formadores envolvidos. Os processos formativos apoiados pelo AVA têm garantido facilidade e agilidade no acompanhamento das atividades propostas pela equipe pedagógica e de conteúdo, que, constantemente se reúnem com a Coordenação Tecnológica para evidenciar dificuldades e redimensionar a arquitetura pedagógica do AVA em busca de soluções. Esta interlocução permanente tem possibilitado adequações





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



no AVA, como estratégia para potencializar o cumprimento das atividades do curso.

A Coordenação Tecnológica tem a preocupação de elaborar tutoriais variados para auxiliar os formadores e os cursistas a explorarem os recursos do AVA e do *laptop* educacional a fim de criarem práticas pedagógicas inovadoras e criativas. Outra prática é a disponibilização do *Skype* da equipe para sanar dúvidas durante os encontros presenciais de formação e o uso do AVA.

Os aspectos técnicos e lógicos das tecnologias digitais estão sendo cada vez mais humanizados nesta experiência do ProUCA-TO, pois a Coordenação Tecnológica, com base nos desafios digitais do programa, tem construído um percurso alicerçado em importantes valores educacionais, como o respeito aos estilos e ritmos de aprendizagem dos cursistas; a valorização do diálogo com todas as equipes de formação e a humildade de reconhecer de que as tecnologias ganham um significado maior ao aliar-se aos desafios e demandas pedagógicas.

## 5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; PRADO, Maria Elizabeth B. B. **Indicadores para a formação de educadores para a integração do laptop na escola.** In Almeida, M. E. B.; Prado, M. E. B. B. (Org.). O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.

BEHAR, Patricia A. **Modelos pedagógicos em educação a distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

CARVALHO, Marie J. S., NEVADO, Rosane e MENEZES, Crediné S. **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância:** estudos e recursos para formação de professores. Lens-Porto Alegre/RS, 2007

SCAICO, Pasqueline Dantas; QUEIROZ, Ruy José Guerra Barretto de. **A educação do futuro:** uma reflexão sobre aprendizagem na era digital. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2567/2225>. Acesso em 15 ago. 2014.

VALENTE, José Armando. **A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação:** repensando conceitos. In: JOLY, M.C.(Ed.) Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



CARVALHO, M. M.; LAURINDO, F. J. B.; PESSÔA, M. S. P. **Information Technology Project Management to achieve efficiency in Brazilian Companies.** In: KAMEL, S. (Org.). *Managing*. p. 43.

LAURILLARD, *Rethinking University Teaching : A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, 2nd ed. London, U.K.: RoutledgeFalmer, 2002.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## A CONTRIBUIÇÃO DOS REFERENCIAIS FREIREANOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA SAÚDE: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO?

**Patricia Lima Dubeux Abensur**

Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde da Universidade Federal de  
São Paulo (CEDESS-UNIFESP)

[pdubeux@gmail.com](mailto:pdubeux@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

**Palavras-chave:** Pedagogia Freireana; Docência Universitária; Saúde; Currículo; Educação Superior.

**Keywords:** Freirean Pedagogy; University teaching; Health; Curriculum; Higher Education.

Educação e saúde são práticas sociais e intencionais, que se desenvolvem na relação com o outro e com a natureza.

Formar profissionais que atuarão na saúde, inclui envolver-se com essas duas práticas, que demandam compromisso com a construção e o fortalecimento de um sistema público de educação, bem como com um sistema público de saúde, ambos fundamentados na perspectiva de uma sociedade democrática.

Ser docente da área da saúde é defender ao mesmo tempo a importância de dois direitos constitucionais fundamentais a todo o cidadão brasileiro: a educação e a saúde.

Para Freire (2003, p. 79-80) “Nós somos militantes políticos porque somos professores

e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais”.

Nessa perspectiva entende-se a docência como uma atividade que exige clareza política além do conhecimento científico e da reflexão crítica sobre a prática. É, portanto, necessário preparar-se, formar-se para o desenvolvimento dessa atividade profissional. O conhecimento científico habilita profissionalmente e qualifica a autoridade do professor, uma vez que, a competência sobre o conteúdo é um requisito necessário ao ato de ensinar e demonstra o seu compromisso com a formação dos educandos.

A reflexão crítica sobre a prática fundamenta a formação, inicial e continuada, para que a teoria não se esvazie e a prática não se torne puro ativismo, provocando, com isso, a progressiva superação do pensar ingênuo.

A clareza política contribui para a defesa de interesses e direitos individuais e coletivos, fazendo com que os docentes reconheçam a importância de sua tarefa na construção de uma sociedade justa e solidária. Defende-se, então, o entendimento da função docente enquanto uma prática não neutra, possuidora de uma dimensão política e, portanto fundamentada por valores e princípios.

Freire (2003) afirma que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003, p.28).

Algumas iniciativas e experiências formativas na área da saúde aparecem como possibilidades de mudanças e trazem para discussão a importância do estágio de docência na graduação, a utilização de estratégias dialógicas problematizadoras e o planejamento integrado na formação docente (PERESS, 2011; RIBEIRO, 2012; SOUZA, 2012).



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Destaca-se, nessas iniciativas, a contribuição para a familiarização com a função docente e a realidade da graduação, bem como o desenvolvimento de uma prática educativa, como espaço de formação continuada, reflexiva e coletiva, no que se refere ao planejamento integrado.

No entanto, prevalece ainda na maioria das instituições de ensino superior uma cultura acadêmica na qual persiste a visão de que a formação do professor universitário se sustenta na pesquisa e uma prática docente que carrega concepções de aprendizagem que valorizam a transmissão-recepção do conhecimento, revelando a opção por um modelo de ensino tradicional (ZANCHET; FAGUNDES, 2012; ODA, 2012).

Outro estudo sobre a docência universitária na saúde alerta sobre o desafio de superar práticas tradicionais de ensino que dificultam a formação de egressos com um perfil profissional diferenciado e em sintonia com o que preconizam as novas DCN e o SUS (GONÇALVES, 2011).

Parece-nos que é preciso resgatar a dimensão política da formação do professor universitário que atua na saúde, destacando a politicidade da educação. Conforme defendido por Freire (2001, p.95),

A politicidade da educação demanda veementemente do professor e da professora que se assumam como um ser político, que se descubram no mundo como um ser político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos. A politicidade da educação exige que o professor se saiba, em termos ou em nível objetivo, em nível da sua prática, a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade. Por isso então que a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante a favor ou contra alguém ou alguma coisa. A politicidade exige do educador que seja coerente com esta opção (FREIRE, 2001, p. 95).

Acredita-se que se faz necessário, incorporar à formação do docente universitário a problematização da realidade do nosso sistema de saúde e do nosso sistema de educação para que sua formação contribua para a mudança de sua prática e o fortalecimento de um sistema de saúde público e de qualidade.

De acordo com Santiago e Batista (2011, p.10) uma formação problematizadora:

(...) requer a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias. Ela não se limita a aprendizagens de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



conteúdos disciplinares, embora não os exclua, ela não cessa na aquisição de metodologias do ensinar e do aprender, embora não as desconsidere, ela não se restringe ao domínio de um saberfazer pedagógico, embora não o descarte (SANTIAGO;BATISTA NETO, 2011, p. 10).

Percebe-se nos referenciais freireanos, em particular, politicidade da educação e problematização, uma possibilidade viável de contribuição para se pensar em práticas e estratégias de formação docente universitária na saúde.

Diante disso, propõe-se uma pesquisa de doutorado com o objetivo de planejar, implementar, sistematizar e analisar uma proposta de formação de professores universitários da área da saúde, subsidiada pelos pressupostos da Pedagogia Freireana, assumindo o compromisso com o fortalecimento de um sistema de saúde público e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia não – Cartas a quem ousa ensinar**. 14. Ed. São Paulo, Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GONCALVES, Madelon. **Aprender a ensinar em saúde: um estudo qualitativo em um curso de Fisioterapia**. Rio de Janeiro, RJ, 2011, 69 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Federal Fluminense. 2011.

ODA, Welton Yudi. **A docência universitária em Biologia e suas relações com a realidade das metrópoles amazônicas**. Florianópolis, SC, 2012, 456 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina.

PERESS, Claudia Ajzen. **Indagação Dialógica Problematizadora na formação didático pedagógica em saúde**. São Paulo, SP, 2011, 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde). Universidade Federal de São Paulo. 2011.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Estágio de docência na graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários**. Pelotas, RS, 2012, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. 2012

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, dez./2011.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



SOUZA, Lucia Helena Fernandes de . **O planejamento integrado como espaço de formação continuada do docente da Educação Superior.** Florianópolis, SC, 2012, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

ZANCHET, Betriz Maria BoéssioAtrib; FAGUNDES, Maurício Vitoria. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr., 2012.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CURRÍCULO+

**Liliane Pereira da Silva Costa**

[liliane.costa37@gmail.com](mailto:liliane.costa37@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

**Palavras-chave:** currículo - tecnologia – curadoria.

**Keywords:** curriculum - technology – trusteeship.

Em 2008, a Secretaria do Estado de São Paulo propôs um currículo básico para as escolas da rede estadual em níveis de Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio, que foi elaborado a partir da revisão e sistematização de documentos, publicações e diagnósticos, previamente existentes. O objetivo principal desta ação era garantir uma base comum de conhecimentos e de competências para que as escolas públicas estaduais funcionassem, efetivamente, como uma rede. Este currículo foi construído tendo como premissa cinco princípios fundantes: uma escola aprendente, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, prioridade para a competência leitora e escritora e articulação com o mundo do trabalho.

A sociedade atual permite potencializar os processos de ensino e aprendizagem por meio do uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDIC, desafiando o professor a olhar para si mesmo, para suas práticas, para compreender as subjetividades dos diversos sujeitos a partir da objetividade na máquina, para entender e se apropriar das múltiplas linguagens, compreender suas





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



concepções de currículo e, ainda, a integração entre o currículo e a tecnologia, desenvolvendo um webcurrículo.

Desta maneira, em 2013, a Secretaria do Estado de São Paulo iniciou o desenho do projeto **Currículo+** que disponibiliza uma plataforma online com sugestões de objetos digitais de aprendizagem relacionados, diretamente, com o currículo oficial e selecionados, coletivamente, por educadores da própria rede a partir de uma metodologia de curadoria educacional criada pela Secretaria da Educação, com o objetivo de agregar maior relevância e significância à iniciativa.

Os objetos digitais de aprendizagem disponibilizados na plataforma do projeto **Currículo+** atendem a todos os ciclos e disciplinas do Currículo, podendo estar tanto em formato interativo como estático. Os recursos são indicados por uma equipe de 76 Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNP da Rede de Ensino Estadual de São Paulo selecionados, formados e acompanhados pela Secretaria da Educação e denominados “Assistentes de Seleção de Conteúdo Digital”.

Para contemplar uma educação inclusiva, a equipe conta com profissionais responsáveis pelas análises referentes à Educação Especial. Professores, alunos e demais usuários da plataforma podem enviar conteúdos para a análise desta equipe, permitindo assim um processo de ampla colaboração entre a rede. Segundo Alves (2005), a tecnologia por si própria, apesar de não ser neutra, está desprovida de valor ou funcionalidade. O grande diferencial de como fazer-lhe uso será aquilo que porta o pior perigo, mas que também traz as melhores esperanças, que é a própria mente humana e que dela advém a grande importância da reforma do pensamento e da formação de profissionais da educação, que desencadearão mudanças efetivas nas práticas em sala de aula e, portanto, impactarão na aprendizagem significativa, tão almejada, dos alunos da rede pública estadual.

Desta maneira, tendo como base pedagógica uma perspectiva complementar para o trabalho em sala de aula (e não substituta), os objetivos do projeto **Currículo+** são: oferecer ao professor recursos pedagógicos digitais e formação na utilização destes recursos para complementar o desenvolvimento da sua aula e aprimorar a sua prática; tornar o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula mais contextualizado,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



diversificado e dinâmico; disponibilizar ao aluno conteúdo digital para apoiar, recuperar ou complementar seus estudos, individualmente ou com o auxílio do professor.

Após o lançamento da plataforma, em fevereiro de 2014, o projeto **Currículo+** realizou a primeira ação relacionada ao eixo de formação continuada de professores, a distância, denominada Currículo+ em Ação, em parceria com o Instituto Singularidades e com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" - EFAP. Este curso foi de 40 horas, com limite prévio de vagas de 1976, devido ao desenho de tutoria, teve um total de 7729 pré-inscritos e atendeu a professores, professores coordenadores, diretores de escola, vice-diretores, supervisores de ensino e PCNP.

O curso possibilitou avanços significativos, refletidos pela superação da marca de 100 mil acessos à plataforma do **Currículo+** antes da finalização do semestre e pelos diversos casos de mobilização local para implementação do projeto nas escolas, como por exemplo, a realização do 1º Congresso Gremista de Novas Tecnologias de São Carlos, que teve por objetivo fortalecer os grêmios estudantis para apoiarem os professores na utilização do **Currículo+** em sala de aula.

Dando continuidade às ações de formação continuada de professores, à distância, no segundo semestre de 2014, o projeto **Currículo +** oferecerá um curso em formato auto-instrucional, sem tutoria, para eliminar a restrição de vagas impostas na primeira edição e com capacidade de atender a todos os profissionais do Quadro do Magistério, aproximadamente 240 mil profissionais, denominado Oficinas Virtuais Currículo + que ocorrerá entre 13 de agosto a 30 de setembro.

O curso tem como pressuposto o desenvolvimento do estudo autônomo e a autoavaliação como forma de co-responsabilidade do cursista com sua própria aprendizagem e teve um total de 16.433 inscritos, que constitui um número bastante significativo, apesar da divulgação limitada.

Este sucesso, do ponto de vista da demanda e interesse pelo curso e pelo projeto como um todo, é creditado, em grande medida, ao trabalho de sensibilização local que, desde fevereiro de 2014, vem sendo realizado pelos principais a(u)tores do projeto (PCNP Assistentes de Seleção de Conteúdo Digital).



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Esta característica evidencia, mais uma vez, a capacidade de auto-organização e mobilização dos educadores da rede pública estadual para com projetos que apresentam relevância pedagógica e, principalmente, mecanismos de co-criação, quando a própria rede é a autora.

## REFERÊNCIAS

**ALVES**, Aglaé C. T. Porto. A experiência real influenciando a mediação virtual. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2005.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O COMPONENTE CURRÍCULAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DOS ALUNOS.

**Marcos da Silva e Silva**

freemarcos1@yahoo.com.br

**Modalidade:** Pôster.

**Eixo Temático:** 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares.

**Palavras-chave:** Aluno; Currículo; Ensino de Filosofia.

**Keywords:** Student; Resume; Teaching Philosophy.

### RESUMO

Nesta pesquisa o aluno do Ensino Médio, estudante da Escola Pública do Estado de São Paulo será o foco, partiremos de seus próprios anseios a respeito do componente curricular filosofia. A investigação sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio nos leva a aprofundar e abrir novos caminhos para perceber o sentido e o alcance desta disciplina na formação do aluno da escola pública. Com a Lei nº 11.684/2008 que determina a obrigatoriedade da filosofia como componente curricular no Estado de São Paulo, muitas questões surgiram a respeito do seu ensino. Sendo a filosofia uma disciplina de formação, é decisivo aprofundar-se no conhecimento e na compreensão do seu lugar nas dinâmicas curriculares. Nesse horizonte de estudo nos caberá uma questão central: “*O que os alunos pensam sobre o componente curricular filosofia?*” Esta e outras questões serão subsidiadas por uma análise *quantitativo e qualitativo*. A opção



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



por este método nos possibilitará apontar de maneira quantitativa o alcance do Ensino de Filosofia no Ensino Médio da Escola Pública da Secretária de Educação do Estado de São Paulo. E, numa leitura *crítico-reflexiva*, tendo como base a pesquisa de campo, dará voz aos alunos com a intenção de *qualificar* a pesquisa, buscando valorizar componente curricular filosofia pensado a partir da perspectiva do aluno.

## Introdução

Este trabalho parte da experiência como professor de Filosofia do Ensino Médio da Escola Pública do Estado de São Paulo. Essa experiência me permitiu observar, desde as primeiras aulas que lecionei o quanto era difícil para os alunos compreenderem o Ensino da Filosofia como algo importante para suas vidas. É a partir da experiência como professor de Filosofia do Ensino Médio e do anseio observado nos alunos que estudam esta disciplina que busco compreender esse componente curricular.

A opção pela temática foi tornando-se mais evidente, não poderia pensar o Ensino de Filosofia de maneira simples. Tendo como base o universo conceitual de currículo, a experiência em sala de aula no ensino médio da SEE-SP e a observação dos alunos durante a aprendizagem de filosofia me possibilitou definir como tema dessa tese: ***O Componente Curricular Filosofia no Ensino Médio do Estado de São Paulo a partir dos Alunos.*** O que fica subentendido é sabermos se as aulas de filosofia ao acolher os alunos, tem tomado como ponto de partida o que o aluno vive dentro e fora da escola e que importância o aluno dá a essa disciplina.

Entendemos o Ensino de Filosofia como problema de pesquisa e do currículo escolar. Buscamos entender por forma de análise qualitativa: “Qual significado do Componente Curricular Filosofia para os alunos da rede pública do Estado de São Paulo”?

A pesquisa leva à necessidade de compreender o perfil e o dia-a-dia do aluno, dando importância a este período de vida, vendo a filosofia como uma oportunidade objetiva de contribuir com essa formação.

Outro objetivo geral do ensino médio constante na legislação e de interesse para os objetivos dessa disciplina é a proposição de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III). Embora se trate de uma ideia vaga, o aprimoramento como pessoa humana. A Filosofia cumpre, afinal um papel



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes. Índica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como por exemplo do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que inclua a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3. p.28,29).

As orientações definem um dos objetivos do ensino médio em plano nacional, como a pesquisa estende-se em plano local, implica conhecer a importância desta disciplina no *Currículo do Estado de São Paulo*. Pressupomos que a falta do Ensino de Filosofia neste período de formação pode provocar no aluno um déficit *epistemológico*, além de ser uma disciplina que contribui ao contexto educativo das escolas Estaduais. Buscamos saber se o currículo de filosofia tem correspondido aos objetivos das orientações curriculares. Para isso, partiremos da observação do aluno a respeito desse componente curricular.

O aluno mesmo preso às amarradas das políticas públicas de educação que formular as *grades curriculares*, mesmo inseridos nas diversas formas de *alienações, estruturas globalizadas, ideologias de mercado*, podem por meio do componente curricular filosofia e seus recursos didáticos ampliar sua formação humana, sendo de fato uma oportunidade para pensar sobre seus pensamentos e não ficarem presos às diversas informações descontextualizadas de sua realidade. Não pretendemos dizer que a filosofia é a única capaz de fazer o aluno pensar, queremos enfatizar que por sua função de *Sophia*, ou seja, aquela que desperta o interesse, provoca o espanto e mais do que tudo, possibilita a consciência crítica, *agora* faz parte do currículo oficial do Estado e pode estimular uma leitura multifocal da educação e conseqüentemente da vida do aluno. O primeiro indicativo disso é termos o aluno como sujeito pesquisado, tendo uma participação ativa no desenvolvimento da pesquisa. A professora Maria Tereza Estela diz que em relação às imagens dos sujeitos que são dados pela investigação atual:

- em relação ao aluno, insiste-se à mesma revalorização do papel do sujeito na sua formação e na construção do seu conhecimento e a mesma preocupação em lhe restituir e favorecer a sua autonomia e ouvir sua voz. Quer se trate dos seus processos cognitivos ou metacognitivos e de suas tomadas de decisões, que se trate de processos de negociação sobre “a definição da situação” na sala de aula, a imagem do aluno que a investigação



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



nos remete é a de um autor autônomo e motivado, o contrario do sujeito passivo e submisso de um mundo de estímulos que condicionam as suas reações de colaborador imprescindível da investigação que se faz sobre ele. (LINHARES, FAZENDA, & TRINDADE, 2001, p. 228).

O ensino de filosofia pode contribuir mesmo que a golpe de martelo (NITZSCHE:) para libertação do aluno, “a libertação é a condição para o mestre ser mestre”. (DUSSEL: 2005). Neste sentido queremos apontar o aluno como aquele que torna-se mestre de si mesmo, sendo também um pesquisador daquilo que aprende. “Não será doravante credível que se construa um conhecimento pedagógico que não esteja atento às vozes dos alunos e não tome em consideração os seus conhecimentos a proposito das situações pedagógicas.” (LINHARES, FAZENDA, & TRINDADE, 2001). A pesquisa pretendeu impulsionar os alunos pesquisados a uma coragem libertadora, estimulado pelo componente curricular de filosofia se fazer ouvido.

## **Metodologia**

O foco da escolha metodológica em pesquisa qualitativa se justifica pela experiência do pesquisador com a realidade das escolas públicas da rede estadual paulista e do contato direto com sala de aula, onde foram construídas experiências compartilhadas a respeito do Ensino de Filosofia. Pleiteamos com essa investigação perceber as questões mais importantes da vivência do aluno com o componente curricular Filosofia dentro das escolas públicas de nível médio. Defendemos que ouvir o aluno qualifica o currículo.

A investigação compreende-se como qualitativa em educação, isso faz surgir uma continua necessidade de questionar os alunos, sendo os “sujeitos” da investigação, com o objetivo de perceber como eles experimentam a filosofia, o modo como esses alunos interpretam as suas experiências e o modo como estruturam esse conhecimento no mundo social em que vivem. Para chegarmos a essa compreensão qualitativa é necessário criar estratégias e procedimentos que permitam considerar as experiências do ponto de vista do aluno. Esse processo de investigação qualitativa sugere “diálogo” entre o professor-pesquisador e os alunos como sujeitos investigados, dado a estes sujeitos da investigação a voz, impossibilitando a sua neutralidade.

De acordo com MINAYO (1994), a pesquisa qualitativa, preocupada em responder a questões particulares que não podem ser quantificadas, remete ao mundo dos



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



significados das ações e relações humanas. Estudar o componente curricular de Filosofia a partir do olhar humano do aluno, inserido neste contexto, seria qualificar o “poder” atribuído a esse componente, com um olhar que não se dá por “medias” nem “estatísticas”.

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 relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO., 1992, p. 21)

Nessa busca de resultados qualitativos, Chizzotti também nos dará a orientação metodológica no desenvolvimento da pesquisa que possibilite a construção de afirmações mais amplas. Essas afirmações fundamentadas nessa opção de pesquisa definem as observações e reflexões em proveito da ciência, tendo como fim, a vida do aluno.

