Anais do IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo

ISBN 978-85-60453-31-3

São Paulo
PUC – SP
2015

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Anais do IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo

1ª Edição

São Paulo
PUC – SP
2015

C749p IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo
(1.: 2015, São Paulo, SP)

Anais [recurso eletrônico] / IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo, de 21 a 23 de setembro de 2015 em São Paulo, SP – São Paulo: PUC-SP, 2015.

Disponível em: <http://www.pucsp.br/webcurriculo/downloads/anais/anais-iv-webcurriculo-2015.pdf>

ISBN: 978-85-60453-31-3 (on-line)

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

Ficha catalográfica elaborada por Leonardo da Silva de Assis | CRB-8/8546

Ficha Técnica

Título
IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo

Data de realização
De 21 a 23 de setembro de 2015

Instituição
PUC-SP

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

Comissão Científica
Adriana Soeiro Pino
Aglaé Cecília Toledo Porto Alves
Alda Luiza Carlini
Alexandre Saul
Alípio Dias Casali
Ana Amélia Carvalho
Ana Maria Ramos Sanchez Varella
Ana Maria Saul
Ana Maria Torres Alvares
Ana Paula Ribeiro Bastos Arbache
Ana Silvia Moço Aparício
Anamelea de Campos Pinto
Andrea Lilian Marques da Costa
Aneridis Aparecida Monteiro
Angelita Gouveia Quevedo
Angelita Marçal Flores
Antonio Chizzotti
António José Meneses Osório

Arlete Assumpção Monteiro
Arnaldo Turuo Ono
Bento Duarte da Silva
Branca Jurema Ponce
Clara Coutinho
Claudemir Vianna
Claudia de Almeida Mogadouro
Claudia Hardag
Crediné Silva de Menezes
Daniel Amadei G. Barbiellini
Darcy Raiça
Debora Mallet Pezarim de Angelo
Denise Regina da Costa Aguiar
Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau
Edméa Santos
Edna dos Reis
Eliane Schlemmer
Elisa Quartiero
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Erica Maria Toledo Catalani
Fátima Aparecida da Silva Dias
Fernando António Albuquerque Costa
Fernando José de Almeida
Gerlane Perrier
Gilda Piorino
Glaucia da Silva Brito
Helena Machado de Paula Albuquerque
Irlanda do Socorro ee Oliveira Miléo
Ivani C. Arantes Fazenda
Jarina Rodrigues Fernandes
Jayson Magno da Silva
Jocinete das Graças Figueiredo
José Aires de Castro Filho
José Armando Valente
Josefa Alexandrina
Josefa Gomes de Faria
Julio Wilson Ribeiro
Karlene do Socorro da Rocha Campos
Kátia Evangelista Regis
Katia Hilário
Katia Regina Gonçalves Mori
Klaus Schlünzen Junior
Leda Virgínia Alves Moreno
Leila Rentroia Iannone
Ligia Rubin
Lucelia Tavares Guimaraes
Luciana Alves
Luciano Gamez
Luis Paulo Leopoldo Mercado
Mara Yáskara Nogueira Paiva Cardoso
Madalena Guasco Peixoto
Marco Antônio da Silva
Marco Antonio Machado
Marcos Tarciso Masetto
Maria Altina Silva Ramos
Maria Cecília Soares
Maria Célia Pimentel
Maria Celina Teixeira Vieira
Maria da Graça Moreira da Silva
Maria do Socorro Castro Hage

Maria Dolores Fortes Alves
Maria Elisabette Brisola Brito Prado
Maria João da Silva Ferreira Gomes
Maria Malta Campos
Maria Paulina de Assis
Marilda Massucatto Braga
Marilene Andrade Ferreira Borges
Marina Graziela Feldmann
Marinês Viana de Souza
Mauro Cavalcante Pequeno
Maximina Freire
Mere Abramowicz
Mônica Fátima Valenzi Mendes
Monica Gardelli Franco
Nadia Dumara Ruiz Silveira
Neide Aquino Noffs
Nielce Meneguelo Lobo da Costa
Odete Sidericoudes
Paulo Jorge de Oliveira Carvalho
Paulo Gileno Cysneiros
Ricardo Azambuja Silveira
Robson Medeiros Alves
Rosane Aragón
Rosária Helena Ruiz Nakashima
Roseli de Deus Lopes
Roseli Lombardi
Roseli Zen Cerny
Rosinda de Castro Guerra Ramos
Ruby Esther León Díaz
Ruy Cezar do Espírito Santo
Sérgio Paulino Abranches
Silvana Donadio Vilela Lemos
Simão Pedro P. Marinho
Solange Vera Nunes de Lima D' Água
Stela Conceição Bertholo Piconez
Suely Scherer
Susana Ester Kruger Dissenha
Tatiani dos Santos Zuppani
Teodoro Adriano C. Zanardi
Valdenice Cerqueira Minatel
Valter Martins Giovedi
Vani Moreira Kenski
Vera Maria Nigro de Souza Placco
Wanda Maleronka
Warlley Ferreira Sahb