Os questionários e entrevistas terão uma função de estrutura investigativa para entender na voz do estudante até que ponto a Filosofia contribui na formação humana desses estudantes pesquisados. Esse recurso será pensado quanto contribuição do aluno como comunicadores participantes do processo de ensino e aprendizagem do componente curricular.

## **Resultados Parciais.**

A pesquisa em andamento pretende dá voz aos alunos. Em primeiro momento, não é ouvir os alunos na condição de pesquisador. A escuta vai de encontro aos anseios dos alunos como estudantes que interagem com o componente curricular Filosofia, ou seja, é uma escuta descomprometida com o rigor científico, mas respeitosa à pesquisa e ao mesmo tempo vendo o estudo como produção de conhecimento sobre esse componente curricular junto aos alunos, considerando que o componente curricular filosofia contribui com a compreensão da vida do aluno, ou seja, o aluno faz parte de um contingente de indivíduos atuantes no contexto educacional, que está sempre em mudança.

Mediante leituras e pesquisas preliminares sobre a temática, pode-se dizer que os estudantes encontram significados diferentes a esse componente curricular e consideram





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



importantes essa disciplina para vida, independente da finalidade que ela será aplicada. As entrevistas e os gráficos apontam para esse resultado.

## Referências Bibliográficas.

EDUCAÇÃO, S. P. (2010). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: Secretária da Educação SP.

EDUCAÇÃO., M. D. (2008). *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília. Brasília: MEC/SEB.

GALLO, S., & GOTO, R. (. (2011). *Da Filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Loyola.

GELAMO, P. R. (Dezembro de 2010). O Ensino de Filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate nos anos de 1934 a 2008. pp. 331-350.

GELAMO, R. P. (2009). *O Ensino de Filosofia no Limiar da Contemporaneidade: o que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica.

MINAYO, M. C. (1992). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.

SACISTÁN, J. G. (2013). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: penso.

\_\_\_\_\_, j. G. (1999). *A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade*. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.

\_\_\_\_\_, J. G. (2005). *O Aluno como Invenção*. Porto Alegre: Artemed.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## PROGRAMA APRENDER EM REDE

**Dilermando Allan Neto**

Instituto Crescer

[allan.neto@institutocrescer.org.br](mailto:allan.neto@institutocrescer.org.br)

**Claudia Monteiro Queiroz**

Instituto Crescer

[claudia.queiroz@institutocrescer.org.br](mailto:claudia.queiroz@institutocrescer.org.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Projetos colaborativos; Comunidade de Aprendizagem; Plataforma online.

**Keywords:** Collaborative projects; Learning Community; Online platform.

### 1. PROGRAMA APRENDER EM REDE

Do surgimento da escrita nas paredes das cavernas ao e-mail de hoje, muita coisa mudou.

“O povo sumérico, considerada uma das mais antigas civilizações do mundo, (...) foi a primeira a usar o sistema pictográfico (escritas feitas nas cavernas com tintas). Esse tipo de escrita era utilizada, também, pelos egípcios que, em 3100 a.C., criaram seus *hierós glyphós* ou “escrita sagrada”, como os gregos as chamavam.” (MACHADO).

A escrita permitiu ao homem, o registro de sua história.

O desenvolvimento da comunicação nos humaniza e diferencia dos outros animais, evidenciando nossa capacidade de progredir como espécie. Os ruídos e gestos de nossos ancestrais se transformaram ao longo do tempo para suprir nossa capacidade



de acumular e transmitir conhecimento, assim surgiu à comunicação escrita sedimentando a transmissão desses conhecimentos às futuras gerações.

No entanto, essa troca de informações precisou superar barreiras à medida que as sociedades se organizaram, fazendo surgir, por exemplo, a correspondência como forma de suplantar a distância entre os povos.

Ao longo da história da educação, a troca de conhecimentos e experiências sempre foi valorizada e estimulada por professores que propunham a troca de cartas entre alunos de diferentes escolas. O advento da Internet alinhado às demandas de nosso tempo faz esse caminho em poucos segundos, além de nos colocar midiaticamente e em tempo real, “face a face” com nosso interlocutor.

A essa experiência, chamamos nos dias de hoje, de comunidade de aprendizagem:

“[...] um ambiente social, cultural, intelectual e psicológico que promove e sustenta a aprendizagem enquanto processo social, baseado na partilha de recursos e construção solidária de saberes, formado por um conjunto de pessoas em interação animadas de um comprometimento mútuo, de um sentimento de pertença e identidade.”<sup>1</sup>

Ao participar de uma experiência colaborativa de aprendizagem com outras escolas, o aluno, além de se sentir mais motivado para aprender, se depara com várias realidades, e no processo de conhecê-las, e compreendê-las, ele muda seu comportamento no que concerne ao respeito às diversidades culturais, étnicas e de gênero.

A metodologia de aprendizagem por projetos colaborativos online pode oferecer às gerações contemporâneas experiências de aprendizagem significativa, pois os alunos são expostos a desafios; buscam respostas às questões mais complexas; usam tecnologia para pesquisa, interação, colaboração e produção de conhecimento; trabalham em equipe; participam de diferentes formas de comunicação e expressão; aprendem a

<sup>1</sup> [Blog] GESTÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ONLINE. I - Conceito de Comunidade de Aprendizagem. 18 outubro. 2011. Disponível em: <<http://gcoa-online.blogs.ua.sapo.pt/1346.html>>. Acesso em: 18 agosto 2014).

administrar o tempo e trabalhar sobre pressão; convivem com avaliação e recebem feedbacks.

O Programa Aprender em Rede é uma iniciativa educacional do Instituto Crescer para a Cidadania, que visa estimular a prática de trabalho por projetos colaborativos online, para troca de experiências regionais e culturais, entre alunos do Ensino Fundamental I e II de escolas públicas e privadas do Brasil.

A primeira edição do Programa, realizada nos meses de março e abril de 2014, contou com 43 professores inscritos, de dez estados brasileiros.

O Instituto Crescer coordenou comunidades no Facebook, específicas para cada um dos projetos, para que os professores inscritos no Programa pudessem coletar materiais produzidos por outras escolas e compartilhar com seus alunos.

Os alunos do Ensino Fundamental I, trabalharam o tema Pequenos Chefs onde desenvolveram atividades de pesquisa, troca de receitas regionais brasileiras e, posteriormente, escolheram uma receita compartilhada para prepará-la.

Ao final dos trabalhos, muitos foram os resultados desta iniciativa, segundo a avaliação feita pelos professores, como etapa final do projeto. Como resultado direto, foi mencionada a oportunidade de conhecer ingredientes regionais e, a partir deste fator motivacional, foi possível trabalhar o currículo do Fundamental I, tais como vegetação, clima e solo. Como fatores indiretos, foi citado o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático (dados quantitativos nas receitas) e uso de tecnologias digitais.

De acordo com a professora Cristiane Aparecida Batista Dias, de Mogi das Cruzes: “Esse projeto possibilitou a interação da escola com os alunos, alunos de outras escolas, seus familiares e com a comunidade. A finalização do projeto, onde produzimos receitas dos alunos de diversos lugares, foi significativa e bem contextualizada com os materiais postados. A aprendizagem ocorreu por meio da apreciação inicial, com as trocas contextualizadas e os fazeres significativos”.

## REFERÊNCIAS

BERCHT, M.; MOISSA, H.E.M; VICCARI, R.M. Identificação de fatores motivacionais e afetivos em um ambiente de ensino e aprendizagem. **SBIE"99" Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. November 23-25, 1999, Curitiba, PR (Pôster).

DILLENBOURG P., Baker M., Blaye A. and O'Malley C. The evolution of Research on Collaborative Learning. In: SPADA; REIMANN. **Learning in Humans and Machines**. Ed. Elsevier, 1994. Piaget, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.

DELORS. J. (org.) (2001). "Educação, um tesouro a descobrir". Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez.

[Blog] GESTÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ONLINE. **I - Conceito de Comunidades de Aprendizagem**. 18 outubro. 2011. Disponível em: <<http://gcoa-online.blogs.ua.sapo.pt/1346.html>>. Acesso em: 18 agosto 2014).

GOLDFELD, M.A. **Criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 3ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

KILPATRICK, Sue, BARRETT, Margaret, JONES, Tammy (2003) "Defining Learning Communities", Educational Research, Risks and Dilemmas, New Zealand, Australian Association for Education Research Conference, Auckland (29 Nov. - 3 Dec.) <<http://www.aare.edu.au/03pap/jon03441.pdf>>.

MACHADO, G. A. História da Comunicação Humana. **InfoEscola**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/historia-da-comunicacao-humana>>. Acesso em 18 ago. 2014.

MISANCHUK, Melanie, DUEBER, Bill (s/d) "Formation of Community in a Distance Education Program", Bloomington, Department of Instructional Systems Technology, Indiana University. <[http://billdueber.com/Misanchuk\\_Dueber\\_AECT2001.pdf](http://billdueber.com/Misanchuk_Dueber_AECT2001.pdf)>.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura) <[www.escolaconectada.org.br](http://www.escolaconectada.org.br)>.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## INTERAÇÃO: ESTIMULANDO O CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

**Leandro Gomes Dias**

Universidade de Lisboa (ULisboa)  
Universidade Federal Fluminense (UFF)  
[leodias.rj@gmail.com](mailto:leodias.rj@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 3. Currículo, Conhecimento, Cultura

**Palavras-chave:** Interação; Atividade lúdica; Ensino.

**Keywords:** Interaction; Playful activities; Teaching.

### 1. INTRODUÇÃO

Ao investigar como as atividades lúdicas fomentam a aquisição de conhecimentos de um determinado conteúdo, faz-se necessário conceituarmos o termo *interação*. De acordo com a psicopedagoga Ângela Maluf (2003, p. 27), a influência mútua, entre outros, é um dos benefícios oferecidos por estas tarefas educativas.

Segundo Houaiss (2001), o termo em questão significa uma relação interpessoal, entre pelo menos dois indivíduos, pela qual os comportamentos destes influenciam-se mutuamente e modificam-se individualmente. As relações sociais são fatores<sub>638</sub>



importantes no progresso cognitivo do ser humano, tal como afirma Piaget (1977, p. 239): “a vida social é uma condição necessária para o desenvolvimento da lógica. cremos, portanto, que a vida social transforma até a própria natureza do indivíduo”.

Temos como aporte teórico os níveis de desenvolvimento apresentados pelo professor e pesquisador Vygotsky (1987). Para este (VYGOTSKY. Apud FREIRE, 2002, p. 1), as funções do crescimento da criança começam no âmbito social. Defende dois níveis de aprendizagem: um é o real, aquele que já foi concretizado pelo sujeito, outro, denominado potencial, é aquele que o sujeito poderá construir, é a capacidade que o indivíduo tem para desempenhar tarefas e atividades com ajuda de adultos ou colegas mais experientes. Nesse contexto, o educador tem um papel fundamental ao abordar um conteúdo escolar. Numa visão vygotskyana, conforme Rego (1995, p. 59), todas as funções psicológicas superiores, ou seja, os elementos culturais, adquiridos durante o desenvolvimento mental do ser, originam-se da relação entre seres humanos. Como é sabido, desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história.

## 2. OBJETIVOS

Este trabalho visa a discutir sobre a relevância da interação e a inserção de atividades lúdicas no ensino das disciplinas básicas que fazem parte do currículo escolar. Esta pesquisa consiste no resultado de nossa experiência docente, com estudantes de escolas públicas e particulares, nos Ensinos Fundamental e Médio. A motivação para a realização desta pesquisa se encontra nas práticas pedagógicas tradicionais vigentes em algumas das instituições de ensino em que fizemos parte do corpo docente. Tendo como base a Pedagogia Renovada, esta investigação tem por objetivo não só fomentar a aplicação de atividades lúdicas como também propô-las a fim de dinamizar o ensino convencional. Analisar, também, de que maneira essas atividades favorecem a interação e promovem um ensino mais significativo é um dos objetivos principais deste Pôster.



### 3. METODOLOGIA

Esta investigação ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica, uma vez que refletimos sobre a interação como ferramenta de ensino durante a aquisição do conhecimento em sala de aula. Como aporte teórico, recorremos a autores renomados a fim de validar a hipótese de que, quando há interação, os alunos adquirem novos conhecimentos da língua alvo com maior eficiência. O método empregado é o interpretativo, com procedimento de análise do material de pesquisa para reflexões críticas que permeiam problemas e hipóteses levantados em nosso tema. Inicialmente, discorremos a respeito das concepções de interação em contextos formais de ensino. A continuação, tratamos de atividades lúdicas e educativas como um meio de promover a interação e contribuir para um ensino mais eficaz em sala de aula e, em seguida, propomos algumas destas tarefas, elaboradas por nós, para promover a aprendizagem..

### CONCLUSÃO

Esta investigação, além do caráter científico, é um convite à reflexão sobre como podemos elaborar nossas aulas e, sobretudo, como as atividades interativas auxiliam os alunos a fixarem conteúdos, a adquirirem novos conhecimentos e a superarem suas dificuldades. É fato que essas propostas educativas criam um ambiente de descontração e intimidade, propiciando o desenvolvimento da subjetividade e a construção do conhecimento. Por meio de atividades lúdicas, proporcionamos aos nossos educandos o acesso a novas experiências, a novas relações e a novos valores, assim como à interação em sala de aula.

Ao longo de nossa pesquisa, em síntese, constatamos que as atividades lúdicas constituem uma ferramenta eficaz na motivação e na interação entres os alunos, principalmente, quando tomam o lugar das tradicionais aulas expositivas e de outros procedimentos metodológicos cujos resultados finais pretendem ser unicamente que o estudante receba e incorpore conteúdos predeterminados pelo professor.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## REFERÊNCIAS

FREIRE, Ângela. **Contribuições teóricas de Lev Vygotsky (1896-1934)**. Disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 05/07/2014.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar Prazer e Aprendizado**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## LINUX UBUNTUCA: UMA APROXIMAÇÃO TECNOLÓGICA AO CURRÍCULO BÁSICO NOS ANOS INICIAIS

**Eliane Fátima Soares de Jesus**

Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Arraias Tocantins

[lia.fatima@bol.com.br](mailto:lia.fatima@bol.com.br)

**Lourivaldo dos Santos Souza**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

[jparraias@gmail.com](mailto:jparraias@gmail.com)

**Vitor Luiz Masson**

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

[vitormasson@gmail.com](mailto:vitormasson@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Ubuntuca; Escola; Aprendizagem.

**Keywords:** Ubuntuca; School; Learning.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está em desenvolvimento no Centro Municipal de Educação Básica Professora Livia Lorene Bueno Maia, com alunos do terceiro ano do ensino fundamental, localizada no município de Arraias Tocantins, e tem como suporte o processo de formação dos profissionais da escola para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola. A base deste trabalho encontra fundamentos no

processo de formação PROUCA Tocantins UFT: curso de formação dos profissionais da escola para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola.

Baseado na gama de potencialidades de recursos oferecidos em *softwares* construídos para a plataforma *UbuntUCA* do sistema operacional *Linux*, aplicadas ao desenvolvimento de competências necessárias para a formação de alunos do terceiro ano do ensino fundamental, foram promovidas dinâmicas e práticas de ensino diversificadas, que serão relatadas neste artigo.

## 2. CONSTRUINDO OS SABERES DIGITAIS: EXPERIÊNCIAS NO CURRÍCULO DE ENSINO BÁSICO

Foi incluído no planejamento dos professores da escola o acesso aos recursos e ferramentas disponíveis no Sistema Operacional Linux UnbutUCA como jogos interativos educacionais e o uso de programas específicos para construção de palavras e frases e edição de texto (*Writer*, do *LibreOffice*), articulando estes recursos pedagógicos e seu uso nos processos iniciais de alfabetização, exploração da leitura e escrita digital, da forma e do conteúdo não verbal na composição das palavras na Língua Portuguesa.

Além das atividades relacionadas à Língua Portuguesa, a promoção da autonomia no processo de ensino-aprendizagem a partir da utilização assistida dos recursos disponibilizados pelo Sistema Operacional Linux UnbutUCA mostrou que algumas das disciplinas básicas do currículo (Matemática, Ciências e Geografia) puderam ser contempladas nestas ações, a saber: noções de quantidade e operações matemáticas; conhecimento e relação com os seres vivos; compreensão de como o homem pode modificar a paisagem em suas ações.

Foram identificados desdobramentos neste processo de exploração desta nova ferramenta didático-pedagógica – com o uso das ferramentas do sistema operacional mencionado no parágrafo anterior - o aluno foi estimulado a explorar outros recursos não previstos inicialmente nesta ação desenvolvida, por exemplo, elaboração de ilustrações simples, fotografias capturadas pelos próprios alunos e desenhos elaborados no editor gráfico *Tux Paint*; utilização da internet e recursos audiovisuais integrados

como a *webcam*, microfone e fones para áudio; exploração do *Software Gcompris*, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora e raciocínio lógico; e utilização do corretor de palavras com as novas normas de correção gramatical da língua portuguesa.

Segundo Borges e França:

Hoje, diante das novas demandas impostas pelas tecnologias, de forma especial pelos computadores individuais, portáteis, conectados, presentes nas salas de aula, muitos desafios são colocados para o professor, como: fazer da sala de aula um espaço contemporâneo da sociedade do conhecimento... e que seja capaz de fazer dos laptops ferramentas para potencializar os processos de ensino e de aprendizagens (BORGES; FRANÇA, 2011, p. 18).

Neste sentido, o uso das novas ferramentas de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) vem sendo usadas pelos professores não como único recurso capaz de propagar informações e construir conhecimentos didáticos, mas como formas capazes de dinamizar o ensino e as práticas pedagógicas. Percebe-se assim, que as TDIC, em especial o computador e o sistema operacional *Linux-UbuntuUCA*, operacionaliza ao processo de ensino aprendizagem novos métodos de ensino, promove dinamismo no trânsito de informações entre e para os envolvidos e incrementa as possibilidades de aquisição de conhecimentos curriculares diversos na formação dos alunos e dos professores.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novas perspectivas na utilização do *laptop* educacional operado pelo Sistema Operacional Linux UnbutUCA e sua aplicabilidade ao currículo escolar básico sugerem uma maior aproximação de conteúdos nas diversas áreas da construção do conhecimento humano ao cenário tecnológico vigente. A gama de opções criadas com a utilização desta ferramenta em sala de aula permite explorar de forma integrada e conjunta às TDIC os conteúdos da matriz curricular, fomentando desdobramentos conectivos entre as disciplinas, outrora difíceis de serem estabelecidos em nível de apropriação do conhecimento básico.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Percebe-se durante a realização deste trabalho que as ferramentas tecnológicas disponíveis na interface do Sistema Operacional Linux UnbutUCA foram adaptadas a pequena tela do laptop educacional, sendo agradável e funcional. A coleção de aplicativos disponíveis neste sistema é capaz de atender necessidades de alunos e professora em uma dada sala de aula.

Com o uso das ferramentas mencionadas nos parágrafos anteriores os alunos mostraram maior interesse na realização das práticas pedagógicas e os professores conquistaram métodos diferentes para planejar suas aulas tendo assim a oportunidade de dinamizar as suas práticas de ensino com o uso das TDICs.

O que percebemos é que além da apropriação do Sistema Operacional Linux UnbutUCA no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, houveram como resultados positivos o aumento da autonomia, concentração e participação dos mesmos nas atividades propostas pela professora. Outro fator que foi obtido com essa inserção desse sistema na sala de aula foi o desenvolvimento nas habilidades de digitação de palavras e pequenos textos, ampliação no processo da leitura, escrita e raciocínio lógico matemático. Portanto houve também uma diversificação na estratégia de ensino o que possibilitando uma inovação na prática pedagógica, bem como uma maior interação dos alunos, o que está facilitando a execução das atividades propostas.

Enfim devemos estar cientes de que a escola é um ambiente capaz de levar-nos a desenvolver e criar conhecimentos de forma crítica e científica, a partir do uso de metodologias diversificadas e instrumentos tecnológicos capazes de dinamizar o ensino e facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido é fundamental que a escola como responsável pelo ensino e formação de opiniões e pensamentos críticos acompanhe as transformações que ocorrem na sociedade e não se negue usar as novas ferramentas tecnológicas. E ao professor é inerente a responsabilidade de planejar e elaborar estratégias de ensino capazes de facilitar a inclusão do aluno no contexto social, educacional e tecnológico, respeitando a condição social, cultural e educativa do estudante.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## REFERÊNCIAS

BORGES, M. A. F. & FRANÇA, G. O uso do laptop educacional na sala de aula: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. **InterSciencePlace**. n. 19, v. 1, Outubro/Dezembro 2011. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/o-uso-do-laptop-na-sala-de-aula.pdf>. Acesso em: 15 de maio 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## DESENVOLVIMENTO DO CATÁLOGO ONLINE E DO APLICATIVO MÓVEL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL”: EM BUSCA DE SINTONIA ENTRE OS REQUISITOS TÉCNICOS E OS PEDAGÓGICOS

**Andréa Bonette Ferrari**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

[andrea.bonette.ferrari@gmail.com](mailto:andrea.bonette.ferrari@gmail.com)

**Francisco Fernandes Soares Neto**

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

[ticofisica@gmail.com](mailto:ticofisica@gmail.com)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** TDIC; Formação de Professores; Ensino à Distância; Aplicativo Móvel.

**Keywords:** Digital Information and Communication Technology; Training for Teachers; E-Learning; Mobile Application.

### 1. RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM AS TDIC

Os resultados de pesquisas realizadas pelo CETIC – Centro de Estudos sobre Tecnologias de Informação e Comunicação – indicam, entre outras coisas, que o professor da escola pública brasileira, em sua grande maioria, já tem acesso a computadores e Internet, tanto na Escola quanto em casa, e já manifesta pouca ou





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



nenhuma dificuldade no uso pessoal e profissional nas tarefas mais usuais com computadores (CETIC, 2010; 2011; 2013).

Considerando esta nova realidade, o Curso de Especialização “Educação na Cultura Digital” é concebido para a integração crítica e autônoma das TDIC nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. Na proposta do Curso, entende-se que, ao se tornarem autores no contexto das TDIC, quando superam o estado exclusivo de consumo, os professores e gestores escolares estarão melhor preparados frente aos desafios advindos desta nova realidade (RAMOS et al, 2013b, p. 06).

## 2. O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL”

Em resumo, a metodologia desta formação deve orientar-se pelos princípios (RAMOS, 2013a, p.13):

- da continuidade: além da dinamicidade, traz o não encerramento das atividades, possibilitando a organização de ciclos subsequentes de formação;
- da flexibilidade: pressupõe a disponibilização de conteúdos de forma que cada escola possa definir o seu itinerário de formação e do seu grupo de profissionais;
- da autonomia: implica no reconhecimento e na promoção do papel da escola como agência formadora; e
- da ação coletiva: a formação como suporte para a ação prática envolvendo os coletivos/ comunidades escolares.

Além de professores e gestores de escolas públicas, o Curso pretende atender os formadores dos Núcleos de Tecnologia Estaduais e Municipais em todo o Brasil.

Os cursistas poderão escolher seu itinerário de aprendizagem e deverão cumprir estudos de caráter introdutório, passando para estudos específicos relacionados à área ou à disciplina de atuação do cursista e/ou aos seus interesses. Ao final, deverá ser desenvolvido e apresentado um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de caráter prático, considerando o itinerário escolhido ao longo do Curso.

Devem iniciar os estudos conjuntamente com professores e gestores de uma mesma escola: o coletivo da escola é valorizado na proposta metodológica e de implantação do Curso, pois a colaboração mútua entre parceiros do dia-a-dia é essencial<sup>1648</sup>

para a transformação da realidade escolar e das práticas pedagógicas, desencadeando impactos no projeto pedagógico e nos currículos das disciplinas da escola (RAMOS, 2013b, p.07).

### 3. DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS PARA POSSIBILITAR A INTERAÇÃO ENTRE OS CURSISTAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Considerando que as ferramentas de interação e colaboração disponibilizadas no e-Proinfo – ambiente virtual de aprendizagem do MEC –, na prática, funcionam principalmente como apoio à administração dos Cursos e, portanto, tendem a ser utilizadas por membros de uma mesma turma ou, no máximo, por membros de turmas diferentes vinculadas a uma mesma IES, entendemos que acabam por limitar o alcance e a diversidade no compartilhamento de experiências com as TDIC no contexto educacional. Este aspecto é um dos principais motivadores, dentre outros, para o desenvolvimento do catálogo *online* e do aplicativo móvel, cuja função principal é dar acesso aos materiais do Curso – hipermídias desenvolvidas em HTML5 e compostas de várias linguagens midiáticas: textos, hiperlinks, fotos, ilustrações, vídeos, animações, áudios e objetos interativos.

Os projetos do catálogo *online* e do aplicativo móvel, buscando um alinhamento com os princípios norteadores da metodologia do Curso (continuidade, flexibilidade, autonomia e ação coletiva), foram orientados para promover:

- a democratização de acesso aos materiais: qualquer pessoa, cursista ou não, pode acessar os materiais do Curso;
- a distribuição e a atualização dos materiais com agilidade e sem ambiguidades: todos acessam a mesma versão dos materiais, sempre atualizados;
- a mobilidade do conteúdo e dos recursos: acesso aos materiais e aos recursos por meio de computador e de dispositivos móveis – *smartphone* e tablet;
- a facilidade na participação: o espaço para publicação de comentários é integrado ao conteúdo dos materiais, fica “lado-a-lado” com o conteúdo;
- a universalidade das participações: os comentários são visualizados por todos e não somente pelos membros da mesma turma, IES, cidade, estado, etc;

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

- o acesso *offline* aos materiais: o aplicativo armazena os materiais no dispositivo, tornando-os acessíveis mesmo sem conexão com internet;
- o acompanhamento da leitura: o progresso de leitura em cada material é registrado automaticamente, possibilitando ao cursista melhor controle sobre seus estudos;
- a verificação “em tempo real” da utilização do catálogo e do aplicativo: possibilita agilidade na detecção de possíveis problemas e na revisão dos conteúdo dos materiais.

As propostas para o catálogo e para o aplicativo do Curso foram construídas de forma indissociável uma da outra, ao longo de quatro meses, por uma equipe multidisciplinar – designers, programadores, equipe gestora e pedagógica do projeto –, que se articulou em diversas reuniões de caráter técnico e pedagógico para compreender os pilares do Curso, sistematizar e validar ideias e levantar os requisitos técnicos necessários para a projeção de ambos. Com os projetos definidos, iniciou-se em Setembro de 2013 a fase de desenvolvimento, a qual, até a data de submissão deste artigo, encontra-se nos ajustes finais e na validação técnica pelos responsáveis de TI do MEC, apresentando o catálogo *online* e o aplicativo móvel, para exemplificar, os seguintes aspectos visuais:

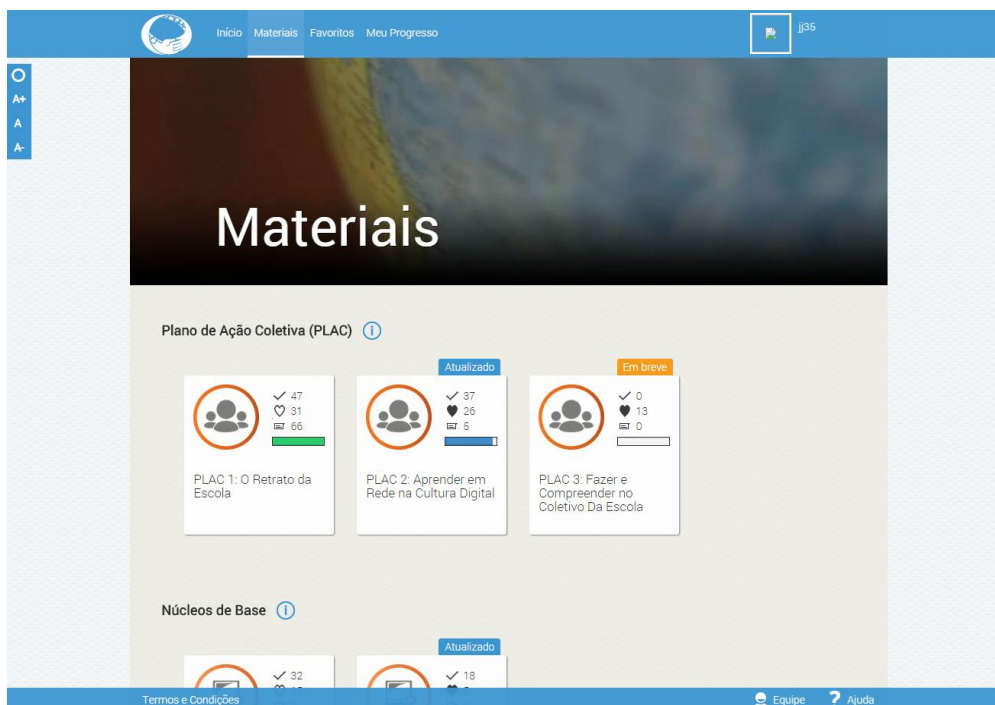


Figura 1: Página "Materiais" do catálogo *online* do Curso de Especialização "Educação na Cultura Digital" (ACERVO DOS AUTORES, 2014, s. p.)

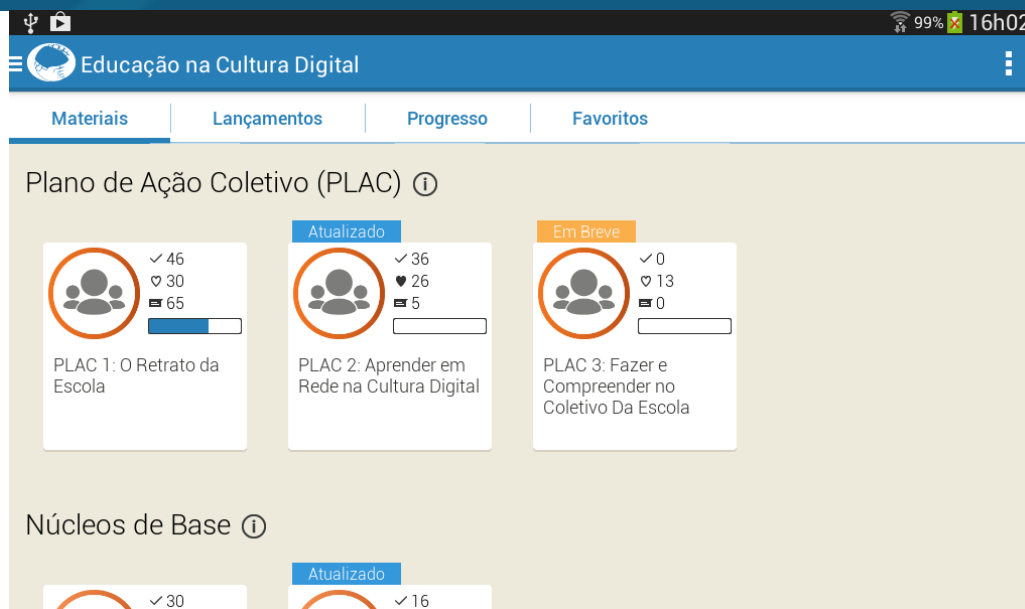


Figura 2: Seção "Materiais" do aplicativo do Curso de Especialização "Educação na Cultura Digital" (ACERVO DOS AUTORES, 2014, s. p.)

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o catálogo *online* quanto o aplicativo móvel (para sistema operacional Android) devem ser lançados muito em breve, concomitante com uma das ofertas do projeto piloto do Curso. A partir de então, teremos condições para investigar, junto aos cursistas e no decorrer de seus estudos, como efetivamente os recursos de colaboração e participação desenvolvidos funcionam na perspectiva de catalizadores dos princípios do Curso.

Acreditamos que outros recursos e melhorias poderão ser pensados e desenvolvidos para o catálogo e para o aplicativo, a fim de alcançar e atingir com mais ênfase o trabalho dos profissionais das escolas de educação básica e gestores da educação brasileira.

#### REFERÊNCIAS

CETIC. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras - TDIC Educação 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas<sup>651</sup> brasileiras - TDIC Educação 2011.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



\_\_\_\_\_ Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras - TDIC Educação 2013.

RAMOS, E. F et al. Curso de Especialização em Educação na cultura Digital: Documento Base. 1ª ed. Brasília: MEC, 2013a.

\_\_\_\_\_ et al. Curso de Especialização em Educação na cultura Digital: Guia de Diretrizes Metodológicas. 1ª ed. Brasília: MEC, 2013b.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE MUNICÍPIOS/UFT: UMA GESTÃO A FAVOR DO INGRESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO DE PROFESSORES E GESTORES NO PROUCA-TO

**Leila Ramos**

[leilavencio@gmail.com](mailto:leilavencio@gmail.com)

**Marilene Andrade Ferreira Borges**

[marileneafb@yahoo.com.br](mailto:marileneafb@yahoo.com.br)

**George França dos Santos**

[george.f@uft.edu.br](mailto:george.f@uft.edu.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Gestão educacional. Currículo.

**Keywords:** Digital Information and Communication Technology; Educational management; Curriculum.

### 1 INTRODUÇÃO

O número de instituições que se associam para promover a qualificação profissional de vários segmentos da sociedade, seja para atender demandas privadas do mercado capitalista, seja para contribuir com formação profissional previstas em políticas públicas, tem sido expressivo.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



No estado do Tocantins (TO), o ensino público é ofertado tanto na esfera estadual como na municipal, cabendo no entanto, aos municípios prioritariamente o atendimento a educação infantil e os anos iniciais da educação básica. Como é um estado de grandes dimensões, as escolas que ofertam a educação básica estão localizadas tanto na capital e grandes centros, como nas pequenas cidades e lugarejos localizados na zona rural, no interior do estado.

Nesse contexto, a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Tocantins (UNDIME) cumpre um importante papel no na qualificação dos profissionais da educação, professores e gestores para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) a favor dos processos de ensino e de aprendizagem e gestão escolar. Enquanto instituição representativa dos municípios que receberam do governo estadual, em 2012, os *laptops* para os alunos do primeiro segmento da educação básica, a partir do “Programa Tocantins Conectado” procurou a Universidade Federal do Tocantins (UFT) para promover a formação profissional dos professores e gestores das escolas municipais.

Diante dessa demanda, a UFT, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), elaborou e aprovou um projeto de qualificação profissional, interinstitucional denominado Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) – UFT-TO que tem por objetivo geral formar professores e gestores das escolas das redes municipais do estado de Tocantins para uso pedagógico das TDIC, possibilitando a inclusão digital escolar, bem como a apropriação tecnológica e pedagógica das TDIC, enquanto linguagem, a partir da utilização dos *laptops* educacionais.

Como forma de organizar o projeto, foram criadas 17 coordenações que, apesar de suas atribuições específicas, fazem parte de uma única rede, uma delas é a Coordenadoria de Articulação Municípios/UFT que tem como função prioritária articular a participação no ProUCA de todas as Secretarias Municipais de Educação (SEMED) que receberam os *laptops* e que assinaram o termo de compromisso expedido pela UFT.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



A Coordenadoria de Articulação Municípios/UFT parte do princípio de que a escola é um “local privilegiado para a mudança” (ALONSO, 1999, p. 18), isto é,

Mudanças em educação demandam não apenas a formulação de políticas públicas, como também parcerias, recursos financeiros, competências diversificadas, intenções, objetivos e metas, acordados em projetos inovadores, com o objetivo de melhorar a escola e fortalecer as ações prospectivas de formação de educadores. (ALMEIDA; ALMEIDA, 2006, p. 101-102).

Portanto, a Coordenadoria concentra seus esforços em desenvolver ações que contribuam para a transformação necessária, a fim de atender as demandas do século XXI.

## 2 ATRIBUIÇÕES DA COORDENADORIA DE ARTICULAÇÃO MUNICÍPIOS/UFT

Cada coordenação que compõe a rede tem funções e atribuições específicas que se complementam, no todo, para o bom desenvolvimento e êxito do ProUCA. A Coordenadoria de Articulação Municípios/UFT é responsável pela orientação das SEMED vinculadas aos sete *campi* da UFT assim distribuídos: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. Além disso, dentre suas competências estão:

- Articular as ações do projeto junto aos municípios, possibilitando o diálogo entre as instituições parceiras UFT, PUC-SP, Equipe de Formação, Escolas e SEMED, na perspectiva de efetivar o desenvolvimento da proposta de formação do Projeto.
- Mediar junto a UFT a inclusão de novos municípios que não estavam contemplados no projeto;
- Contribuir na formação das turmas tendo em vista a proximidade de um dos campus da UFT.
- Buscar soluções conjuntas junto às outras coordenações e aos secretários municipais para superar os entraves que emergirem durante o processo de





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



formação.

- Fazer gestão junto aos municípios para viabilizar a participação da equipe de formação nos seminários a serem realizados em Palmas.
- Avaliar o desenvolvimento do processo de formação no município.
- Mediar, quando necessário, a escolha dos tutores para compor a equipe de formadores do município.

A Coordenadoria de Articulação Municípios/UFT está constantemente em contato com os Secretários de Educação, pois os concebe como gestores capazes de contribuir com o desenvolvimento do ProUCA em seus municípios, isto é o exercício de sua liderança é fundamental para a realização de um trabalho coletivo articulado, capaz de despertar o envolvimento e o compromisso dos diretores das escolas, coordenadores pedagógicos, professores e demais membros da comunidade escolar e com reflexos importantes na comunidade externa (VIEIRA; ALMEIDA; ALONSO, 2003).

Nos encontros com os Secretários de Educação a Coordenadoria reforça o seu papel na transformação dos tempos e espaços escolares, atualização do currículo, efetivação da gestão democrática capaz de discutir propostas de integração das TDIC no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, a partir da formação do ProUCA. Compreende a que integração das TDIC

nas distintas atividades realizadas no cotidiano de uma organização educativa está diretamente relacionada com a mobilização dos seus profissionais, cujo apoio e compromisso com as mudanças não se limitam ao âmbito pedagógico ou aos controles técnico-administrativos, pois mesclam diferentes dimensões da gestão e múltiplos papéis das lideranças. Os líderes educacionais assumem a gestão da instituição em suas distintas dimensões: técnico-administrativa, pedagógica, política e social. (ALMEIDA; ALMEIDA, 2006, p. 102).

Dessa forma, a Coordenadoria de Articulação Municípios/UFT oferta apoio constante aos Secretários de Educação, com orientações e sugestões de como explorar todas as potencialidades do ProUCA para a formação dos profissionais das escolas e dos seus alunos.

### 3 ALGUNS RESULTADOS

O projeto foi previsto, inicialmente, para atender 60(sessenta) municípios, porém a partir do trabalho efetivo da Coordenação vários municípios foram incluídos no projeto e atualmente está presente em 74(setenta e quatro) municípios, em 179 (cento e setenta e nove) escolas municipais e atendendo 2.065 professores.

A Coordenadoria de Articulação Municípios/UFT já conseguiu importantes avanços em algumas SEMED, por exemplo, a adequação dos calendários escolares municipais para atenderem o processo de formação dos profissionais da escola; a integração do Coordenador ProUCA nas escolas para acompanhar os planejamentos dos professores, utilizando os *laptops* e o envolvimento dos gestores das escolas para a modificação do PPP, incluindo projetos curriculares integrados com as TDIC.

### 4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de. (Coords.). **Liderança, gestão e tecnologias:** para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo: PUC-SP e Microsoft, 2006.

ALONSO, Myrtes. **Formar professores para uma nova escola.** In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, Myrtes (Org.). O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

VIEIRA, Alexandre T.; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de.; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e Tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## IDEOLOGIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES METODOLÓGICAS

**Juliana Barreto Faria de Oliveira**  
[juliana.umesp@gmail.com](mailto:juliana.umesp@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 3. Currículo, Conhecimento, Cultura

**Palavras-chave:** Ideologia; Livro didático; Educação; Metodologia.

**Keywords:** Ideology; Textbook; Education; Methodology.

### 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a presença da Ideologia nos livros didáticos. No decorrer de toda a história da educação, a escola sempre foi um local que privilegia os ideais da classe dominante. O livro didático é, indiscutivelmente, o material mais utilizado no cotidiano escolar. Uma grande porcentagem de fundos é investida na produção deste material, cuja obtenção e difusão se tornam obrigatórias em todas as escolas públicas e privadas. Sendo apenas um apoio, ou sendo utilizado como método principal na construção de conhecimentos, o livro didático sempre se faz presente no âmbito escolar. Por ser este material amplamente utilizado pode-se deduzir que, o que nele está escrito, acaba por exercer considerável influência sobre o público leitor. Nesta pesquisa, apresentamos a análise de alguns temas que são comuns em diversos livros didáticos, fundamentais no currículo escolar brasileiro. Na abordagem

didática de muitos assuntos, não são apresentados apenas conteúdos de caráter meramente científico, mas, também se manifestam ideologias preconceituosas (capitalistas ou pré-capitalistas) que discriminam gênero, etnia, ou classe social. Nessa abordagem, os fatos são “escondidos” ou “mudados”, para a melhor transmissão e aceitação das ideologias introduzidas nos materiais didáticos. Conforme aponta Faria (1985), muitas vezes o livro didático atua como disseminador de conceitos e preconceitos através de ideologias apresentadas em seus discursos. Escolhemos temas que são abordados em diferentes livros, mas todos veiculando dispositivos semelhantes disseminadas entre eles. São estes: o lugar do negro, da mulher e do índio na história da sociedade brasileira e o papel da arte na construção de mitos históricos. Tomamos como exemplo o quadro de Pedro Américo que retrata o “Grito” da Independência do Brasil.

A escolha de determinadas imagens para os livros didáticos não ocorre por acaso. Dispositivos Ideológicos subliminares ou explícitos são introduzidos, através de escolhas que decidem qual a melhor imagem ou método a ser aplicado. Quanto mais a imagem é utilizada para a definição de conceitos, mais influenciará na aprendizagem e na construção de concepções, contribuindo para a retenção de muitas ideologias. A imagem pode atuar, no plano ideológico, como força auxiliar dos textos.

## 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Para analisá-los, recorreremos a livros de caráter científico, fontes confiáveis que caracterizam de maneiras precisas fatos que são apresentados de maneira ideológica nos temas analisados. A pesquisa sobre a presença de ideologias no livro didático é complexa, pois ela implica analisar desde a origem dos conceitos escolhidos pelos autores, até o motivo de tais ideologias serem introduzidas na sociedade e, conseqüentemente, nos materiais didáticos. Neste artigo desejamos destacar três pontos principais: I) metodologia de análise das ideologias no livro didático; II) elenco de temas mais abordados e comuns entre os livros didáticos; III) influência sobre os estudantes, principalmente naqueles que ainda não foram totalmente alfabetizados, das imagens que são veiculadas por esses livros. A pesquisa foi dividida em duas etapas: na primeira etapa realizamos leituras de textos teóricos sobre ideologia nos livros

didáticos, classes sociais e a influência ideológica das imagens; na segunda etapa foram realizadas leituras de livros de caráter científico, que permitem detalhar a emergência de noções ideológicas no pensamento social e histórico. Por meio de uma pesquisa empírica, na qual são expostas e analisadas ideologias contidas nos livros didáticos, e amparando-nos em livros de caráter científico que analisam os temas abordados nesta pesquisa, queremos apresentar como algumas ideologias são difundidas em alguns livros didáticos fundamentais no currículo escolar.

### 3. CONCLUSÕES

Nesta pesquisa indicamos a presença de noções ideológicas nos livros didáticos. Tais noções não refletem a realidade histórica e que geram conceitos que, além de não reproduzirem a realidade, são transmitidos à muitas gerações de estudantes nos currículos escolares. Nos livros didáticos, vemos que estes dedicam pouco espaço para determinadas discussões, como por exemplo, a temática indígena. O conceito apresentado é muito genérico e fragmentado. Outro aspecto importante a ser ressaltado é o modo de presença do negro no livro didático. Assim como o índio, existem histórias a serem contadas e pesquisadas sobre o negro no Brasil. Percebemos que o pouco conteúdo apresentado nas escolas é recoberto por uma visão idealizada da história, que oculta até mesmo as razões históricas da escravização do negro. O verdadeiro motivo para este processo não possui ligação com a sua raça, ou força, e sim com o seu valor mais baixo de venda, o que implica uma ligação, mais uma vez, com os interesses do capital mercantil. Também comprovamos a existência de conceitos idealizados sobre o papel da mulher na sociedade e o tema “Grito” da Independência, divergentes da verdadeira sociedade e da história brasileira. Existem lacunas no que diz respeito aos temas descritos acima no currículo escolar e conseqüentemente nos livros didáticos, com muitos estereótipos, e pouca realidade e conteúdo. Ao reconhecer as ideologias presentes nos livros didáticos e procurar desmistificá-las, estamos apenas iniciando uma trajetória que exige a continuação do trabalho de reflexão teórica e metodológica necessário ao desvendamento das manifestações concretas da ideologia nos âmbitos escolares.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). São Paulo: Graal, 1985.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1985.