Apoio
Intel
NUTE/Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco América Latina
CGI.br

Agências de Fomento
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.
Faculdade de Educação

Gestão de Informação
Leonardo da Silva de Assis

APRESENTAÇÃO

O **IV Seminário Internacional Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores em Currículo: Contexto Aprendizagem e Conhecimento**, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campus de Perdizes, no período de 21 a 23 de setembro de 2015, é a integração de dois eventos que vem se consolidando como um espaço de diálogo sobre questões relacionadas ao desenvolvimento do currículo. Os dois eventos acadêmicos se levantam do mesmo berço e se apresentaram unidos na comemoração dos 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo; um de vocação mais pedagógico-acadêmica e, outro, com maior vocação para abrir-se ao mundo, comunicar-se com a academia, e aproximar a escola e outros setores da educação para o diálogo com a universidade.

Na sua imbricação com o mundo do conhecimento, com a vida acadêmica e com a educação básica, o evento visou proporcionar um ambiente para a troca de experiências e o fomento de novas ideias entre professores de diferentes níveis de ensino, pesquisadores no campo do currículo, e de sua integração com as TDIC; identificar os fundamentos, resultados e metodologias de investigação, desenvolvidos com foco em contextos de aprendizagem e formação formal, não formal e informal.

As sessões de apresentação de trabalhos se estruturaram com dinâmicas expositivas e dialógicas, visando compartilhar informações e debater sobre os fundamentos, as metodologias, os resultados de pesquisas e de experiências em distintos níveis e modalidades de ensino sobre currículo, formação de educadores, avaliação, políticas públicas e tecnologias em educação. Os trabalhos foram submetidos a um Comitê Científico e poderiam ser inscritos nas modalidades: Comunicação Oral; Pôster; Relato de prática; Seminário de pesquisa.

O evento contou com a presença de aproximadamente 500 participantes, sendo 44% estudantes da pós-graduação; 25% pesquisadores

ou professores de programas de pós-graduação; 18% professores da educação básica, 8% estudantes de graduação e 5% profissionais de outras áreas.

A programação do evento foi cumprida dentro do previsto e os produtos resultantes do evento foram divulgados em forma de anais, conferências gravadas e atividades online. Foram realizadas 10 palestras e mesas-redondas congregando pesquisadores nacionais e estrangeiros de renome. Algumas delas podem ser acessadas virtualmente:

- Palestra: **O Plano Nacional de Educação e os desafios do financiamento e da organização pedagógica** com Carlos Roberto Jamil Cury, sob coordenação de Branca Jurema Ponce (PUC-SP) **https://www.youtube.com/watch?v=5NNET1Anb3Q**

- Mesa-Redonda: **A pesquisa em currículo, cultura e suas relações com a educação básica** com Inês Barbosa de Oliveira (UERJ) e Luciano Mendes de Faria Filho. Sob coordenação de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC-SP) **https://www.youtube.com/watch?v=oqUWgY4LjpY**

- Mesa Redonda: **Educação e Mobilidade** com Guilherme Canela de Godoi (UNESCO, AL), Luis Garibaldi (URUGUAI), (ARGENTINA), Andrea Brito, UNESCO – IIPE Buenos Aires. Sob coordenação de Rosely Zen Cerny (UFSC) **https://www.youtube.com/watch?v=79DO9lqgWwQ**

- Mesa-redonda: **40 anos de pesquisa em educação e currículo** com Antonio Chizzotti, Bento Duarte da Silva (Uminho), Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar) e Remane Selimane (Moçambique). Sob coordenação de Marina Graziela Feldman (PUC – SP) **https://www.youtube.com/watch?v=dPwPJcGqzfo**

Foram apresentados 268 trabalhos, dentre apresentações orais, pôsteres, seminários de pesquisa, relato de prática pedagógica e oficinas. Os trabalhos submetidos ao evento versaram sobre os seguintes eixos

temáticos: Currículo, Conhecimento e Cultura, Currículo e Avaliação Educacional, Formação de Educadores, Interdisciplinaridade., Novas Tecnologias em Educação, Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares e Pensamento de Paulo Freire.