JOLY, Martine. (1994). **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: Papyrus, 1994.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RODRIGUES, José Honório. **Conciliação e reforma no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Americana, 1975.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O USO DE DIFERENTES PLATAFORMAS PARA A DIFUSÃO DO PROCESSO DE GESTÃO NA EAD

**Gustavo Pessoa**

[gustavo.pessoa@ifmg.edu.br](mailto:gustavo.pessoa@ifmg.edu.br)

**Fernanda de Jesus Costa**

[fernandinhajc@yahoo.com.br](mailto:fernandinhajc@yahoo.com.br)

**Edson Moura da Silva**

[edsonmoura.senac@gmail.com](mailto:edsonmoura.senac@gmail.com)

**Modalidade:** Póster

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Ambientes virtuais de aprendizagem; relato de experiência; formação de professores.

**Keywords:** Virtual learning environments; experience report; teacher training.

### 1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) pode ser compreendida como sendo uma modalidade de ensino e aprendizagem na qual verifica-se uma separação temporal e espacial de professores e alunos já que estes comunicam-se através de diferentes veículos de comunicação, sendo que atualmente a internet vem ganhando destaque neste cenário.



É inegável a contribuição da EaD para as modificações ocorridas na educação brasileira, considerando a diversidade de cursos realizados através desta, verificou-se o desenvolvimento de ferramentas para a criação de ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) ou conhecidas também como plataformas de EaD, as quais tem a função de organizar a informação e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, professores e tutores (SCHLUNZEN JUNIOR, 2009).

Este artigo relata uma experiência vivida na disciplina ambientes virtuais de aprendizagem, oferecida pelo programa de pós-graduação em Educação da PUC-Minas. Nesta disciplina o professor responsável propõe uma atividade na qual os alunos devem montar cursos em variados AVA, ministrar este curso aos colegas e ser aluno dos cursos restantes. A ideia é permitir uma vivência de gestor do curso, nas variadas funções que estão relacionadas a esta atividade, e também uma experiência de aluno em outros cursos e m variados AVA.

Na experiência de ser gestor e aluno reside uma importante experiência formativa. Nas duas experiências existem desafios que são típicos as respectivas funções e é na resolução dos problemas que podem surgir importantes oportunidades para se refletir sobre a EaD, seja pela função do professor/gestor do curso, ou pela percepção do estudante.

Neste texto buscamos descrever como é possível, a partir da experiência citada, um caminho para a formação de professores para a gestão do aprendizado em cursos de EaD.

## **2. RELATANDO EXPERIÊNCIA E TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Através da experiência com a TDIC, os professores precisam estar preparados para implantar práticas pedagógicas que sejam consideradas inovadoras, fazendo com que os alunos sintam-se participantes dos processos de ensino e de aprendizagem (SCHENATZ; BORGES, 2013). Foi o que aconteceu na atividade proposta pela disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Durante muito tempo os professores não prestavam atenção nos alunos de EaD, atualmente sabe-se que é preciso focalizar técnica que aumentem a participação e a





aprendizagem dos alunos (PALLOFF; PRATT, 2004), sendo assim, é preciso que os professores conheçam as diferentes funções existentes dentro de uma plataforma, com o intuito de favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos.

Assim, pode-se inferir que a atividade realizada na disciplina AVA foi extremamente válida para compreender este processo, bem como favorecer a compreensão das diferentes atuações existentes no contexto. Destaca-se a experiência realizada em três diferentes plataformas.

Inicialmente, é importante destacar que todas as plataformas utilizadas, apresentam fragilidades e vantagens, as quais devem ser ressaltadas com o intuito de favorecer sua utilização e potencializar o uso destas ferramentas com o objetivo de aprimorar a qualidade da EaD. Neste caso, ser gestor do curso e aluno de outras plataformas nos ajudou a entender o que era interessante nas plataformas e o que parecia uma limitação. Este olhar problematizador é fundamental para o professor que trabalha com AVA, pois é partir daí que ele poderá selecionar os recursos mais interessantes para sua prática.

O Dokeos é um dos ambientes virtuais de aprendizagem utilizado, em relação a dificuldade, pode-se afirmar que a principal dificuldade relacionava-se com a falta de material disponível, o que dificultou a efetivação do curso. Foi difícil compreender algumas ferramentas deste ambiente, como o mesmo é ainda pouco utilizado, justificasse a ausência de tutoriais. Vencida esta etapa, o Dokeos se apresentou como um ambiente favorável para realização de atividades, tanto pelos cursistas, quanto pelos formadores e responsáveis pelo curso.

A plataforma ILIAS é um meio *Open Source* que oferece para os seus usuários uma gama de recursos e interfaces, com o objetivo de disseminar e fomentar debates, postar perguntas, sugestões, ou mesmo criar fóruns para discussões de temas específicos. Dentre as vantagens a serem destacadas aponta-se a gama de interfaces com outros tipos de mídias, ou ferramentas o que facilita a comunicação com todos usuários e os recursos disponibilizados para a criação de *chats* e fóruns de discussão. Destaca-se as seguintes fragilidades: interface com navegadores específicos, impossibilidade de postagem de determinados arquivos de mídia e a falta de *feedback on line* para os usuários acerca dos arquivos contendo as atividades avaliativas propostas.



Outra plataforma que fez parte dos trabalhos foi o Claroline, esta possui espaços para a interação entre os sujeitos dos cursos, como fóruns, e espaço para exercícios, onde o professor pode dar o feedback sobre o rendimento do estudante. A navegação é muito simples, o que favorece a utilização por professores e alunos. Permite que o professor possa atuar ativamente, estimulando o aprendizado do estudante, pois é possível indicar textos e acompanhar as dúvidas que vão surgindo através de um sistema de mensagens que se integra aos e-mails dos participantes.

As plataformas avaliadas neste trabalho apresentam características interessantes para a prática da EaD, tendo, cada uma suas virtudes e limites, ligados aos objetivos e concepções de quem as programou. A utilização destas plataformas pode facilitar o trabalho dos usuários, porém, mesmo tendo inúmeras qualidades, não dispensam o bom preparo de quem desenha e ministra um curso nestas e em outras plataformas. Neste âmbito o trabalho proposto de ser formador e ser, em outro momento, aluno de cursos baseados em EaD ajuda a visualizar as necessidades a serem priorizadas quando estamos trabalhando com cursos nesta modalidade. Esta experiência pode e deve servir como espelho para que novos AVA sejam desenvolvidos e testados, e para que os professores possam ser formados de forma a utilizar as possibilidades ofertados pelos diversos AVA.

Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem baseada em problemas, estratégia utilizada no trabalho, tem sido uma alternativa construtivista que tem gerado bons resultados nos processos de ensino e de aprendizagem (MELO-SOLARTE; BARANAUSKA, 2008), utiliza-se casos práticos para que o aluno construa a solução para o problema.

Além do que foi exposto, a EaD permite que o aluno seja um sujeito ativo em sua formação, fazendo com que o ensino torne-se dinâmico e objetivo (MAIA, MEIRELLES; PELA, 2004). Neste contexto, acreditamos que a atividade realizada na disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem, considerou estes pressupostos para sua efetivação, na medida em que ativamente, os alunos experimentaram as diferentes funções existentes dentro desta modalidade.

Os AVA devem auxiliar os professores a construírem suas disciplinas, gerenciar seus conteúdos e acompanhar o progresso dos alunos (SCHENATZ; BORGES, 2013).



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo



08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP

Estas tarefas são complexas e exigem preparo. A atividade realizada na disciplina contribuiu para esta experiência e certamente para que os estudantes fossem capazes de compreender um pouco da realidade da EaD, tornando-se críticos em relação a esta modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Silvia Krueger. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil. In: 11º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2004, Salvador, Bahia. **Anais do 11º Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2004. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf>>. Acesso em 19 de abril de 2014.

MELO-SOLARTE, Diego Samir; BARANAUSKA, M. Cecília C. Uma abordagem para EaD Baseada em Resolução de Problemas. **XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**, 2008. Disponível em:< <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/760/746>>. Acesso em 01 de out. de 2014

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004. 216p.

SCHENATZ, Biancca Nardelli; BORGES, Marilene Andrade Ferreira. Integração das TDIC ao currículo: o uso das comunidades colaborativas de aprendizagens em EaD on-line. **X Congresso Brasileiro de ensino superior a Distância**, Unirede. 2013. Disponível em: < <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114278.pdf>>. Acesso 17 de set. de 2014

SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: Caminhos, políticas e perspectivas. **Educação temática digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jan. 2009.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CULTURA DIGITAL NA ESCOLA: INDICADORES DO PERFIL DE ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

**Natália Andreoli Monteiro**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)

[nat.andreoli@gmail.com](mailto:nat.andreoli@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Cultura digital; Currículo; Tecnologia.

**Keywords:** Digital culture; Curriculum; Technology.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho traz uma análise sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação brasileira, com foco no triênio de 2012-2014. Aborda o uso de TIC por alunos e docentes. A análise tem como ponto de partida os dados apresentados pela pesquisa TIC Educação 2013, realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, entidade vinculada ao Comitê Gestor da Internet no Brasil. Busca estabelecer uma relação direta e fundamentada entre os números da pesquisa e as principais teorias e princípios relacionados às tecnologias da informação e comunicação e à educação e se apoia em outras pesquisas realizadas na área.

### 2. DIZERES DA PESQUISA

O acesso à internet no Brasil têm crescido ao longo dos últimos anos. No início de 2014, mais da metade da população brasileira possuía acesso à internet, de acordo



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



com dados da pesquisa realizada pela Nielsen – mais de 105 milhões de pessoas com acesso à internet no mês de fevereiro de 2014 (NIELSEN, 2014).

Apesar deste número histórico, nunca antes alcançado, as TIC se difundiram de forma desigual desde os anos 60 do século XX (CASTELLS; CARDOSO, 2005, p.17). Atualmente, é possível verificar este fato, como por exemplo, ao analisarmos os alunos de Ensino Fundamental e Médio: enquanto 95% dos alunos das escolas particulares possuem acesso à internet em suas casas, apenas 55% dos alunos das escolas públicas municipais convivem com a mesma realidade (NIC.BR, 2014). Trata-se de uma desigualdade a ser superada, o que aponta para a reflexão sobre a potencialização do uso de computadores e internet nas escolas – por alunos e no processo de ensino e aprendizagem.

Todas as concepções das tecnologias contemporâneas, desde o início das primeiras invenções e inovações, estiveram ligadas aos interesses de alguns, conforme explica Almeida (2009).

Sabe-se que as tecnologias dos computadores e de comunicação contemporânea não nasceram para democratizar, mas sim para multiplicar a capacidade de cálculo, de armazenar informações em pouco espaço e acelerar a transmissão de dados. Enfim, concentrar informações – por conseguinte, concentrar poder (ALMEIDA, 2009, p. 52)

Para Castells e Cardoso (2005, p.17), “a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias”. Para Pinto (2005), a tecnologia deve ser pensada como uma dimensão da cultura.

Como cultura, as TIC passam a ser entendidas como Direito Humano a ser garantido. Seguem, portanto, o Artigo XXVII da Declaração de Direitos Humanos: “toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade” (DUDH, 1948). Para Almeida e Silva (2011, p.3) “tais tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e resignificando as relações educativas” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 3).

Na maioria das escolas brasileiras, de acordo com dados da pesquisa TIC Educação 2013, existem computadores com acesso à internet – 97% (NIC.BR, 2014). Dessa forma, podemos dizer que as escolas brasileiras possuem condições para que<sup>668</sup>



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



professores, gestores e alunos tomem parte da cultura digital. Cultura esta composta pela convergência de diversas mídias e pela exacerbação da produção e da circulação de informações (SANTAELLA, 2003). Essas condições de infraestrutura propiciam mas não asseguram a inserção da escola ao contexto da cultura digital.

As crianças, seguramente fazem parte deste contexto. Elas começam a navegar sozinhas pela internet entre 8 e 10 anos, após a fase de alfabetização, quando ganham mais autonomia para buscar seus interesses (MARQUES, 2013, p. 56). O acesso das crianças (de escolas públicas e privadas) à internet se dá principalmente em suas próprias casas (77%), na casa de parentes e amigos (54%) e também na escola (40%) (NIC.BR, 2014).

A principal atividade realizada pelas crianças na internet é o trabalho escolar (82%), sendo que 62% delas realizam o trabalho escolar pelo menos uma vez por semana e a maioria passa entre uma e duas horas conectadas quando acessa a internet durante a semana (BARBOSA, 2013).

Depois do trabalho escolar, as principais atividades realizadas pelas crianças são: visitar perfis nas redes sociais (68%), assistir a vídeos (66%), jogar (54%), enviar mensagens instantâneas (54%), enviar ou receber e-mails (49%), baixar músicas ou filmes (44%), ler ou assistir às notícias na internet (42%) e postar fotos, vídeos ou músicas (40%) (BARBOSA, 2013). Entre os alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, a principal tendência observada é o crescimento do uso da internet pelo celular. Este acesso era realizado por 12% das crianças e adolescentes em 2010 e alcançou 62% deles em 2013 (NIC.BR, 2014).

Analisando-se os dados dos professores, mais da metade (52%) afirma não ter cursado disciplina específica sobre computador e internet durante o Ensino Superior, mas 96% deles possuem acesso à internet em suas casas. (NIC.BR, 2014). Esses dados indicam a pouca preparação dos professores, em sua formação inicial, para o uso de TIC na sua prática pedagógica.

Apesar do crescente acesso às tecnologias, sua apropriação não está garantida. Para Freire *apud* Silva e Silva (2013, p. 193), “as tecnologias presentes nos processos escolares deveriam estar a serviço da humanização, da transformação das gentes e do mundo”. A transformação e emancipação do ser humano – neste caso, aluno e professor



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



– que pode ocorrer facilitada pelo advento das tecnologias, é fator que ocorrerá a partir do movimento de integração das tecnologias ao currículo (ALMEIDA; SILVA, 2011).

Por meio da mídiatização das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60)

Partindo-se da concepção das TIC como um direito humano, considerando a necessidade de sua integração ao currículo, de tal modo que estas sejam propriamente o currículo, e considerando ainda os interesses da sociedade que determinam os caminhos trilhados pelas inovações e invenções tecnológicas, cabe aos indivíduos envolvidos com a educação, estabelecer um diálogo crítico para a construção do futuro das tecnologias e portanto, do futuro de nossa sociedade em si.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abr., 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.
- ALMEIDA, Fernando José. **Folha Explica Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2009.
- BARBOSA, Alexandre (Coord). **TIC Kids Online Brasil 2012**: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede**: do conhecimento à acção política. Centro Cultural de Belém, 2005.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH**. Assembleia Geral da ONU, A/Res/3/217A, 1948.
- MARQUES, Jane A. Usos e apropriações da internet por crianças e adolescentes. In: BARBOSA, Alexandre (Coord). **TIC Kids Online Brasil 2012**: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



2013, p 55-64.

NIC.BR. **TIC Educação 2013**. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, 2014. Disponível em: <http://www.cetic.br/educacao/2013/index.htm>  
Acesso em: julho, 2014.

NIELSEN. Número de usuários ativos passa de 60 milhões pela primeira vez. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.nielsen.com/br/pt/nielsen-pressroom/2014/numero-de-usuarios-ativos-passa-de-60-milhoes-pela-primeira-vez.html> Acesso em: julho, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. Porto Alegre: **Revista Famecos**, n.22, dez., 2003.

SILVA, Jayson Magno da; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Autoria no mundo digital: o currículo na voz dos sujeitos da aprendizagem. Campinas: **Revista educ. PUC-Campinas**, maio/ago, 2013.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## ESTADO DA ARTE DE ARTIGOS (2009-2014) DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O USO DAS TICS

**Nara Maria B. Pasinato**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

[narapasinato@gmail.com](mailto:narapasinato@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Estado da Arte; Formação Inicial de Professores; TICS.

**Keywords:** State of the Art; Pre Service Teacher; ICTS.

O presente trabalho apresenta uma pesquisa do tipo Estado da Arte, no qual se buscou levantar os artigos que vêm sendo produzidos no Brasil e no mundo no que tange a temática Formação Inicial de Professores para a utilização das TIC.

A pesquisa abrangeu o período temporal de 2009 a 2014 e foi efetuada em quatro bases de dados: Scielo, Portal de Periódicos Capes, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal e ERIC.

A princípio iniciou-se a pesquisa buscando as palavras “tecnologia”, “educação” e “currículo”, sem limites de data nos portais da Scielo, Capes e ERIC (esse em inglês), contudo percebeu-se que os resultados não eram significativos para o objetivo da

pesquisa da tese. De uma forma exploratória percebeu-se que o termo “TIC” traria mais resultados de trabalhos com maior interesse para a pesquisadora.

A partir dessa percepção e para delimitar o escopo da pesquisa e atender as necessidades e interesses do assunto a ser pesquisado, decidiu-se por limitar a pesquisa aos termos “TIC” e “ formação inicial” e em inglês para “ICT” e “ preservice”, dessa forma poderia se levantar os artigos que trariam contribuições para tese, tendo em vista que a temática envolvida é a formação inicial de professores para o uso das TIC/TDIC.

A primeira pesquisa ocorreu na base de Periódicos da Capes ( Figura 1), para tanto preencheu-se os locais de busca com as palavras “TIC” e “formação inicial”, procurando em qualquer parte do documento que houvessem as respectivas palavras, a busca ainda foi delimitada para os últimos 5 anos e somente artigos. Como resultado encontrou-se 18 artigos e depois da leitura dos resumos concluiu-se que somente 5 eram pertinentes.

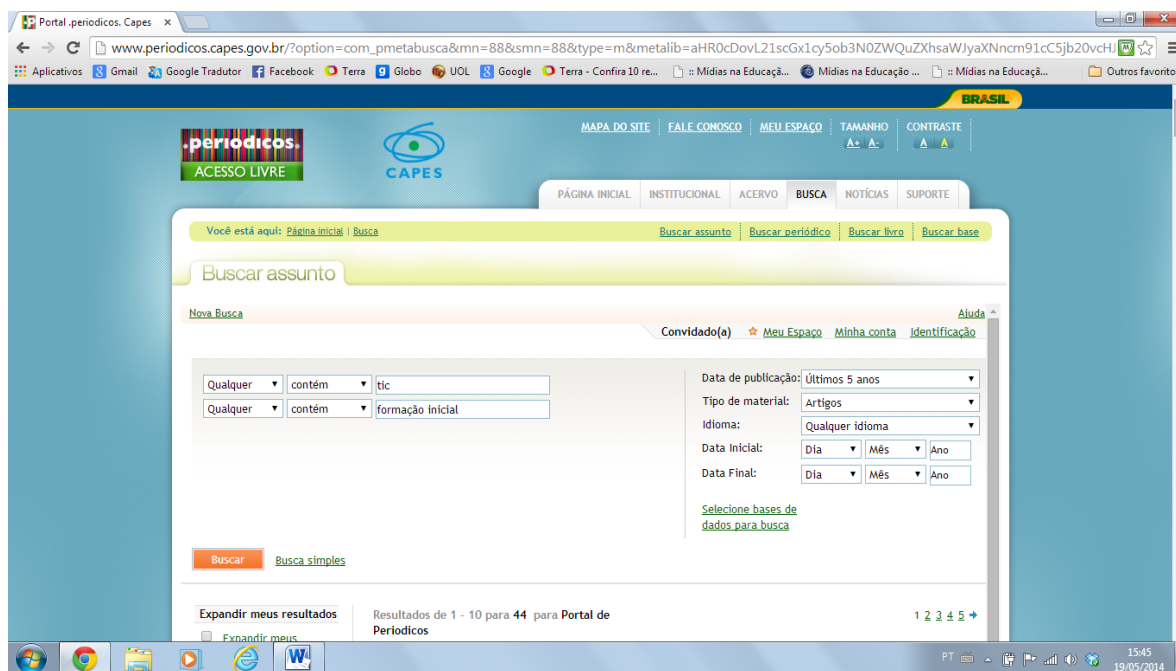


Figura 1 – Imagem da Base de Periódicos Capes

A busca na base de dados da Scielo (Figura 2) teve o mesmo procedimento, utilizou-se as palavras “TIC” e “ formação inicial” com a booleanas “and” , pois o

objetivo era encontrar os dois termos juntos. O resultado foi aquém do esperado, pois retornou somente com um trabalho de origem canadense que era pertinente para a pesquisa.

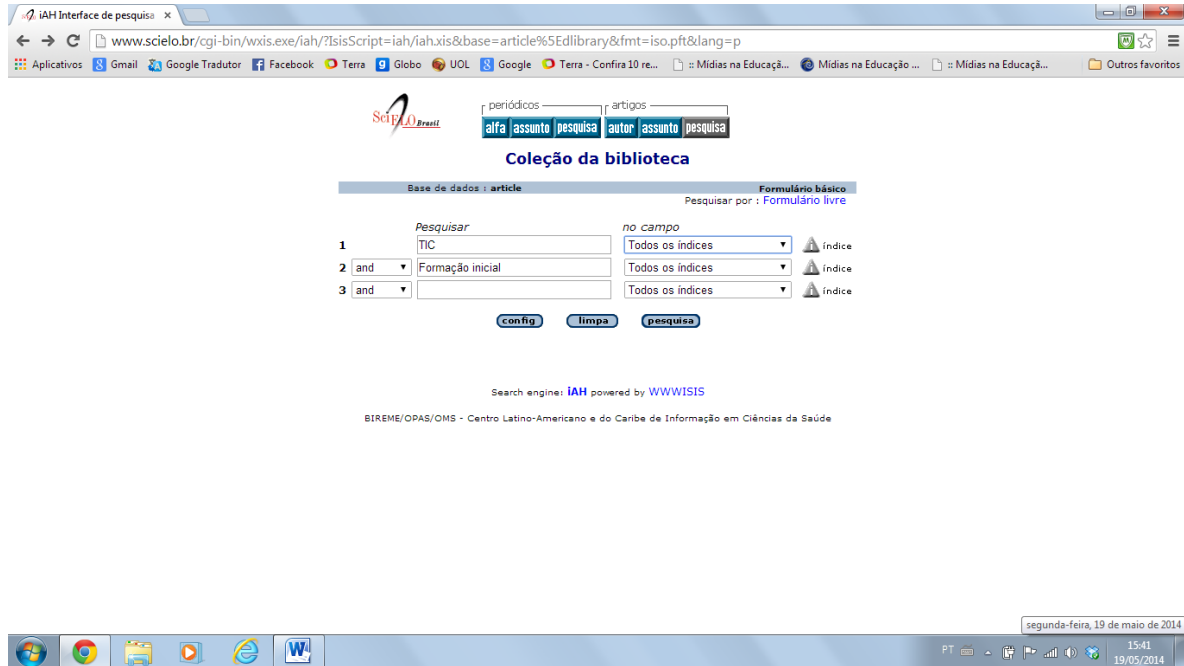


Figura 2 – Imagem da Base de Dados do Scielo

A outra base de dados pesquisadas foi o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP – Figura 3), onde foi feita uma nova pesquisa, com as mesmas palavras “TIC” e “formação inicial”, a busca foi feita em “assunto”, no qual os termos aparecessem juntos, o tempo foi limitado de 2009 a 2014 e procurou-se somente artigos. Diferente das outras bases, essa não possui a opção de busca em “qualquer”, por isso optou-se pela busca em “assunto” de modo que o retorno trouxesse trabalhos com informações significativas ao trabalho.. Foram encontrados 7 artigos, sendo que somente 4 eram relevantes para a pesquisa e um deles era o mesmo encontrado no Scielo.

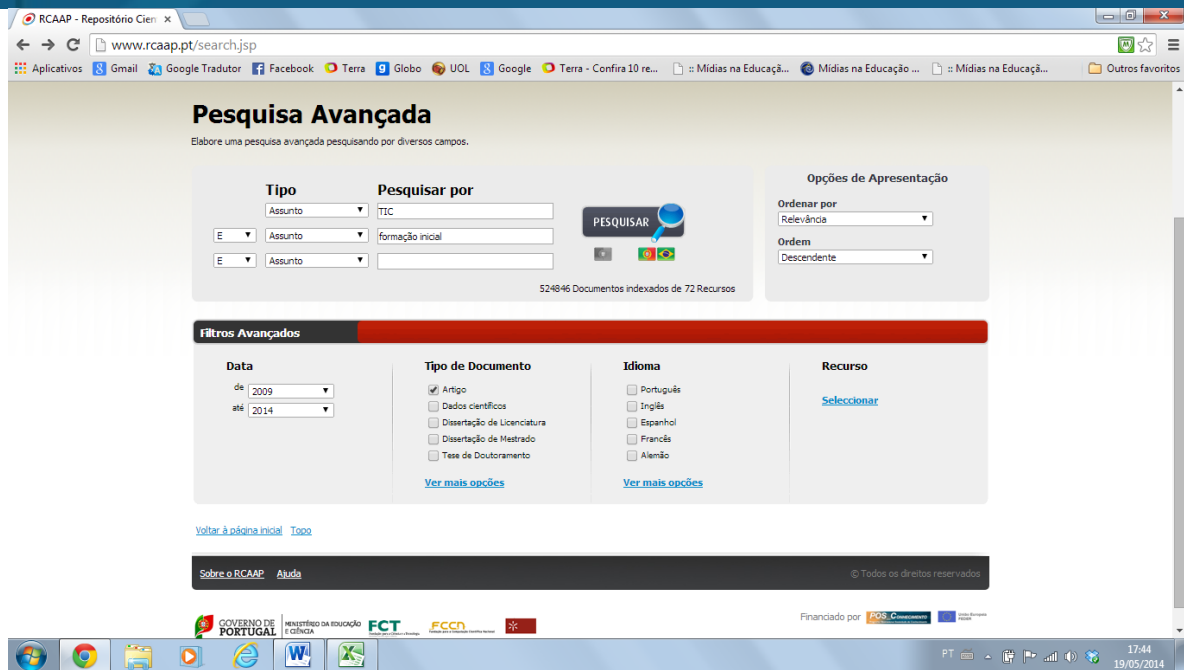


Figura 3 – Imagem da Base de Dados RCAAP

A última base de dados pesquisada foi o ERIC (Education Resources Information Center – Figura 4), que é considerada a maior base de dados para pesquisas na área da educação. O ERIC possui uma diferença das outras bases, tendo em vista que os filtros são feitos posteriormente a primeira busca. Dessa forma procurou-se pelos termos “ICT” e “preservice”, o resultado obtido a princípio foi de 215 trabalhos, a partir daí filtrou-se pelos últimos 5 anos, que forneceu um total de 109 trabalhos. Todos foram analisados pelos seus resumos e 53 deles fornecem alguma informação pertinente para a pesquisa almejada.

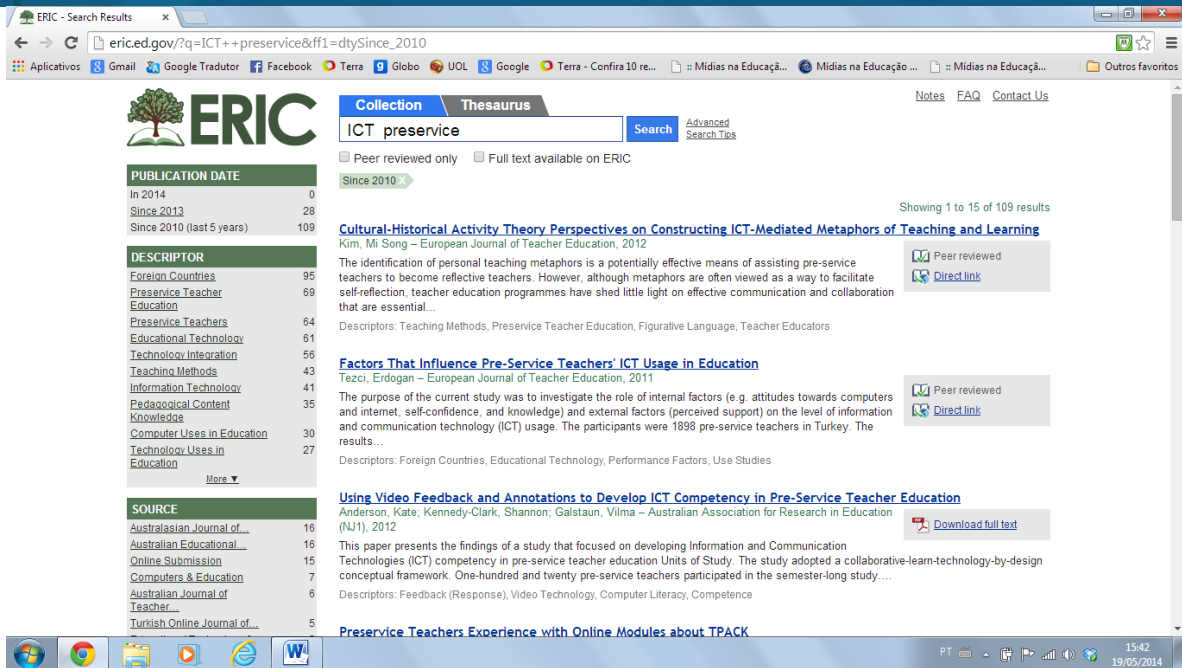


Figura 4 – Imagem da Base de Dados ERIC com os resultados

A partir dessa pesquisa, a autora construiu uma tabela em *Excel*, onde inseriu as seguintes informações: ano do artigo, título, autor, palavras-chave, *link* para o artigo, fonte, volume, número e resumo dos trabalhos (Anexo 1). Além disso, todos os trabalhos que estavam disponíveis foram salvos em PDF em uma pasta própria.

Os critérios estabelecidos para a busca foram os trabalhos que abordassem a formação inicial de professores para a utilização das tecnologias, não foram selecionados os trabalhos que tinham por objetivo a demonstração ou descrição de metodologias para o uso das tecnologias, o foco principal da pesquisa era a formação inicial de docentes. Desse levantamento resultaram 62 trabalhos de diferentes países, conforme se pode ver na Tabela 1.

PAÍS	Nº TRABALHOS
Arabia Saudita	1
Australia	17
Bélgica/Holanda	1
Brasil	1

<b>Canadá</b>	<b>4</b>
<b>China</b>	<b>1</b>
<b>Cingapura</b>	<b>15</b>
<b>Cingapura/China/Taiwan/Korea</b>	<b>1</b>
<b>Estados Unidos</b>	<b>1</b>
<b>Gana</b>	<b>1</b>
<b>Hong Kong</b>	<b>1</b>
<b>Indonésia</b>	<b>1</b>
<b>Kuwait</b>	<b>1</b>
<b>Malásia</b>	<b>1</b>
<b>Portugal</b>	<b>7</b>
<b>Taiwan</b>	<b>1</b>
<b>Turquia</b>	<b>7</b>

Tabela 1 – Distribuição dos documentos por países

A distribuição do material mostrou que a Ásia é o continente com maior produção de artigos com 48,38%, demonstrado no gráfico 1.

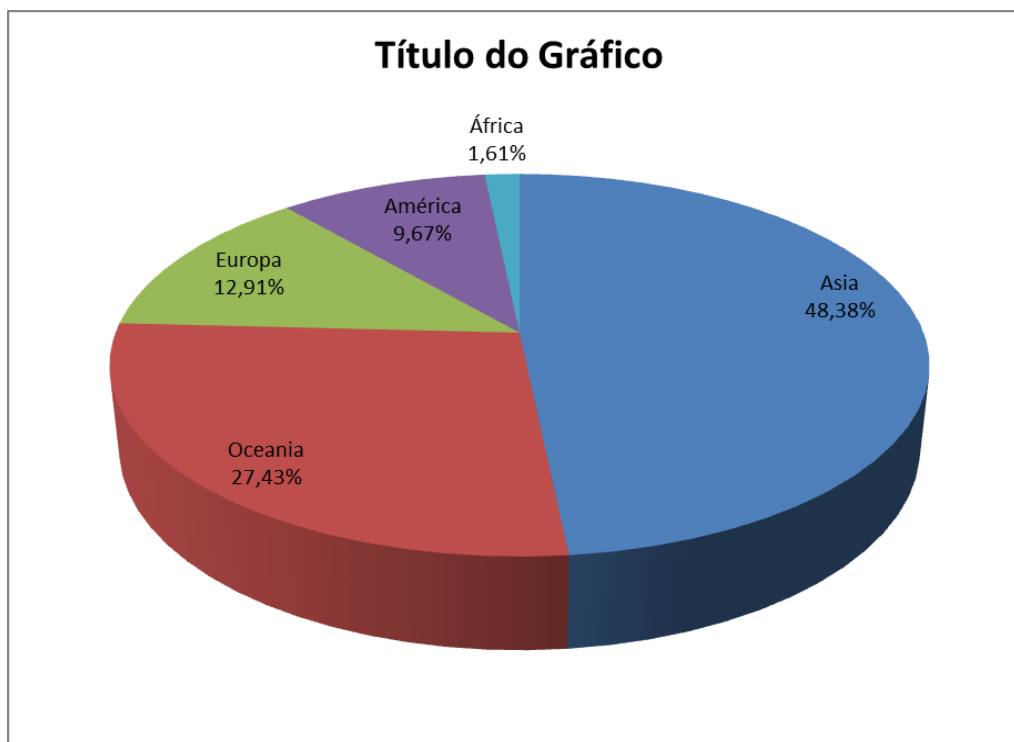


Gráfico 1 – Distribuição dos documentos por porcentagem

Além disso, a distribuição dos trabalhos mostra que produção entre o período de 2009 e 2014 teve pouca variação, sofrendo uma leve elevação em 2013, como pode ser visto na Tabela 2 e no Gráfico 2.

ANO DE PRODUÇÃO	Nº TRABALHOS
2009	9
2010	8
2011	14
2012	12
2013	18

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos de 2009 a 2013

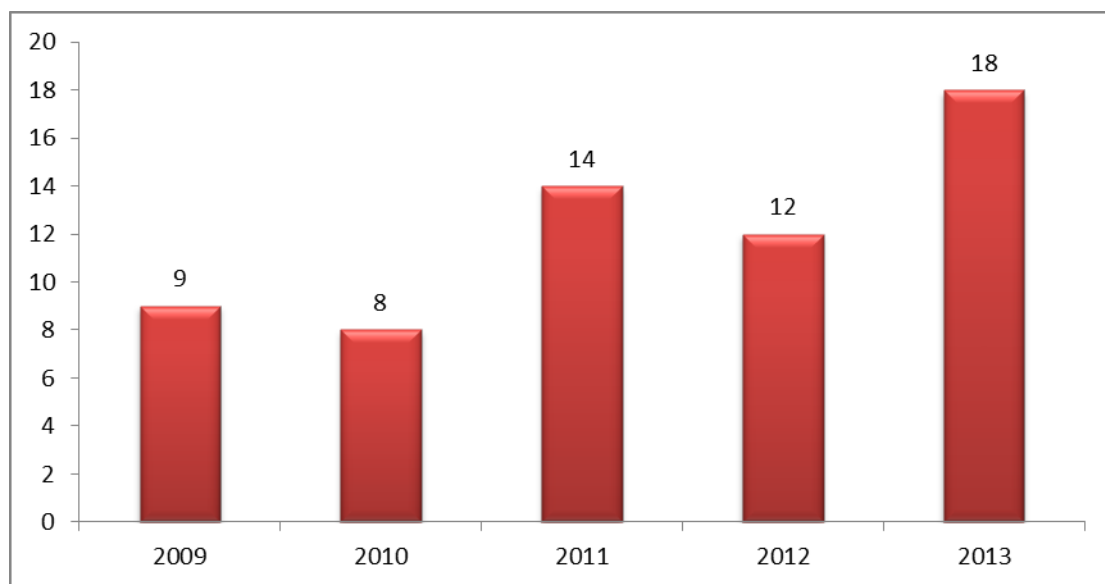


Gráfico 2 – Distribuição de trabalhos de 2009 a 2013

Durante a pesquisa foi feito um levantamento das principais palavras – chaves encontradas nos resumos. De um total de 39 palavras mais citadas a de maior frequência é professores, associada a TIC, formação e formação inicial. (tabela 3).

Palavra	Contagem	Percentual ponderado (%)
professores	7	10,77
tic	7	10,77
formação	6	9,23
formação inicial	4	6,15
comunicação	2	3,08
matemática	2	3,08
tarefa	2	3,08
tecnologia	2	3,08
aprimoramento	1	1,54
básico	1	1,54
ciclo	1	1,54
competências	1	1,54
computador	1	1,54
comunidades	1	1,54
curricular	1	1,54

Tabela 2 – Distribuição das palavras chave.

Tendo em vista que a pesquisa irá centrar-se na formação inicial de professores em Cingapura, optou-se para, num primeiro momento, detalhar um pouco mais os 16 trabalhos provenientes dessa região.

Dos artigos analisados 6 deles tinham foco no TPACK<sup>1</sup> e qual a importância e como se aplica o conhecimento dos recursos tecnológico, pedagógicos e de conteúdo na prática pedagógica, alguns dos artigos dão ênfase de como os sujeitos transpõe para a sua prática após a formação inicial, outros ressaltam qual a relevância para o futuro professor em deter o conhecimento dessas três áreas para, posteriormente utilizar em sala de aula e efetivamente integrar curricularmente as TIC.

<sup>1</sup> Technological, pedagogical and content knowledge (Conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo).





Um dos trabalhos fazia um relato sobre o uso das *webquests* como ferramenta de ensino. Dois trabalhos abordavam as percepções e crenças dos futuros professores quanto à utilizar as TIC no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto os outros trabalhos faziam uma abordagem de como ocorre a formação do futuro professor em Cingapura, de forma que ele possa integrar as TIC em sala de aula.

No decorrer da pesquisa ocorrerá um aprofundamento maior da análise dos artigos, tendo em vista a relevância de cada para a construção do referencial teórico.

A partir dos documentos analisados pode-se obter uma ideia dos trabalhos que vem sendo produzidos no mundo nos últimos anos e que servem como indicadores para os estudos futuros no contexto de formação inicial de professores para as tecnologias. Os artigos pesquisados fornecerão uma base para o referencial teórico da pesquisa que está sendo realizada, auxiliando na constituição de uma base epistemológica do estudo desenvolvido.

## REFERÊNCIAS

CHAI, Ching Sing; KOH, Joyce , Hwee Ling; TSAI, Chin-Chung. Facilitating Pre service Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). **Educational Technology & Society**. v. 13, n. 4, p. 63-13, out. 2010.

CHAI, Ching Sing; WONG, Benjamin ; TEO ,Timothy. Singaporean pre-service teachers' beliefs about epistemology, teaching and learning, and technology. **Teacher Development**, London,v. 15, n. 4, p .485-498, 2011.

CHAI, Ching Sing; KOH, Joyce Hwee Ling; TSAI, Chin-Chung; TAN, Lynde Lee Wee. Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). **Computers & Education**. v. 57, n. 1, p. 11184-1193, ago. 2011.

CHAI, Ching Sing; KOH, Joyce Hwee Ling; HO, Hsin Ning Jessie; TSAI, Chin-Chung. Examining Pre service Teachers' Perceived Knowledge of TPACK and Cyberwellness through Structural Equation Modeling. **Australasian Journal of Educational Technology**, Wagga Wagga , v. 28, n. 6, p. 100-1019, 2012

CHAI,Ching Shing; NG, EUGENIA M. W.; LI, Wenhao; HONG, Huang-Yao; KOH, Joyce H. L. Validating and Modelling Technological Pedagogical Content Knowledge Framework among Asian Pre service Teachers. **Australasian Journal of Educational Technology**. Wagga Wagga, v. 29, n. 1, p. 41-53, 2013.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



DIVAHARAN, Shanti; KOH, Joyce Hwee Ling. Learning as Students to become Better Teachers: Pre-Service Teachers' IWB Learning Experience. **Australasian Journal of Educational Technology**. Wagga Wagga , v. 26, n. 4, p. 553-570, 2010.

DIVAHARAN, Shanti; LIM, Wei-Ying; TAN, Seng-Chee. Walk the Talk: Immersing Pre-Service Teachers in the Learning of ICT Tools for Knowledge Creation. **Australasian Journal of Educational Technology**. Wagga Wagga, v. 27, n. 8, p. 1304-1318, 2011.

GAO, Ping; CHOY, Doris; WONG, Angela F. L.; WU, Jing. Developing a Better Understanding of Technology Based Pedagogy. **Australasian Journal of Educational Technology**, Wagga Wagga, v. 25, n. 5, p. 714-730, 2009.

GAO, Ping; WONG, Angela F. L.; CHOY, Doris; WU, Jing. Developing Leadership Potential for Technology Integration: Perspectives of Three Beginning Teachers. **Australasian Journal of Educational Technology**. Wagga Wagga, v. 23, n. 5, p. 643-658, 2010.

GAO, Ping; CHEE, Tan Seng; WANG, Long long; WONG, Angela; Choy, Doris. Self Reflection and Pre service Teachers' Technological Pedagogical Knowledge: Promoting Earlier Adoption of Student-Centred Pedagogies . **Australasian Journal of Educational Technology**, Wagga Wagga, v. 27, n. 6, p. 997-1013, 2011.

LIM, Cher Ping; CHAI, Ching Sing; CHURCHILL, Daniel. A Framework for Developing Pre-Service Teachers' Competencies in Using Technologies to Enhance Teaching and Learning. **Educational Media International**. v. 48, n. 2, p. 60-83, 2011.

SO, Hyo-Jeong; KIM, Bosung. Learning about Problem Based Learning: Student Teachers Integrating Technology, Pedagogy and Content Knowledge. **Australasian Journal of Educational Technology**, Wagga Wagga, v. 25, n. 1, p. 101-116, 2009.

SO, Hyo-Jeong; CHOI, Hyungshin; LIM, Wei Ying; XIONG, Yao. Little Experience with ICT: Are They Really the Net Generation Student-Teachers? . **Computers & Education**. v. 59, n. 4, p. 1234-1245, dez. 2012.

TEO, Timothy; LEE, Chwee Beng; CHAI, Ching Sing; CHOY, Doris. Modelling Pre-Service Teachers' Perceived Usefulness of an ICT-Based Student-Centred Learning (SCL) Curriculum: A Singapore Study. **Asia Pacific Education Review**, Seoul. v. 10, n. 4, p. 535-545, jul. 2009.

TEO ,Timothy; LEE, Chwee Beng; CHAI, Ching Sing ; WONG, Su Luan. Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM). **Computers & Education**. v. 53, n. 3, p. 1000-1009, nov. 2009.

YANG, Chien-Hui; TZUO, Pei Wen; KOMARA, Cecile. Using WebQuest as a



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Universal Design for Learning Tool to Enhance Teaching and Learning in Teacher Preparation Programs. **Journal of College Teaching & Learning**, Littleton. v. 8, n. 3, p. 21-29, mar. 2009.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## O USO DO IMOVIE NA PRODUÇÃO DE CURTAS- METRAGENS DE CONTOS MARAVILHOSOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

**Emiliana Abade**

Colégio Visconde de Porto Seguro (Unidade Morumbi-SP)

[eabade@portoseguro.org.br](mailto:eabade@portoseguro.org.br)

**Alda Ribeiro Martins Assunção**

Colégio Visconde de Porto Seguro (Unidade Morumbi-SP)

[alribeiro@portoseguro.org.br](mailto:alribeiro@portoseguro.org.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação

**Palavras-chave:** Oralidade; Tecnologias digitais; Autoria; Apropriação; Conto maravilhoso.

**Keywords:** Orality; Digital technologies; Authorship; Ownership; Fairy tale.

Os estados de alma (as paixões) das personagens, paralelos às transformações que vão se sucedendo ao longo de um texto narrativo, também vão se alterando: agravam-se, atenuam-se, negam-se, deslocam-se... Ao contador de histórias é dada a possibilidade de vivenciar essas mudanças.

## 1. INTRODUÇÃO

Em um mundo tecnológico, integrar novas tecnologias à sala de aula é algo muito significativo na construção do conhecimento. O uso dessas tecnologias pode aproximar alunos e professores, além de ser útil na exploração dos conteúdos de forma mais interativa. O aluno passa de mero receptor, que só observa e nem sempre compreende, para um sujeito mais ativo e participativo.

No 6º ano do Ensino Fundamental, os alunos apropriam-se do gênero “conto maravilhoso”, para isso fazem leituras diversas, identificam características que são comuns às histórias que pertencem a esse gênero e relacionam semelhanças e diferenças entre essas narrativas. São capazes, também, de observar a linguagem informal utilizada por alguns autores e perceber que há um propósito nessa opção: aproximar a escrita da oralidade. Lembram quando, pela primeira vez, ouviram essas histórias. Eram crianças. Embora não soubessem ler, alguns personagens já começavam a fazer parte de seu imaginário. Contar a história que aprendeu já seria um desafio para o aluno, mas, na atualidade, é possível associar linguagem verbal e não verbal e contar em forma de filme (curta-metragem), considerando as características da produção audiovisual.

Além disso, existe possibilidade de inserir efeitos visuais e sonoros pertinentes à história. Aliando o gênero “conto maravilhoso” ao uso de novas tecnologias, o aluno é capaz de se apropriar da narrativa e ressignificá-la, concretizando aquilo que anteriormente permeava somente a imaginação do leitor.