O evento atingiu plenamente seus objetivos de apresentar e dialogar sobre conhecimentos produzidos e questões relacionadas às concepções e práticas curriculares, bem como à integração entre o currículo, as mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação, com o uso de distintos dispositivos tecnológicos, em especial aqueles que propiciam a mobilidade, associados com recursos disponíveis na web. Criaram-se assim condições para a integração entre diferentes contextos de aprendizagem e educação formal, não-formal e informal.

Este documento apresenta os textos dos trabalhos apresentados no evento, assim como os resumos das palestras.

ÍNDICE

COMUNICAÇÃO ORAL

CONTRIBUIÇÕES DO PROUCA/UFT ARAGUAÍNA: EM BUSCA DO WEB CURRÍCULO ESCOLAR
Rosária Helena Ruiz Nakashima, Marilene Andrade Ferreira e Valdirene Gomes dos Santos de Jesus

O USO DE COMPUTADORES PORTÁTEIS: TECNOLOGIA OU METODOLOGIA?
C. M. M., MORAIS e L. M., GONÇALVES

A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DA INEFICIÊNCIA DO PODER PÚBLICO A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL
Alfredo Sérgio Ribas dos Santos e Daniela Emmerich Mossini Souza Miskulin

PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL E COM OS COTIDIANOS NA CIBERCULTURA: TECENDO A METODOLOGIA COM UM RIGOR OUTRO
Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro e Edméa Santos

CURRÍCULO E JUSTIÇA SOCIAL
Sarah Fantin de Oliveira Leite Galvão

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: UMA APROXIMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO
L. M., GONÇALVES

AS TDIC NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/BAURU: O QUE DIZEM OS ALUNOS
Thaís Cristina Rodrigues Tezani

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REFLEXÃO E AÇÃO SOBRE A PRÁTICA DE REGISTROS EM AVALIAÇÃO
Cristina Aparecida Colasanto

INTERAÇÕES EM REDE E NETIQUETA: UMA EXPERIÊNCIA EM LETRAMENTO DIGITAL ESCOLAR
Ricardo Viana Velloso Correio e Luzia Bueno Correio

O ESTADO DA ARTE: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE O USO DO GOOGLE EARTH ASSOCIADO À EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
Thiago Souza Vale

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA E TDICs: A CONSTRUÇÃO DO WEB CURRÍCULO A PARTIR DO USO METODOLÓGICO DO GOOGLE EARTH NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
Thiago Souza Vale

CURRÍCULO E CONTEXTO MULTICULTURAL: SIGNIFICAÇÕES A PARTIR DA REALIDADE VIVIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA
Elialdo R. Oliveira e Antonio Chizzotti

A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS COMO INCREMENTO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO E LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL (USCS)
Luciana Villani das Neves e Robinson Henriques Alves

CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCACIONAL PARA APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DA TABELA PERIÓDICA
Amanda Mayra Cardoso e Ronei Ximenes Martins

O PESQUISADOR BOLSA PRODUTIVIDADE SÊNIOR NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO
COSTA, R.P

O PROJETO GENTE: UMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DOCENTE
Ana Paula Carvalho

O CURRÍCULO NOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS TESES DOUTORAIS DA CAPES
Natamias Lopes Lima Correio e Paulo Sérgio de Almeida Corrêa Correio

A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO VIRTUAL DE COMPARTILHAMENTO DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM O USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Adriana Barroso de Azevedo

INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NO CURRÍCULO: A EXPERIÊNCIA DE CINGAPURA
Gerlane Romão Fonseca Perrier

O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL
Anderson Carlos Santos de Abreu e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

ARCO-ÍRIS CULTURAL: UMA LEITURA CONTRA HEGEMÔNICA
Edielso Manoel Mendes de Almeida

TEMPO-MEMÓRIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES RIBEIRINHOS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE
Edielso Manoel Mendes de Almeida e Tatiane Nunes Valente

O CONCEITO CONTEMPORÂNEO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR
Augusto Monteiro Ozorio

WEB CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO FACEBOOK COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS
Alessandra Rodrigues e Rita de Cássia M. T. Stano

INTERAÇÃO NA MODALIDADE EaD: ANÁLISE DE UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA
Frederico Fonseca Fernandes e Suely Scherer