## 2. OBJETIVOS E METODOLOGIA

O projeto teve como objetivos: associar a apropriação do gênero conto maravilhoso ao uso de novas tecnologias; desenvolver a oralidade; elaborar roteiro escrito; socializar para a realização de trabalho em grupo.

Os contos utilizados para construção dos filmes foram: “A história de Cinderela

tal como me contaram”, “Os três porquinhos e o Lobo-Guará”, “Antecedentes de uma famosa história”, “Branca de Neve ao contrário”, “O vestido novo da imperatriz”, “João e Maria”, reunidos no livro “Não era uma vez... – contos clássicos recontados”, da Editora Melhoramentos.

Os alunos foram divididos em grupos, leram as histórias e produziram roteiros (uma sequência das cenas), como parte da produção dos curtas-metragens, e realizaram a gravação dessas cenas. Inicialmente, estabeleceu-se a duração máxima de três minutos por curta-metragem.

Para iniciar a edição das gravações foram necessárias oficinas, na sala de informática, para aprender a manusear o aplicativo iMovie, nos iPads, para conhecer os recursos e as possibilidades de edição dos curtas-metragens. Também fizeram parte desse trabalho os processos de seleção das imagens, cortes, gravação e seleção de áudios, inserção de textos como títulos e legendas.

Após a finalização da edição das produções, os alunos puderam compartilhar as experiências apreendidas em todo o processo de elaboração e produção, em uma apresentação coletiva, no auditório do colégio.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

*Não era uma vez: contos clássicos recontados* / [edição coordenada por Editora Melhoramentos; tradução Arnaldo Bonsch; ilustrações Mariana Massarani]. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## **PREFERÊNCIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DOS ESTILOS NO USO DO ESPAÇO VIRTUAL: UM ESTUDO DE CASO**

**Ana Gardenia Lima Martins Mendes**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

[anagardenia\\_lm@hotmail.com](mailto:anagardenia_lm@hotmail.com)

**João Batista Bottentuit Jr**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

[joaobj@gmail.com](mailto:joaobj@gmail.com)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Tecnologias educacionais. Estilos de Aprendizagem. Espaço Virtual.

**Keywords:** Educational technologies. Learning Styles. Virtual space.

### **1. INTRODUÇÃO**

Nestes tempos de inserção em massa das tecnologias educacionais, os estudos se voltam para as possibilidades ofertadas pela Web 2.0. Por meio dessas tecnologias a Educação a Distância se potencializou com ferramentas e recursos diversos que estrategicamente tendem a pluralizar o processo de ensino-aprendizagem, visto que facilitam o acesso a diferentes fontes de conhecimento e ainda constituem um instrumento pedagógico que permite conjugar diferentes programas e métodos de educação e formação (ADELL, 1997).



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Nesse sentido, este estudo que é parte inicial de uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado parte da seguinte problemática: diante das atuais exigências do atual paradigma educacional o curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal do Maranhão - UFMA tem trabalhado de modo a utilizar os recursos e ferramentas disponibilizados pelas TIC sob a perspectiva dos Estilos de Aprendizagem? e, qual o Estilo de Aprendizagem e o Estilo de Uso no Espaço virtual são predominantes entre os educandos desse curso?. A busca por estes resultados justifica-se no propósito de verificar nas descrições dos educandos de EaD seus entendimentos e quais suas preferências em relação aos Estilos de Aprendizagem e os Estilos no Uso do Espaço Virtual, pois considera-se que este reconhecimento seja uma boa análise tanto para o educando quanto para o educador, no sentido de melhor desenvolver as estratégias de aprendizagem, assim como diversificar os métodos de ensino e utilizar qualitativamente os recursos disponíveis. Através dos Estilos de Aprendizagem, podemos obter orientações, percepções e caminhos que possibilitem reconhecer as peculiaridades e preferências dos indivíduos envolvidos.

## 2. METODOLOGIA

O caminho metodológico adotado para a construção deste trabalho parte de um estudo de caso realizado com 23 educandos do curso de Pedagogia a distância no pólo de Bom Jesus das Selvas –MA da UFMA nos meses de março a julho de 2014. Nesse estudo utilizou-se como instrumentos de pesquisa três questionários, sendo o primeiro: de elaboração própria, abordando sobre o prévio conhecimento das temáticas Estilos de aprendizagem e Estilos de aprendizagem no uso do espaço virtual; o segundo, o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (ALONSO, GALLEGO e HONEY, 2002); e o terceiro, o Questionário de Estilo de Uso do Espaço Virtual de autoria de Barros (2009). Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quantitativa, sendo seus dados analisados por meio de estatística simples através do programa Excell e suas apurações demonstradas em porcentagens.



### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com análises baseadas nos questionários respondidos pelos 23 educandos do Curso de Pedagogia a distância do Pólo de Bom Jesus das Selvas da UFMA, verifica-se que em relação ao conhecimento sobre a temática dos Estilos de aprendizagem, assim como, a dos Estilos no Uso do Espaço Virtual a maioria afirmou (52%) e (56%) respectivamente já ter algum conhecimento. Do mesmo modo a maioria (52%) respondeu já ter parado para analisar quais as suas preferências de estilos. Analisando os recursos utilizados no curso, (91%) dos educandos respondeu que o curso consegue envolver estratégias que utilizem os vários estilos.

No que diz respeito ao Estilo de Aprendizagem obteve-se o Estilo Reflexivo (74%) como de maior preferência entre os envolvidos e o de menor preferência empata entre os Estilos Pragmático (13%) e Teórico (13%). Em relação ao Estilo Ativo este não pontuou como predominante, surgindo sempre como segundo, terceiro ou quarto lugar entre as opções. Já no caso dos Estilos no Uso do Espaço Virtual pode se verificar algumas diferenças nos resultados, apesar do Estilo Reflexivo também predominar (65%), o Estilo Ativo aparece em segundo lugar (30%) e o Estilo Teórico em terceiro (5%) enquanto que o Estilo Pragmático não pontua como preferência, surgindo apenas como terceira e quarta opções.

### 4. CONCLUSÕES

Compreendendo que o foco do atual paradigma educacional diante das diversidades e da atenção às individualidades seja potencializar práticas que contemplem tais peculiaridades, através do uso das tecnologias e a aplicação da teoria dos Estilos De Aprendizagem, educador e educando têm em suas mãos inúmeras possibilidades que as interfaces e recursos multimídias oferecem, orientando diretrizes



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



para o entendimento necessário para o aprender e ensinar no virtual. Ciente disso e diante dos resultados, percebe-se que o público analisado apontou prévio conhecimento em relação a abordagem sobre preferências de Estilos de Aprendizagem. Esse reconhecimento recai na questão da metacognição que por meio de experiências conscientes, afetivas e cognitivas permitem enriquecer os conhecimentos sobre a própria aprendizagem (PORTILHO, 2009). O Estilo Reflexivo apresentado como de maior preferência entre as duas análises denota a observação, a prudência e a análise por diferentes perspectivas como estratégias de estudo por parte deste público analisado. As características deste Estilo não se aproximam muito as do Estilo Pragmático, de tal modo que é possível compreender este último não ter pontuado como primeira opção no caso da análise dos Estilos de Uso do Espaço Virtual. Interessante destacar que apesar dos dois questionários avaliarem os Estilos de Aprendizagem quando se leva em consideração o uso do espaço virtual é possível perceber algumas diferenças significativas como a não pontuação do Estilo Ativo na escala de primeira opção na preferência dos Estilos de Aprendizagem, no entanto aparecer em segundo lugar no predomínio dos Estilos de Uso no Espaço virtual. Considerando que a maioria destacou que os recursos utilizados no curso conseguem envolver os vários estilos, acredita-se ser um resultado positivo, visto que traz a idéia baseada no paradigma inovador de se poder potencializar as práticas diante das heterogeneidades e as tecnologias educacionais têm sido cruciais para este promissor cenário.

## REFERÊNCIAS

ADELL, J. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, EDUTEC. Universitat de les Illes Balears: **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n. 7, nov., 1997.

ALONSO, C. M; GALLEG0, D. J; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. Madrid: Mensajero, 2002.

BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias**. Publidisa, Santo Tirso, Portugal, 2013.

PORTILHO. E. M. L. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## OFICINAS ON-LINE DO ENTRE NA RODA UMA AÇÃO COLABORATIVA

**Cleide Maria dos Santos Muñoz**  
[cleide.munoz@gmail.com](mailto:cleide.munoz@gmail.com)

**Marcia Coutinho R. Jimenez**  
[marcia.coutinho@cenpec.org.br](mailto:marcia.coutinho@cenpec.org.br)

**Fernanda da Silva Ribeiro**  
[fernanda@cenpec.org.br](mailto:fernanda@cenpec.org.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 4. Formação de Educadores

**Palavras-chave:** Letramento, formação de professores, mediação.

### 1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea a ampliação de usuários conectados à internet tem alterado as formas de produção, de exercício da cidadania e as práticas sociais, inclusive na educação.

Pode-se afirmar que a universalização do acesso ao computador e à internet pelos profissionais da educação no Brasil já é uma realidade. Segundo a **Pesquisa TIC e educação 2013**, 96% dos professores da educação básica pública possuem computador em casa e 99% deles afirmaram acessar a internet nos últimos 3 meses.

Além disso, grande parte de educadores ainda não tem formação adequada, o que se reflete na baixa qualidade da educação brasileira em índices internacionais. Portanto, um dos grandes desafios da educação para os próximos anos é a formação continuada de educadores, principalmente os da educação básica.

Nesse contexto, o Cenpec, em parceria com a Fundação Volkswagen, idealizou, em 2013, um ambiente virtual de aprendizagem que pudesse levar a gestores, professores e educadores conteúdos relacionados à cultura letrada por meio de uma plataforma digital, em que também seriam realizadas atividades formativas a distância a serem inseridas nas práticas educativas e/ou curriculares de educadores das várias regiões do país.

O resultado foi a criação da Plataforma do Letramento, lançada em setembro de 2013. Uma das principais ações desenvolvidas neste AVA são as **Oficinas On-line do Projeto Entre na Roda** – atividades voltadas para um número fechado de usuários inscritos livremente pela Plataforma.

## 1.1 Criação e concepção

Essas oficinas surgiram da necessidade de ampliar o acesso a algumas estratégias e conteúdos do Entre na Roda, projeto já reconhecido na formação de mediadores de leitura.

As equipes do projeto e da Plataforma refletiram sobre conteúdos e estratégias que contemplassem pessoas de diversas regiões e com diferentes níveis de letramento. O objetivo era produzir um curso cujas propostas pudessem ser compreendidas e disseminadas tanto por educadores em suas aulas, como por interessados em difundir a leitura em outros espaços, não necessariamente vinculados à escola. Para isso, elaborou-se um conteúdo de fácil acesso, com linguagem adequada e diagramação agradável, que ao mesmo tempo levasse novos recursos tecnológicos aos usuários, mobilizando-os a ler e interagir no ambiente digital.

Criaram-se, assim, atividades auto instrucionais, para o participante desenvolver de forma autônoma e em seu tempo. A interação com um moderador foi pensada apenas como suporte a dúvidas em um fórum de discussão.

## **2. METODOLOGIA:**

### **2.1 Como os cursistas são selecionados**

A cada edição do curso, a Plataforma do Letramento tem disponibilizado 100 vagas aos interessados, mantendo ainda 30 inscrições em lista de espera.

Desde setembro de 2013 até hoje formaram-se, ao todo, 500 alunos. A procura por essas oficinas é muito grande: a média de tempo para a finalização de vagas é de 20 minutos.

### **2.2 Quem são os participantes**

Segundo levantamento feito após as inscrições, os participantes vêm de 23 estados da federação. Os cursistas são, em sua maioria, professores do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil, seguidos por professores de Ensino Fundamental II e Médio, gestores, pesquisadores e outros (categoria que contempla outros públicos).

### **2.3 Como acontece o curso**

Após a inscrição, o cursista tem acesso ao ambiente da Plataforma do Letramento, no qual encontra uma sequência de oito oficinas, abertas semanalmente, compostas por textos, vídeos, imagens e links com material complementar, além de uma pergunta para ser discutida ao final de cada oficina, no Fórum de discussão.

Ao final da primeira edição, percebeu-se, porém, que os alunos solicitavam grande interação das moderadoras. Assim, foi necessário que estas passassem a atuar como moderadoras.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de democratizar o acesso a conteúdos já consagrados na formação presencial, as oficinas on-line do Entre na Roda previam a realização de forma autônoma. Mas, em algumas turmas, os alunos transformaram a atividade em uma aprendizagem colaborativa com interação intensa. No trabalho com as 10 turmas, apareceram relatos de experiências, sugestões de leitura, indicações de sites, propostas de atividades e até mesmo a criação de grupo em rede social para continuar a troca de informações e o aprendizado de forma colaborativa. No momento, todo esse material está sendo organizado pela equipe da Plataforma para socialização com os usuários que não conseguiram participar das oficinas.

Paralelamente a essa intensa participação dos cursistas, cumpre destacar também o papel da mediação nos resultados obtidos.

Muito tem se estudado e muitos nomes têm se atribuído ao papel do profissional que faz a interação nos Fóruns de discussão, como: **tutor** e Cleide Maria dos Santos Muñoz (cleide.munoz@gmail.com), Marcia Coutinho R. Jimenez (marcia.coutinho@cenpec.org.br), Fernanda da Silva Ribeiro (fernanda@cenpec.org.br) – CENPEC-SP

x **animador** (BEHAR, FLORES e MUSSOI, 2014) e **moderador** (COUTINHO, 2014). A atuação e as atribuições desse profissional dependem da proposta, do domínio do conteúdo, da intencionalidade das ações pedagógicas previstas, além da organização didática, entre outras variáveis.

Apesar da pouca experiência prévia de mediação a distância, as mediadoras das oficinas on-line do Entre na Roda têm larga experiência na formação de educadores, algumas são autoras e trabalham com o conteúdo das oficinas há muito tempo. Assim, acredita-se que o conhecimento do conteúdo, a facilidade de expressão por meio da escrita e as competências pedagógicas desenvolvidas nas formações presenciais foram responsáveis pelo êxito da colaboração e construção do conhecimento nas oficinas on-line.

Finalizando, pode-se afirmar que a possibilidade de formação a distância por meio da internet tem se tornado cada vez mais uma realidade para os educadores no Brasil e a Plataforma



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



do Letramento tenta criar espaços democráticos, colaborativos, com conteúdos de acesso livre para a reflexão e compartilhamento. Nesse sentido, por meio da interação entre as mediadoras e os usuários, as oficinas on-line do Entre na roda se constituíram em espaços de fomento à criatividade, compartilhamento de ideias, construção de conhecimento sobre a mediação de leitura e o letramento, e debate de valores éticos e políticos.

De fato, As oficinas se tornaram âmbitos privilegiados de colaboração e um espaço de aprendizagem que pode contribuir para a formação continuada dos educadores.

## REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A; FLORES, M. A. P; MUSSOI, E. M. Comunidades Virtuais – Um Novo Espaço de Aprendizagem. Disponível em:

<<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8aEunice.pdf>>. Acessado em Agosto de 2014.

CGI.br. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação no Brasil: TIC Educação 2012.

COUTINHO, C.P, LISBOA, E.S. O Papel do E-moderador em Comunidades Virtuais: um estudo na Rede Social Orkut. Disponível no site: <http://goo.gl/zgrjKX>. Acessado em Agosto de 2014.

MEC – Referenciais de Qualidade na EAD. 2007. Disponível no site:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acessado em Agosto de 2014.

OLIVEIRA, S. C FILHO, GENTIL, J. L. Animação de fóruns virtuais de discussão – novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. **RENOTE**, v. 4, n. 2, Dezembro de 2006.

Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25159.pdf>>. Acessado em Agosto de 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## **CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ANÁLISE DO POTENCIAL DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO.**

**Tatiana Souza da Luz Stroeymeyte**  
[tatiana.souza.luz@gmail.com](mailto:tatiana.souza.luz@gmail.com)

**Maria da Graça Moreira da Silva**  
[graca-moreira@uol.com.br](mailto:graca-moreira@uol.com.br)

**Modalidade:** Pôster

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Robótica – Alfabetização Científica – Currículo – Ciências da Natureza.

**Keywords:** Robotics – Scientific Literacy – Curriculum – Natural Sciences.

### **1 INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa tem como temática principal a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ao currículo com foco na aplicação da robótica educacional para desenvolvimento da alfabetização científica no contexto do currículo das Ciências da Natureza. Neste sentido, esta investigação versa sobre a construção de uma proposta de currículo para formação de educadores dos anos finais de ensino fundamental e médio.



Fundamenta-se nas concepções freirianas de alfabetização e do uso de tecnologias para a emancipação. Pressupõe um currículo e uma escola que propiciem a autonomia do educando, a formação do senso crítico e da cidadania, assim como a capacidade de decidir, interferir e transformar a realidade a sua volta.

O ponto de partida desta investigação foi o conceito de alfabetização de Paulo Freire:

... a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. (1980, p. 111)

E desta forma do entendimento que:

... a Alfabetização Científica abrange um ensino que permite a interação dos alunos com uma nova cultura (a cultura científica), propiciando um novo olhar, mais rico e interessante, do mundo natural, e formativo de um cidadão crítico e atuante quanto às relações entre ciência e o seu meio. (CARVALHO e SASSERON, 2011, p. 71.)

Este trabalho entende que um ensino das Ciências da Natureza voltado para o desenvolvimento da Alfabetização Científica desenvolve o senso crítico e a cidadania, da uma base científica para aqueles que seguirão ou não a carreira das ciências. Forma cidadãos que compreendem o mundo, seu papel no mundo, que reconheçam os temas das ciências na sociedade e no seu cotidiano, que sejam capazes de refletir, analisar e posicionar-se diante de questões e que consigam resolver problemas relacionados aos à ciência no seu dia-a-dia.

Espera-se que esta pesquisa contribua com a reflexão sobre a robótica enquanto tecnologia que possui o potencial de promover a investigação científica, a problematização, a autonomia, a construção dos conhecimentos científicos e a relação entre esses conhecimentos e o cotidiano que possibilite o desenvolvimento da Alfabetização Científica proporcionando a formação do senso crítico e da cidadania.

Colocar o estudante na posição central do processo de ensino e aprendizagem exige uma mudança conceitual da própria prática educacional. Freire (2003, p. 24) afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A pesquisa como um todo, foi desenvolvida a partir deste conceito.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa e faz uma análise documental da Proposta Curricular e do Currículo do Estado de São Paulo, da área de Ciências da Natureza (disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química) buscando identificar suas competências gerais e propor uma matriz orientadora de forma a integrá-las aos saberes necessários ao desenvolvimento de protótipos com o emprego de circuitos eletrônicos, motores e sensores programáveis por professores e alunos- aqui denominada por robótica educacional. A robótica neste contexto é centrada nos estudantes de maneira que os mesmos sejam protagonistas e autores de projetos a partir de uma situação real do seu contexto.

## 3 DADOS PARCIAIS

Para a análise dos dados coletados e do currículo para a formação de docentes foram desenvolvidas matrizes que apresentam as competências gerais do Currículo de Ciências da Natureza do Estado de São Paulo e as áreas e conteúdos elencados a partir da fundamentação teórica que referenciou a pesquisa. A formação dos professores foi planejada levando-se em consideração essas competências gerais conforme pontuado a seguir:

Quadro 1: Competências gerais do currículo de Ciências da Natureza do Estado de São Paulo

Competências Gerais <sup>1</sup>	
<b>Linguagem</b>	<b>Questionadoras</b>
Comunicar	Formular questões
Expressar	Realizar observações
Representar	Selecionar variáveis
Argumentar	Estabelecer relações
Leitura	Interpretar
Escrita	Propor e fazer experimentos

<sup>1</sup> Organização: Tatiana Souza da Luz Stroeymeyte.

	Formular e verificar hipóteses
	Diagnosticar e enfrentar problemas

Fonte: Currículo de Ciências da Natureza do Estado de São Paulo.

Estas competências compõem os fundamentos do Currículo do Estado de São Paulo para todas as áreas e os fundamentos para a área das Ciências da Natureza. No quadro 1 a primeira coluna identificada como Competências de Leitura faz parte do fundamento para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. A segunda coluna apresenta os fundamentos do Currículo de Ciências da Natureza que tem como princípio o desenvolvimento do ensino por investigação.

Considerando as categorias de análise Currículo, Tecnologias e Alfabetização Científica, o quadro 2 apresenta um panorama do plano da formação dos professores, apresentando as áreas e ou disciplinas, os conteúdos, e as estratégias de abordagem.

Quadro 2: Conteúdos e estratégias da formação do professor

<b>Conteúdos e estratégias da formação do professor</b>		
<b>Área/Disciplina</b>	<b>Áreas temáticas</b>	<b>Estratégia de Abordagem</b>
Tecnologias	Linguagem de programação	Desenvolvimento de atividades contextualizadas com temas do Currículo de Ciências da Natureza para a compreensão dos comandos e da utilização dos softwares na robótica.
Robótica	Controlador	A definição de controlador e o seu uso e potencial em aulas de Ciências e na robótica, desenvolvendo situações investigativas envolvendo outros componentes como LEDs e servo motores.
	Sensores	Contextualização abordando o uso dos sensores no cotidiano e na natureza. Desenvolvimento de atividades investigativas com a utilização de sensores, simulando situações reais do cotidiano.
	Atuadores	A aplicação dos motores no cotidiano e na robótica. Desenvolvimento de atividades simulando situações

		reais do cotidiano.
Pedagógica	Competências	A definição de competências e o desenvolvimento de um trabalho baseado num currículo por competências, indicando as competências envolvidas nas atividades desenvolvidas durante a formação.
	Aprendizagem por Projetos	O processo de condução de um trabalho partindo dos interesses dos educandos, a partir dos temas do Currículo de Ciências da Natureza na construção de projeto de robótica e voltado para a realidade.
Ensino de Ciências	Alfabetização Científica	A concepção, o papel do ensino de Ciências e as visões distorcidas da Ciência.
	Ensino por Investigação	A metodologia do ensino por investigação a partir das atividades desenvolvidas durante a formação destacando os elementos que caracterizam este tipo de ensino.
Física	Circuitos Elétricos	A definição, os tipos e a aplicação dos circuitos elétricos a partir das atividades desenvolvidas durante a formação.

A primeira coluna do quadro 2 indica as áreas e disciplinas que compõem o plano de formação necessárias para o desenvolvimento da proposta, levando em consideração a fundamentação teórica. Assim, para o desenvolvimento da robótica educacional aplicada ao ensino de Ciências e numa perspectiva de um currículo emancipador demanda conteúdos dessas áreas e disciplinas.