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POTENCIALIZADORA DE PISTAS PARA REORIENTAÇÃO CURRICULAR
Mariluza Sartori Deorce

USO DA ABORDAGEM DA SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA
Gerlane Romão Fonseca Perrier

APRENDIZAGEM MULTIMÍDIA: CONCEPÇÕES DO DESIGNER EDUCACIONAL
Pedrina Rosa Araújo e Ana Maria Di Grado Hessel

CURRICULO DOS BLOGS EDUCATIVOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: CULTURA, DISCURSO E SABERES
Gabriela Silveira Meireles e Marlucy Alves Paraíso

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E DIREITOS AUTORAIS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: CONFLITOS E PERSPECTIVAS
Daniela Manole

MERITOCRACIA E (IN)JUSTIÇA EDUCATIVA NA ESCOLA BÁSICA MILITAR
Rosana Sant'Ana de Morais

USO PEDAGÓGICO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS E ESCOLARES
Angela Luiz Lopes, Simone Azevedo e Sônia Maria Barbosa Dias

USABILIDADE DO FACEBOOK COMO FERRAMENTA EDUCOMUNICATIVA
Lígia de Assis Monteiro Fontana

A PLATAFORMA KHAN ACADEMY COMO AUXILIAR NA APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS POR ALUNOS COM TDAH
Alexandre Matias Russo e Celina A. A. P. Abar

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A VOZ DOS PROFESSORES
Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Caio Abitbol Carvalho e Fabiana Triani Barbosa da Silva

JOGOS ELETRÔNICOS E INTERNET COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO SÓCIOPEDAGÓGICA: O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR
Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, José Mauro Gonçalves Nunes e Gabriel Moura Souza Miranda Rodrigues

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
Elda Damasio Oliveira

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM INVENTÁRIO DA PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM DA PUC-SP
Marcus Souza Araújo e Rosinda Castro Guerra Ramos

UTILIZAÇÃO DE REDES SOCIAIS POR PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR
Jacqueline Freire Costa Matias Alves de Oliveira e Cleide Jane de Sá Araújo Costa

COREOGRAFIAS DIDÁTICAS INOVADORAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
Maria Auxiliadora Soares Padilha e Miguel Ángel Zabalza Beraza

CURRÍCULO BASEADO NO PLANEJAMENTO DO ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS
Yara A. F. Guimarães e Marcelo Giordan

AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO NO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Adriana Pereira da Silva

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DO BRASIL E PORTUGAL COM RECURSOS E APLICAÇÃO DO GOOGLE+
Elisabeth Gomes Pereira e Lia Raquel Moreira Oliveira

O COMBATE DO RACISMO POR MEIO DA INTERVENÇÃO CURRICULAR: O CASO DA LEI 10.639/3003
Maria da Gloria Calado e João Alves Pacheco

CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DEWEBRÁDIO NO ENSINO MÉDIO
Éverton Vasconcelos de Almeida e Roseli Zen Cerny

OS "ESTRANGEIROS" NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: O PÚBLICO E O PRIVADO IN ACTU
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho, Juliana Virgínia da Silva e Lhays Marinho da Conceição Ferreira

FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE SOCIAL FACEBOOK: O DISCURSO COLETIVO DOS SABERES CONSTRUÍDOS POR PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS
Maria Cristina Lima Paniago, Rosimeire Martins Régis dos Santos e Katia Alexandra de Godoi

O PLANO DE AÇÃO ARTICULADA E O MUNICÍPIO DE PORTEL NO ARQUIPÉLAGO DE MARAJÓ
José Carlos Cardoso

ENSINO DE CIÊNCIAS / BIOLOGIA COM JOGO DIGITAL? PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO CURRÍCULO
Natália Dias e Marilena Rosalen

PERSPECTIVAS PARA A REFORMA DO CURRICULO ESCOLAR BRASILEIRO
N. M. P. PORTO

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA IGREJA CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA
Luis Eduardo Duarte Novais e Nadia Dumara Ruiz Silveira

PLANO DE AÇÃO PARTICIPATIVO: UM CAMINHO PARA SE ALCANÇAR A MELHORIA DO ENSINO?
Helimara Vinhas Siqueira Pinto, Glauco D'Anderson Sétimo Ferreira e Mariana Aranha Moreira José

A COLONIALIDADE DOS SABERES E A BASE COMUM NACIONAL
Teodoro Adriano Costa e Zanardi e Cleidiane Lemes de Oliveira