Na área das tecnologias são necessários saberes sobre o uso do computador e de softwares de linguagem de programação utilizados para a programação das funções e ou tarefas a serem realizadas pelo projeto. As atividades foram desenvolvidas utilizando temáticas do currículo de Ciências simulando situações reais do cotidiano. As orientações pedagógicas abordaram os princípios norteadores da pesquisa, o ensino por competências e a aprendizagem por projetos, abordando e destacando estas orientações



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



durante o desenvolvimento das atividades e subsidiando com referenciais teóricos.

O conceito de Alfabetização Científica e a metodologia do ensino por investigação como princípios do Currículo de Ciências da Natureza merecem destaque durante toda a formação.

Como último item do quadro 2, mas que merece atenção, o desenvolvimento de temas da Física são necessários para a construção dos sistemas robóticos, sendo compostos por sensores, atuadores e outros componentes eletrônicos que farão interligação de todos os componentes com o computador, permitindo a leitura de dados e emissão de informações.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se, com desenvolvimento desta pesquisa possibilite tornar o ensino de Ciências mais significativo para os educandos, que percebam a relação das Ciências da Natureza com o desenvolvimento das tecnologias e com o seu cotidiano, e que por meio das tecnologias envolvidas – o conjunto de robótica e o computador – desenvolvam competências e habilidades que proporcionem a autoria, a formação do senso crítico e da cidadania.

## 5 REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade** [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

BRASIL. MEC. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. 5ª edição. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**. Ciências da Natureza. São Paulo: SEE, 2010.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**. V. 16. N. 1(2011): 59 – 77.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## APP NEARPOD COMO FERRAMENTA DE MELHORIA DO PROCESSO AVALIATIVO EM CIÊNCIAS

Sandra Gruenwald Peres

[sgp@portoseguro.org.br](mailto:sgp@portoseguro.org.br)

**Modalidade:** Comunicação Oral

**Eixo Temático:** 6. Novas Tecnologias na Educação.

**Palavras-chave:** Avaliação; Nearpod; iPad; Ciências

**Keywords:** Evaluation; Nearpod; iPad; Science.

Este trabalho surgiu a partir da necessidade de facilitar e inovar as avaliações feitas em sala de aula. A atividade foi aplicada nos 7º anos, em aulas de Ciências, porém pode ser usado em muitas outras situações e contextos. A série em questão (7º ano) foi escolhida, pois possui um conteúdo muito extenso e que deve ser avaliado constantemente. É um momento em que os alunos são apresentados, pela primeira vez de uma forma tão detalhada, ao conjunto geral do que se conhece dos grandes grupos de Seres Vivos – como classificação e características dos diferentes grupos.

Além disso, nossa prática pedagógica tem mostrado, cada vez mais, o quanto as propostas mais interativas promovem maior atenção e envolvimento por parte dos,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



alunos. Tudo isso unido ao uso das TDICs - tecnologias digitais de informação e comunicação -, as quais têm se tornado cada vez mais essenciais na sala de aula; também por nos ajudarem a criar estratégias de ensino mais eficazes, uma vez que abrem mais possibilidades de uma postura ativa e participativa por parte do aluno.

O *Nearpod* é um aplicativo *Apple* que pode ser usado por alunos e professores para criar atividades e/ou apresentação de conteúdos. Por meio dele, pode-se trabalhar com a atividade em tempo real: o professor conduz a apresentação de slides em seu dispositivo, e os alunos os recebem, simultaneamente. Uma seqüência didática pode assim ser conduzida em classe com exploração de conteúdos e espaços para questões. Num questionário nesse formato, é possível verificar habilidades diferentes daquelas trabalhadas nas avaliações tradicionais e minimiza o risco dos alunos burlarem o processo ("colarem").

O processo de aplicação foi o seguinte: escolhidos a série e o conteúdo, a montagem da atividade pode ser feita inicialmente em qualquer software de edição de apresentações - como o *PowerPoint*, por exemplo. Depois de finalizada a apresentação, os slides são transferidos para as telas do *Nearpod*.

A apresentação pode incluir questões de múltipla escolha, simples escolha, verdadeiro ou falso, completar lacunas, escrever textos, relacionar colunas, quiz; dentre muitos outros. Também há a possibilidade de incluir figuras e/ou fotografias para análise, vídeos particulares, *links* do *youtube* ou de sites relacionados ao conteúdo, tabelas, gráficos, textos; enfim, uma infinidade de linguagens variadas e importantes para o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Elaborada a atividade e organizada adequadamente no *Nearpod*, o próximo passo é a aplicação em sala de aula. Os dispositivos (iPads, no caso) são distribuídas aos alunos e estes conectam-se ao *Nearpod* por meio de uma senha fornecido pelo professor. Cada aluno insere seu nome e número de chamada para que o professor visualize. Devido ao sincronismo das máquinas do professor e aluno, é possível que o professor saiba o momento em que todos os alunos estão prontos para o início da atividade e que determine e controle o tempo de execução de cada questão, pois pode mudar a tela dos iPads dos alunos ao final de um tempo previamente combinado. Pode-



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



se também optar por deixar a critério do aluno para que mude de tela assim que terminar de elaborar sua questão.

Durante a atividade, no caso de uma avaliação, o professor também tem acesso ao número de alunos que terminaram a questão, ao número de acertos e erros e a um gráfico com as porcentagens, o que facilita inclusive a obtenção dos resultados da classe.

Ao final, os resultados também podem ser descritos em um relatório emitido pelo *Nearpod*, com todas as informações tabuladas e detalhadas. Este dado é particularmente interessante quando retornamos ao objetivo real de um processo avaliativo: verificar o que os alunos aprenderam e, principalmente, retomar os conceitos e habilidades que ainda não foram desenvolvidos conforme o esperado.

Quando se trabalha com conteúdos tão complexos e detalhados como o conjunto dos Seres Vivos, suas características, hábitos e processos evolutivos, uma ferramenta como o *Nearpod* favorece de forma marcante o trabalho do professor e o processo aprendiz dos alunos. Permite que se acompanhe de maneira muito próxima a compreensão dos alunos, e que se reconduza as atividades pedagógicas constantemente, conforme a real necessidade. E, tudo isso, de uma forma interativa, motivadora para todos.





**Colóquio Web Currículo:**  
**Contexto, Aprendizado e Conhecimento**  
**Mostra de Pesquisa em Currículo**

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



# Resumos dos Palestrantes



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## RESUMOS DAS PALESTRAS

*Palestra de abertura A Pedagogia dos Contextos de Aprendizagem - António Dias de Figueiredo (UCoimbra)*

### A PEDAGOGIA DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

**António Dias de Figueiredo**  
Universidade de Coimbra, Portugal  
adf@dei.uc.pt

Há vinte anos, muitos peritos das TDIC na educação asseguravam que o futuro estava nos conteúdos de aprendizagem. Com base nessa visão, criaram-se numerosos projetos de pesquisa sobre conteúdos, publicaram-se milhares de artigos, conceberam-se centenas de modelos teóricos, discutiram-se dezenas de normas, produziram-se milhões de terabytes de conteúdos. No entanto, a contribuição que tiveram para a melhoria da aprendizagem afigura-se, hoje, escassa.

Pela mesma altura, no âmbito dos projetos europeus em que participava, divergi dessa visão e defendi que uma parcela significativa do futuro da educação, talvez a mais crítica, não se encontrava na produção e distribuição de conteúdos, mas em construir organicamente a aprendizagem nos ambientes culturalmente ricos em atividade e interação que o recurso inteligente das novas mídias e comunicações agora torna possíveis – chamamos-lhes contextos de aprendizagem.

Hoje fala-se menos de conteúdos, e raramente se fala de contextos, mas as soluções de educação mais inovadoras do presente são baseadas em contextos. As comunidades de aprendizagem, os PLE (ambientes pessoais de aprendizagem), os MOOCs e as redes sociais são poderosos contextos de aprendizagem. Apesar dessa evidência, a concepção de contextos de aprendizagem e a sua integração com a realidade escolar tendem a ser conduzidas improvisadamente, sem teorias nem práticas coerentes e cientificamente sólidas que as orientem.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



A Pedagogia dos Contextos de Aprendizagem visa superar esta limitação. O contexto para a aprendizagem de um tema é o ambiente pedagogicamente enriquecido que se constrói para que essa aprendizagem seja bem-sucedida. Numa lógica de conteúdos, a preocupação central seria a organização de conteúdos textuais ou multimídia. Na lógica dos contextos, todo o ambiente físico e social da aprendizagem, incluindo, bem entendido, as estratégias pedagógicas, é concebido de forma coerente e unificadora, tendo em conta múltiplos fatores: se o ambiente é presencial, virtual ou misto, interativo ou não, tecnologicamente enriquecido, ou não, controlado pelo docente, ou não, condicionado, ou não, pelas realidades sociológicas em jogo. Para a aprendizagem de um mesmo tema ou competência os contextos de aprendizagem podem ser muito diversificados, em função desses fatores. A Pedagogia dos Contextos de Aprendizagem reúne as teorias e práticas para a concepção e exploração coordenada desses ambientes.

Os contextos de aprendizagem poderão ser muito diversos: aula tradicional, sequência invertida, projetos, atividades laboratoriais, reais ou simuladas, discussão de casos, debates, comunidades de prática, espaços virtuais ou presenciais abertos, co-aprendizagem, co-avaliação. A Pedagogia dos Contextos de Aprendizagem visa auxiliar a selecionar e conceber os contextos mais adequados a cada caso. Ela não pretende constituir-se como uma teoria. Pretende, sim, ser um espaço de convergência de várias teorias que exprimem uma forma comum de ver o mundo da educação e da aprendizagem. Do ponto de vista filosófico, inspira-se no pragmatismo filosófico (Dewey, Mead), nas teorias da prática (Nicolini, Gherardi) e nas teorias dos sistemas sociais complexos (Morin, Stacey). Do ponto de vista sociológico, acolhe as teorias do ator-rede (Latour, Callon), da atividade (Vygotsky, Engeström), da criatividade (Sternberg, Csikszentmihalyi) e da inteligência coletiva (Lévy, Engelbart). Do ponto de vista pedagógico, revê-se nas teorias da democracia na educação (Dewey), da auto-capacitação (Freire), da aprendizagem transformativa (Mezirow), da aprendizagem autónoma (Knowles), da avaliação empoderada (Fetterman), da aprendizagem social (Vygotsky), da aprendizagem experiencial e informal (Rogers) e das comunidades de prática (Lave, Wenger).

Nesta apresentação, procurarei descrever em traços largos esta Pedagogia, discutindo os grandes desafios que coloca como tema de pesquisa e caracterizando algumas das suas práticas e técnicas pedagógicas, que ilustrarei com casos reais.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



*Colóquio O conceito de Contexto em contextos - Ana Maria Saul (PUC-SP), Maria Eliete Santiago (UFPE) e Alice Casimiro Lopes (UERJ), com mediação de José Armando Valente (Unicamp e PUC-SP).*

## **A SALA DE AULA: UM CONTEXTO DE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES – REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

**Ana Maria Saul**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)  
anasaul@uol.com.br

[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 1981, p.14).

Em minha prática docente compreendo o contexto como um espaço-tempo no qual educandos e educadores se relacionam, mediados por objetos de conhecimento. Tomo, para essa reflexão/construção, a referência de Paulo Freire em sua obra “Conscientização: teoria e prática da libertação”: “Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaços-temporais”. (FREIRE, 1979, p. 19).

Para Freire (1987), contexto é: “[... ] o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação, o da crise econômica [e também o mundo da escola]” (p.164). Estar na sala de aula é compartilhar um espaço-tempo com sujeitos que vivem e se relacionam em diferentes contextos e trazem consigo experiências diversas. Nesse campo, o da sala de aula, se entrelaçam, pois, diferentes contextos que carregam dimensões históricas, políticas, cognitivas, linguísticas e afetivas. É nesse *lócus* de ensino-aprendizagem, mediado por objetos de conhecimento, que as dinâmicas da realidade são problematizadas e analisadas, norteadas por intencionalidades. Depreende-se daí que nenhum contexto é



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



neutro. Dizer de contextos é dizer da realidade concreta, de um” tempo-espaço de possibilidades e não de determinações mecânicas” (FREIRE, 1993). Assim se compreende que todo o contexto é dinâmico e implica prática e teoria.

Em diferentes partes de sua obra, Freire se refere ao contexto, porém, é em “Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar” (1963), que ele dedica 15 páginas da carta número 9, para tratar especificamente do conceito de contexto, sendo esse capítulo nomeado “Contexto concreto - contexto teórico”. Nele, destaca a dialeticidade entre prática e teoria apontando que essa deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos de formação. Assim se manifesta Freire (1993):

Como contexto prático-teórico a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto, de seus alunos e das famílias deles. (...). Isso se refere, tanto às situações-limite como em relação às condições, modos e conteúdos de aprendizagem que ocorrem fora da escola e que constituem um saber de experiência feito. (p.106).

## 1 O MEU CONTEXTO DE SALA DE AULA

No curso que desenvolvo semestralmente, na Cátedra Paulo Freire, em nível de pós-graduação, preocupo-me inicialmente em conhecer quem são os meus alunos, quais são as suas intenções de pesquisa, que conceitos trazem, relacionados aos seus temas de interesse, que expectativas de conhecimento/aprofundamento têm em torno da investigação que realizam. Após analisar/completar o inventário de conceitos, passo a definir, com o coletivo do grupo-classe, em diálogo, quais serão os temas/conteúdos a serem priorizados no semestre.

O trabalho que se segue, em aulas dialógicas, transita em um contexto teórico e prático. A construção do conhecimento se faz pela interação dos sujeitos, mediada por objetos de conhecimento (conceitos selecionados na sala de aula), com apoios bibliográficos e com o concurso das experiências de vida dos sujeitos desse contexto de ensino-aprendizagem, na moldura de uma educação crítico-transformadora.

## 2 OS CONTEXTOS EDUCATIVOS COM O ADVENTO DAS TDICs

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são produções de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



nosso tempo. Como tal, elas adentram os contextos educativos, constituindo-se em mediações para a produção de conhecimento. Os educandos trazem para a escola uma nova cultura que se expressa por saberes que dizem respeito tanto ao manuseio dessas tecnologias quanto aos processos e resultados de construção de conhecimentos, em ambientes escolares e não escolares.

Cabe aqui a necessária leitura crítica da realidade e a pontuação de que as tecnologias possam se integrar ao contexto educativo. Cabe ao professor trabalhar com elas, considerando o potencial que podem significar na ampliação de possibilidades educativas na sala de aula. Isso exige uma formação de educadores que ultrapassa a dimensão técnica e adentra as necessárias dimensões epistemológicas e políticas do trabalho com as tecnologias. É preciso ter atenção às necessárias condições para o trabalho com as TDICs no contexto da sala de aula, envolvendo os professores nas decisões sobre esse *quefazer* educativo.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1963.

SAUL, A. M. Uma prática docente inspirada no “jeito de ser docente” de Paulo Freire. **Rizoma Freireano**, Xátiva, n. 12, p. 01-12, 2012. Disponível em: < <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/uma-pratica-docente-inspirada-no-jeito-de-ser-docente-de-paulo-freire-ana-maria-saul>>. Acesso em: 12 set. 2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CONTEXTO SOB O OLHAR DE PAULO FREIRE

**Maria Eliete Santiago**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

mesantiago@uol.com

Paulo Freire, nascido em Recife-Pernambuco, teve suas primeiras experiências no Recife, e, a partir do Nordeste do Brasil, semeou mundo a fora palavras, ideias e práticas revolucionárias. É um pensador e um sujeito da ação, sem dicotomizar teoria de prática. Portanto, tomar o termo *contexto* como um conceito, e buscar em Paulo Freire significados, implica remontar a gênese das suas ideias e práticas, enveredar pelas suas experiências e intervenções ao longo da vida, assim como reconhecer o seu legado. É situá-lo na conjuntura política – nacional e internacional – dos anos de 1950-1960 do surgimento das suas ideias em Recife, da experiência de Angicos, da formulação do plano nacional de alfabetização. É situá-lo nos anos de 1980, período que marca o seu retorno ao Brasil e sua fixação em São Paulo. É, em síntese, situá-lo nos contextos familiar, do movimento de intelectuais do Recife, no SESI, MCP, Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, nas lutas sociais por uma sociedade justa.

*Contexto sob o olhar de Paulo Freire* implicou numa busca interpretativa na sua obra acerca do termo, considerando-o como conceito de uso corrente na linguagem, como conteúdo formativo e como atitude de sujeito na pedagogia. No caso desta comunicação, afastamo-nos da abordagem linguística para nos deter na compreensão político-pedagógica do seu significado para a educação como processos de escolarização e prática social. Assim, *contexto* é situado numa perspectiva multidimensional, constituída pelas dimensões social, histórica, cultural e pedagógica que institui o pensamento freireano e matiza sua complexidade.

Focamos na concepção de homem e de conhecimento presente na obra de Paulo Freire. O homem e a mulher como sujeito crítico e criativo, sujeito da história e do conhecimento, inconcluso e consciente da sua inconclusão. O homem e a mulher, compreendidos como ser de relações e não de contato, que realiza leituras de mundo antecedendo a leitura da palavra, está na base das formulações de Paulo Freire. Essa compreensão, nos leva a aproximações com o significado de *contexto sob o olhar de*



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



*Paulo Freire*. Destacamos a importância do *espaço-tempo, da cultura e da experiência* como elementos que estão presentes na obra e prática freireanas enquanto chão e movimento dos sujeitos protagonistas do projeto sócio-político-educativo. Portanto, o espaço, o tempo, a cultura e a experiências são constitutivos do contexto onde se travam as relações sujeito-mundo-conhecimento.

Relação é uma categoria fundante do pensamento e da prática freireanos. É na relação que os sujeitos aprendem e ensinam a partir dos seus contextos, da sua realidade, das suas experiências. É desta e nesta relação que resulta o conhecimento como ato de curiosidade e criação. Portanto, *contexto sob o olhar de Paulo Freire* é movimento e marcado de historicidade, objetividade-subjetividade, globalidade - localidade. Na verdade, a compreensão de contexto sob o olhar freireano é o exercício da leitura relacional, como é marcado o pensamento freireano enquanto categoria de análise e atitude.

Em síntese, *contexto sob o olhar de Paulo Freire* numa perspectiva ampla é o lugar da teoria e da prática em espaços de escolarização e do movimento social. É o lugar da produção do conhecimento. É o terreno da educação problematizadora, perspectiva superadora da educação bancária, tecida a partir da leitura crítica da realidade. É referência para as práticas de ensino em diferentes espaços de aprendizagem. São, também, níveis e modalidades de ensino e projetos educativos onde se situam e se constroem as práticas. Porém, jamais reduzida à técnica de ensino. Paulo Freire e colaboradores/as, em espaços e tempos diversos e adversos tomaram as situações de silenciamento, de marginalização sócio cultural, de exploração e opressão, e tornaram-nas objeto de reflexão, discussão e intervenção no horizonte da conscientização e da afirmação da vocação do *ser mais*. Em resumo, contexto é o conjunto de relações que homens e mulheres travam entre si e a realidade, em busca da compreensão e possibilidades de intervenção na construção de um mundo melhor.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## CURRÍCULO E CONTEXTOS

Alice Casimiro Lopes  
alicecasimirolopes@gmail.com

Para orientar esta apresentação, foram sugeridas duas questões e para respondê-las tenciono apresentar como foi se modificando, em minha trajetória de pesquisa, a maneira de abordar a categoria contexto.

Comecei a operar com a noção de contexto na abordagem da recontextualização em Bernstein. Para Bernstein (1996; 1998), o discurso pedagógico é, simultaneamente, um princípio recontextualizador e um discurso constituído pelo princípio recontextualizador. Por este princípio, outros discursos são apropriados, recolocados, ressignificados seletivamente. Este processo se desenvolve quando um discurso é deslocado de um contexto primário – o de sua produção – para um contexto secundário de sua reprodução. Cria-se assim o contexto recontextualizador: um conjunto de campos e sub-campos (departamentos do Estado, nos mais diferentes níveis, Universidades, publicações especializadas) que se responsabilizam pela passagem do contexto de produção (pex, instituições de pesquisa) para o contexto de reprodução (pex, as escolas). O contexto não é um espaço físico determinado, mas um processo que tem regras de realização, depende de princípios reguladores denominados códigos.

Ball (1992), por sua vez, apóia-se nessa noção para defender sua abordagem do ciclo de políticas. Para ele, o contexto é um conjunto de arenas de ação, públicas e privadas e a recontextualização, agora considerada como sendo desenvolvida por hibridismo (Lopes, 2005), das políticas é decorrente da transferência de textos e discursos de um contexto a outro (pex, do contexto de definição de textos para o contexto das práticas).

Há dinâmicas que orientam a recontextualização. Os contextos envolvem a produção de discursos, definidos com base na produção de políticas a serem investigadas. Uma arena pode ser situada como contexto de definição de textos em uma pesquisa no Brasil (por exemplo, o MEC) e pode ser contexto de influência em outra pesquisa, referente a uma política municipal, por exemplo. Em Lopes, Cunha e Costa (2013), discuto os limites dessa interpretação sobre contextos e recontextualização. Argumento como Ball avança



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



em relação a Bernstein ao apostar em uma não-fixidez de sujeitos específicos em contextos pré-concebidos, mas mantém uma lógica reducionista do simbólico, na qual a linguagem pode ser avaliada como algo a ser subvertido pelo contexto, por conviver com uma exterioridade coercitiva.

No enfoque pós-estrutural que defendo, contexto não é um dado do mundo a ser investigado, mas uma construção discursiva no mundo. É uma construção interpretativa, precária, sem fronteiras fixas, a não ser pelas opções contingentes realizadas numa dada investigação, numa dada política. Afirmo com Derrida que um contexto nunca é absolutamente determinável, jamais pode ser saturado com uma dada significação. Depende da fronteira construída com o que se coloca como exterior constitutivo de sua significação: currículo de uma escola, práticas cotidianas de um grupo social, ações governamentais e tantas outras enunciações.

Assim, diante da questão “o que muda em relação aos contextos educativos quando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão nas mãos de professores e de alunos. Em outros termos, como fazer na prática a integração da dimensão social implícita no contexto?”, coloco primeiramente em destaque a expressão “contextos educativos”. Se não há um sentido fixo de contexto educativo, esse contexto é construído por referência a um determinado sentido de educação. Não é um lugar no qual as TDICs “chegam”. Ainda que as TDICs não sejam uma *presença*, isso não significa que sentidos produzidos pela relação com essas tecnologias não façam parte dos discursos que constituem a sala de aula como espaço educativo. Ou seja, não é preciso que as TDICs estejam nas mãos de professores e de alunos para produzirem novos discursos.

Por isso mesmo, a segunda questão proposta, a meu ver, precisa se problematizada: “se o social é uma dimensão implícita no contexto, porque é necessário fazer sua integração na prática? Não está a dimensão social obrigatoriamente integrada em qualquer contexto?” Parece-me mais pertinente discutir como são construídos determinados contextos que por sua vez constituem discursivamente o social. De que maneira, nos dias atuais, a relação com as TDICs modifica a forma como interagimos com o social, comprimindo as relações espaço-tempo, esmaecendo fronteiras contextuais e nos fazendo construir, talvez de maneira diferente, os contextos educativos? Como são



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



universalizadas e tornadas necessárias certas representações das TDICs que nos fazem compreender o social de uma determinada maneira? Como expressar o caráter contextual – na dinâmica de uma contextualização radical – de uma dada representação das TDICs pode contribuir para questionar certas interpretações que dominam a forma de lidarmos com as tecnologias de maneira? Essas são questões que proponho para debate.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres – New York: Routledge, 1992.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n.2, p. 50-64, 2005. Acessível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 392-410, 2013. Acessível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Colóquio *Aprendizagem e TIC* - Paulo M. Faria (UMinho), Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP) e Roxane Rojo (UNICAMP) com mediação de Maria da Graça Moreira da Silva (PUC-SP)

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO E O USO DAS TDIC

**Vera Maria Nigro de Souza Placco**

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

Nos últimos anos, temo-nos dedicado ao estudo e compreensão da aprendizagem do adulto, em especial, do adulto educador, tendo em vista nosso desejo de apreender como o adulto aprende, o que nos ocorre quando entramos em contato com algo novo – nem sempre novo, mas renovado pelo momento e circunstâncias. No processo de aprender do adulto, nos deparamos com o valor da experiência pessoal e profissional, com a importância do contato com o outro e com o coletivo, e com a experiência e reflexão por meio de outras linguagens. É sobre as possibilidades oferecidas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação à aprendizagem do adulto que versará minha fala. Na formação em que atuo com coordenadores pedagógicos e professores em formação inicial e continuada, são muitos e variados recursos a serem utilizados, dentre os quais têm espaço, cada vez mais, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Entender a aprendizagem dos adultos no contexto atual implica compreender o desenvolvimento do currículo de formação pela integração com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), com a utilização desses dispositivos para a facilitação, ampliação e aprofundamento das aprendizagens.

Propomo-nos aqui compartilhar uma experiência de formação de professores de cursos superiores de Administração, recentemente vivida por nós, no qual nos utilizamos de tecnologias on line e presenciais, com resultados muito positivos. O relato dessa experiência e seus resultados nos possibilitarão discutir potencialidades e limites desse modelo de ensino, ao mesmo tempo que poderá mostrar como professores em formação



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



se aproveitam dessas experiências para não só ampliar seus conhecimentos sobre o ensino, como também produzir conhecimento didático para implementação de novos recursos em suas aulas. Esta experiência se deu no âmbito de um Projeto Pró-Administração, aprovado pela CAPES e sob coordenação dos Programas de Pós-Graduação: a) Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto-SP, b) Administração, da Universidade de São Paulo, e Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP. Para que esse modelo pudesse ser amplamente aplicado, tanto para alunos de cursos de pós-graduação quanto para os professores de graduação na área de Administração ou correlatas, optou-se em desenvolver esse programa utilizando-se da modalidade presencial e a distância.

Em linhas gerais, o presente trabalho buscava elaborar e desenvolver um método que integrasse todos os eixos relacionados com a profissão docente para professores na área de Administração, possibilitando sua formação e capacitação na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O projeto foi posto em prática a partir de maio de 2013 e encontra-se em fase de elaboração das monografias de conclusão de curso por parte dos alunos/professores. A orientação das mesmas se dá presencialmente e também a distância, conforme proposto pelo modelo de curso escolhido. Toda a estrutura do projeto foi pensada na direção dessa articulação virtual/presencial, numa perspectiva integrativa; um sistema formativo, contemplando diferentes elementos que compõem a docência na área, bem como promovendo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Os módulos estabelecem elos entre a formação específica do administrador, a pedagógica, a tecnológica, agregando a valorização da pessoa do professor, em termos de saúde e de gratificação pessoal e profissional. Por isso, a inclusão de módulos como: ser professor no ensino superior, tecnologia educacional, expressividade docente, didática do ensino superior e desenvolvimento de pesquisa, fundamentais ao processo de preparo do futuro professor para que enfrente com sucesso os múltiplos desafios da profissão. O processo de avaliação em curso tem trazido interessantes observações quanto ao aproveitamento dos alunos e dos docentes formadores envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ROSENBERG, M. J. **E-learning**: strategies for delivering knowledge in the digital age. McGraw-Hill, 2001. 343 p.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## NOVOS LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS, APRENDIZAGENS

**Roxane Rojo**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

rrojo@iel.unicamp.br

Hoje, o mundo – do trabalho, da cultura, da vida pessoal – funciona diferente do que funcionava nos anos 50 do século passado: hierarquias são substituídas por redes de relações; a linha de produção é substituída pelo ciberespaço; serviços são mais importantes que mercadorias; o valor principal é a dispersão e a distribuição e não a raridade da informação.

Para o que aqui nos interessa, que são os *novos letramentos*, esses alteram profundamente certos valores e condutas do letramento convencional: a autoria individual, a raridade, o ineditismo, o controle da distribuição dos textos. Se, no letramento convencional, a autoria individual é um valor precioso, a ponto de gerar processos por plágio, nos novos letramentos, o valor é a colaboração, a participação contínua, a relação em rede. Se, no letramento convencional, a raridade e o ineditismo dos textos era um valor importante, determinante de cânones intocáveis, nos novos letramentos, ao contrário, o valor é a distribuição mais ampla possível desses textos (reblogagem, compartilhamento) e a apreciação que deles se faz em rede (curtir, comentar, apropriar-se deles remixando ou hibridizando diferentes textos). Se, no letramento convencional, a distribuição dos textos era controlada por casas publicadoras, por editores e livrarias, por direitos de autor, nos novos letramentos, a apropriação, avaliação e reelaboração (remix) dos textos em circulação é o principal modo de funcionamento.

Para Lankshear e Knobel (2007), a mera técnica, o uso instrumental requerido pelas novas tecnologias não são os “novos letramentos”. Para os autores, os novos letramentos incluem novas tecnologias sim, mas principalmente colocam em cena novas condutas (novo *ethos*) e uma nova mentalidade, que denominam Mentalidade 2.0, em analogia à Web 2.0. Como, então, se caracterizam os novos letramentos? Esses são, segundo os autores:



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



- Mais participativos, colaborativos, distribuídos
- Menos individualizados, autorais, publicados
- Menos dominados por especialistas

Como não poderia deixar de ser, essa nova mentalidade e maneira de funcionar tem impactos nos textos e nos gêneros discursivos em circulação: passamos de uma “ordem textual estável” para “textos em mudança”, ditados pelas “relações sociais do espaço da mídia digital”. Textos multimodais, multissemióticos, que maximizam relações, diálogos, redes, dispersões, que buscam uma cultura da “livre informação” e que instauram uma cultura do remix e da hibridização de textos, linguagens e vozes.

Assim, os *novos letramentos* não se esgotam no mero uso de TDIC, mas incorporam novas práticas, procedimentos e sobretudo um novo conjunto de valores (*ethos*), uma Mentalidade 2.0. E, em nossa opinião, esse novo conjunto de práticas, procedimentos e valores – vigentes já hoje na vida pública e privada das pessoas – tem de ser ao mesmo tempo vivenciado e objeto de reflexão e de construção de conhecimento crítico por parte da escola.

Para os autores do Grupo de Nova Londres, é necessário, é claro, se desenvolver competências e habilidades técnicas e conhecimento prático de usuário funcional das novas tecnologias, mas isso não basta para uma *pedagogia dos multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 2000). É preciso que esse usuário funcional, que domina ferramentas e programas muitas vezes antes mesmo de chegar na escola, torne-se também um analista crítico que faz apreciações sobre as seleções e sentidos dados pelos produtores de enunciados-textos: um leitor crítico. Somente assim, este pode se tornar um criador de sentidos, seja na leitura ou na produção de textos multissemióticos. E é somente como criador de sentidos e leitor crítico que este aluno poderá “usar o que foi aprendido de novos modos” – éticos e estéticos – transformando o mar de enunciados/textos de que participa continuamente. E como pode a escola incorporar esses novos multiletramentos?

Como já sugerido, não se trata de novos objetos de ensino ou de uma outra “disciplina” que a escola deva incorporar. Trata-se de uma mudança histórico-social de tecnologias (entre o impresso e o digital) – e das práticas que por meio dessas se exercem (letramentos) – que convivem e conviverão por muito tempo e que, por isso mesmo, devem ser incorporadas e dialogar livre e abertamente no currículo. No dizer de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



Almeida (2014), trata-se da construção de um *Web Currículo*.

Claro está que isso exige salas de aula equipadas com as TDIC e conectadas e professores formados para os novos multiletramentos. Para tanto, faz-se necessário também complementar a matriz curricular na direção de contemplar os multiletramentos em termos de diversidade de mídias, linguagens e culturas, de forma articulada com os conteúdos e expectativas de aprendizagem propostos para as disciplinas e áreas dos currículos.





# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



*Colóquio Políticas e práticas de TIC em educação - Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC-SP), Fernando José de Almeida (PUC/SP e SME/SP) e Carmen Neves (CAPES) com mediação de Branca Jurema Ponce (PUC-SP)*

## TIC NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

**Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida**

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

As iniciativas brasileiras voltadas à inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação básica deram seus primeiros passos na década de 1980, período em que diversos países da América Latina direcionaram esforços para definir políticas públicas voltadas à preparação de profissionais para atuar em distintos segmentos produtivos de bens e serviços e à criação de bases científicas e tecnológicas que alicerçassem o desenvolvimento do País e sua participação na sociedade globalizada, tendo como mola mestra a informação e o conhecimento.

Desde essa época, a educação é considerada um dos pilares das políticas de inclusão digital da população, por meio de fomento à investigação, formação profissional e programas de inserção de aparatos tecnológicos nas escolas, implantação de infraestrutura, conexão à Internet e preparação de professores. Contudo, a inserção das TIC nos sistemas educativos e nas escolas não ocorre com o mesmo dinamismo observado nos processos produtivos, na produção da ciência e nos serviços de telecomunicação. Os modos de organização e produção da sociedade exigem mudanças na escola, que extrapolam os métodos e avançam para transformações em suas concepções, estrutura e funcionamento.

Ao considerar as TIC como instrumentos culturais da sociedade, notadamente como linguagem das novas gerações para a interação social, o trabalho com a informação e a participação em redes virtuais, elas passam a adquirir na educação uma dimensão mais ampla do que o ensino de informática ou o uso de ferramentas de suporte ao ensino e à aprendizagem. Incorporar as TIC na educação deve ir além de aprimorar processos em



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



busca de chegar mais rapidamente aos resultados, fazendo-se necessário adentrar o universo das linguagens de representação do pensamento e de comunicação, expandir a prática pedagógica para além dos espaços e tempos da sala de aula e integrar o currículo com distintos contextos que têm potencial de aprendizagem. Nessa ótica, como se caracteriza a escola?

Trata-se de uma escola aberta ao diálogo intercultural, à participação em redes de conexão horizontais, à exploração, seleção e articulação de informações representadas por múltiplas linguagens e à produção colaborativa de conhecimento com pessoas situadas dentro e fora da escola, que trabalham juntas em torno de temas de interesse comum. Nessa escola, as pessoas se agrupam em busca de alternativas para resolver problemas que as mobilizam, articulando os conhecimentos do senso-comum com aqueles sistematizados em fontes diversas e materiais didáticos, que compõem os conteúdos do currículo escolar. Trata-se, assim, da criação da cultura digital na escola e do desenvolvimento de currículos múltiplos, web currículos (ALMEIDA, 2010, 2014a), reconstruídos na integração com as funcionalidades e propriedades intrínsecas das TIC.

Esse potencial de abertura mostra os imensos desafios com os quais a escola se depara diante da disseminação e do uso intenso na sociedade dos artefatos tecnológicos caracterizados pela conectividade, mobilidade e imersão, que frequentemente são vistos nas mãos de professores e alunos, como é o caso dos telefones celulares, *tablets*, *IPads* e computadores portáteis, utilizados no cotidiano, sobretudo, para a comunicação, a participação em redes, o entretenimento e o acesso a informações variadas. Em meio aos desafios e dilemas desses usos das TIC e ao fosso digital (CASTELLS, 2003) que separa e exclui um contingente de pessoas que não têm acesso a esses recursos, a escola e as políticas públicas procuram avançar com programas e projetos de inserção das TIC na educação básica.

Este trabalho tem o propósito de analisar os caminhos trilhados pelas políticas públicas de incorporação das TIC na educação brasileira (ALMEIDA, 2014b), nomeadamente na escola pública, com enfoque no aspecto macro sobre o desenho e a gestão das políticas públicas, situado no âmbito das iniciativas da esfera do governo federal, que são implementadas nas redes de ensino de estados e municípios. A investigação integra a pesquisa teórica e documental com dados coletados junto a coordenadores de



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



tecnologias na educação em estados e municípios brasileiros. Com base na revisão da produção científica de teses, dissertações e artigos publicados são identificados os indicadores relacionados a dois grandes temas envolvidos no estudo: políticas/gestão; ensino/aprendizagem com o uso das TIC.

Os caminhos trilhados pelas políticas de integração das TIC na educação básica brasileira, com seus principais programas e projetos, são analisados desde as primeiras iniciativas até as políticas atuais, que se desenvolvem na articulação entre as instâncias federal, estadual e municipal, trazendo também a visão de coordenadores de tais políticas nos estados e municípios e de docentes de universidades, que desenvolvem pesquisas e assessoram os órgãos públicos na definição de suas políticas.

Como resultado do levantamento de publicações científicas identifica-se um panorama de pesquisas com focos recorrentes sobre escola, educação, tecnologia, ensino, professor, formação, computador e pesquisa, bem como lacunas em estudos sobre política, gestão, ensino e aprendizagem de conhecimentos específicos das áreas que compõem o currículo. Observa-se a ênfase na formação do professor para a inserção das TIC na prática pedagógica.

Contudo, devido à extensão territorial do Brasil e ao quantitativo de escolas urbanas e rurais de distintas realidades e regiões sócio geográficas, ligadas a redes de ensino com diretrizes educacionais específicas, até o presente os objetivos dos programas e projetos realizados não atingiram a universalização. A par disso, as constantes mudanças na gestão pública dificultam a continuidade das ações e impedem sua capilaridade e sustentabilidade.

Apesar do crescimento considerável na quantidade de laboratórios de informática implantados nas escolas e dos projetos e programas de inserção de tecnologias móveis nas escolas, ainda há muito a ser feito para a integração entre o currículo e as TIC. Como tratar de web currículo se a criação da cultura digital na escola não ocorre por decreto, equipamentos disponíveis ou prescrições curriculares e se relaciona com um movimento da escola?

É necessário dispor de equipamentos e conexão à internet, mas isto não basta! A criação da cultura digital tem que se constituir em cada contexto com a participação dos sujeitos que nele vivem, interagem e participam da reconstrução do currículo no ato educativo,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



que se realiza entrelaçado com as tecnologias constituindo web currículos (ALMEIDA, 2014). Um novo cenário se apresenta no contexto de uso das tecnologias móveis em escolas, propiciadas tanto por novas iniciativas do poder público, como o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) e o Programa UCA (PROUCA), como pela utilização de tecnologias móveis encontradas facilmente nas mãos dos estudantes e professores. A associação entre essas oportunidades potencializa avançar no processo de mudança educativa, construída em cada contexto escolar pelos sujeitos que o compõem, oportunizando as escolas a apropriação dessas tecnologias para se fortalecerem como espaços de participação, representação do pensamento, atribuição de significado às informações, construção de conhecimento, formação humana, vivência democrática e recriação da cultura.

A escola pode fazer uso das TIC para fortalecer a integração entre o currículo e a cultura e tornar-se um espaço ampliado, integrador e integrado com outros contextos de formação e desse modo se reconhecer como construtora de sua história, identificando em sua trajetória e processos de “apropriação”, outros modos de organização e funcionamento e uma nova concepção do trabalho pedagógico. Nessa ótica, como criar web currículos na prática?

O uso das TIC na prática pedagógica segue abordagens distintas conforme seja a concepção de currículo subjacente. Currículo e tecnologias podem ser integrados em práticas centradas nos conteúdos prescritos em propostas curriculares focadas na instrução com a distribuição de informações disponíveis em materiais didáticos digitalizados, a proposição de tarefas, o uso de *software* para reforço dos conteúdos e a avaliação somativa, muitas vezes automatizada por meio de recursos tecnológicos.

Em outra abordagem, o currículo pode se desenvolver integrado com os recursos e funcionalidades das TIC, podendo ser reconstruído na prática social pedagógica por meio da exploração do potencial dessas tecnologias para a navegação em redes de conexões não lineares, o uso de informações disponíveis em fontes diversificadas, o compartilhamento de experiências, a interação social e a colaboração com pessoas situadas em distintos espaços e contextos e a produção de conhecimento representado por meio de múltiplas linguagens. A prática pedagógica pode se expandir para além dos espaços e tempos escolares, em diálogo com distintos contextos de aprendizagem



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



formal, informal e não formal (VALENTE; ALMEIDA, 2014), aproximando-se de uma abordagem dialógica, construtiva, cultural e histórico-social, que privilegia a experiência, a formação ética e cidadã e a problematização da vida (PONCE; SAUL, 2012).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de Web Currículo**. XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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, 2014a. p. 20 – 38. Disponível em: <http://www.letrecapital.com.br/joomla>. Acesso em 26 jun. 2014.

ALMEIDA, M. E. B. **Las políticas TIC em los sistemas educativos de América Latina: CASO BRASIL**. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2014b.

CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

PONCE, B.; SAUL, A. A necessidade da estética e da ética no currículo escolar do século XXI. **Psicologia da Educação**, n. 34, São Paulo, jun. 2012.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **EmRede**. v.1, n.1, 2014. Disponível em: <http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em 11/08/2014.



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



## WEB CURRÍCULO

**Carmen Moreira de Castro Neves**

Diretora de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES (2014)

**Para além dos equipamentos e da infraestrutura, qual é a concepção e o foco de ação das políticas de TDIC na educação básica que atendam aos estudantes de hoje?**

As tecnologias digitais de informação e comunicação mudaram a vida contemporânea, revolucionando a ciência, a economia, a cultura, o trabalho, a cultura, enfim, todos os aspectos da vida. Hoje, mesmo crianças de um ano, natural e intuitivamente, movimentam telas de celulares e *tablets*. Contudo, se pensarmos em termos de escola pública brasileira e cursos de formação de professores, as inúmeras possibilidades trazidas por essas tecnologias ainda não passaram a fazer parte do currículo com a qualidade e a organicidade necessárias.

A CAPES que, desde 2009, induz e fomenta programas de formação de professores, considera que a qualidade da educação básica começa com a formação inicial do professor. Dessa forma, o direito de aprender do aluno relaciona-se com o direito de aprender do professor. Formar o professor com tecnologias, adotar na sua formação um currículo onde o uso das TDIC seja intencional, crítico, criativo, autoral, colaborativo é essencial para que os educadores tenham a motivação, o conhecimento, as habilidades e as atitudes que o farão desenvolver na educação básica um currículo tão inovador quanto o que for adotado em sua formação. Ademais, incorporar as inúmeras possibilidades que estão na Internet significa poder atender às expectativas de aprendizagem dos estudantes, respeitando as múltiplas inteligências e abrindo caminhos para o aprender ao longo da vida, em qualquer lugar, a qualquer tempo. O domínio das tecnologias e suas linguagens é, ainda, fundamental para que o professor possa gerenciar seu próprio desenvolvimento, buscando respostas aos desafios de sua profissão e permitindo-lhe aprender sempre, de forma autônoma, responsável e em colaboração e cooperação com seus colegas e alunos.

Assumindo de modo concreto esses compromissos, a CAPES decidiu lançar, em 2012,



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



o Programa Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE. O programa induz e fomenta a criação de locais de uso intensivo das tecnologias nas licenciaturas. Os LIFEs são destinados, entre outros objetivos, a promover a interação e a interdisciplinaridade entre os cursos de formação de professores, incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas e renovar os currículos, ampliando os espaços da formação docente e discente por meio do uso das tecnologias. O LIFE articula-se com os demais programas de formação inicial e continuada de professores da CAPES, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, o programa Novos Talentos, a cooperação internacional para professores da educação básica, entre outros. A sinergia entre esses programas já sinaliza a formação de jovens professores que usam amplamente as TDIC e influenciam seus formadores na adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem.

## **Qual o lugar do conceito de Web Currículo nestas políticas?**

Considerar as múltiplas possibilidades da web e ampliar os espaços e os tempos educacionais são temas que se inserem nas políticas e nos programas de formação inicial e continuada fomentados pela CAPES, como um imperativo da qualidade e da inovação na educação. Valorizar o magistério inclui, entre outros fatores, compreender a complexidade do exercício da docência e renovar o currículo da formação, buscando a excelência dos cursos que preparam esse profissional, atraindo jovens para a carreira docente e mantendo a motivação dos que nela atuam.

Para que as crianças e os jovens tenham um currículo motivador, uma escola atraente e lúdica, para que possam aprender com todos os recursos das TDIC, é necessário que o uso criativo, crítico, ético das TDIC esteja nos currículos da formação de professores e que haja forte investimento em bons equipamentos e na conexão das instituições formadoras e das escolas de educação básica. A atenção aos formadores de professores é outra questão a ser destacada, bem como o planejamento, a gestão e a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem mediatizados pelas tecnologias digitais

Nas políticas e programas fomentados pela CAPES, o Web Currículo tem a ver com: (1) a capacidade de buscar, selecionar e trabalhar com informações que estão distribuídas



# Colóquio Web Currículo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento Mostra de Pesquisa em Currículo

08 de outubro de 2014, PUC-SP, São Paulo, SP



em inúmeros espaços virtuais; (2) o domínio de equipamentos, softwares e suas linguagens; (3) a organização de ambientes e atividades de ensino e aprendizagem tecnologicamente motivadores; (4) a possibilidade de autoria em diferentes mídias e linguagens; (5) a extensão da formação para além dos tempos restritos à sala de aula; (6) a formação que atenda à diversidade e à pluralidade cultural do alunado; (7) a criação de redes colaborativas, interdisciplinares e multiculturais; (8) a capacidade de analisar criticamente as questões éticas decorrentes do uso da Internet.