O CHAT COMO DISPOSITIVO INTERATIVO E FORMATIVO EM EDUCAÇÃO ONLINE
Regina Santos Young e Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

MITOS E IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO
L. M. CAMARGO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS: ENTRE A INTENÇÃO E A EXECUÇÃO
Germânia Kelly Furtado Ferreira e Bento Duarte da Silva

O USO COTIDIANO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO CONTEXTO FAVORÁVEL À INSERÇÃO DA EAD NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA
Flávia Andréa dos Santos e Sérgio Paulino Abranches

ENSINO DA ARTE COM MOBILIDADE
Alex Melo da Silva, Tácia Graciele de Albuquerque Silva e Anamelea de Campos Pinto

DESVELANDO OS DETERMINANTES NO ACESSO E NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR
Luiza Bittencourt1 Krainski e Branca Jurema Ponce

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO
Lilian Bacich Martins e Adolfo Tanzi Neto

EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR E APRENDER NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PIBID INTERDISCIPLINAR
Flaviane Avelar, Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz e Elaine das Graças Frade

O ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA A SOCIEDADE MULTICULTURAL
Aldieris Braz Amorim Caprini

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES INDÍGENAS QUE ATUAM NA EMEF INDÍGENA KWATINEMU
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo e Keila Simone dos Anjos

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DO OLHAR DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL
Ana Lourdes Lucena de Sousa

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: SABERES CULTURAIS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES NO QUILOMBO DE JAMBUAÇU/MOJU/PA.
Ana D'Arc Martins de Azevedo e Samara Almeida Ramos

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
Ana Maria Silveira Turrioni

A COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DO SARESP E IDESP E O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO
Malon da Silva Oliveira

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AÇÃO COMUNITÁRIA COMO PRÁTICA DE/NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Diva Spezia Ranghetti e Ana Paula Fliegner dos Santos

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR- PESQUISADOR
A.B. LAPA, N. G. GOMES e V. KOERICH

O CURRÍCULO NA CULTURA DIGITAL: A COMPREENSÃO DOS AUTORES DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES
Roseli Zen Cerny, Elaine Reis e Nayara Cristine Müller Tosatti

DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE: UMA AFIRMAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO?
Rafael Duailibi Maldonado

MUNDO DAS LETRAS: UM APLICATIVO DESENVOLVIDO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
Joseane Souza

ESTUDO DA BASE NACIONAL CURRICULAR NO CANADÁ, FINLÂNDIA E PORTUGAL
Tatiana Sansone Soster e José Fernando Almeida

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO DA PUC/SP NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO
PATRICIA CARDOSO SOARES

CIDADANIA, CURRÍCULO E MÍDIAS DIGITAIS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA
Daniel de Queiroz Lopes e Patrícia Reginalda da Silva Selau

GOOGLE MAPS E TECNOLOGIAS MÓVEIS SEM FIO: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE ESCALAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II
Learcino dos Santos Luiz e Ricardo Antunes de Sá

OS DESAFIOS DA PRÁXIS INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR: SABERES POR MEIO DA ARTE E LUDICIDADE
Ana Lúcia Gomes Silva e Franchys Marizethe Nascimento Santana

A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE EAD: ASPECTOS ORGANIZACIONAIS, PEDAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS
Ana Chiummo, Emilio Celso de Oliveira e Flavio dos Santos Sapucaia

ABORDAGENS CURRICULARES INTERDISCIPLINARES SOBRE A PESQUISA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM
Ana Lúcia Gomes da Silva Isabel Cristina Ratund

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ANALISANDO COMO A ESCOLA PRODUZ SUA POLÍTICA IDENTITÁRIA
Nivia Cursino

APRENDIZAGEM COLABORATIVA ATRAVÉS DA REDE SOCIAL FACEBOOK
George França dos Santos, Mayara Kaynne F. Cabral e Mara Cleide Oliveira dos Santos

EMEITEC - TECNOLOGIA PARA INVESTIGAÇÃO NA INFÂNCIA
Viviane Aparecida Alves do Nascimento

ARTICULAÇÃO DO PROUCA-UFT-TO NOS MUNICÍPIOS: UMA GESTÃO ALICERÇADA NO TRABALHO COLABORATIVO
Leila Ramos, George França dos Santos e Marilene Andrade Ferreira Borges

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOS PROFISSIONAIS DE SERVIÇO E APOIO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA- MARAJÓ-PA
Vanessa do Socorro Silva da Costa e Ney Cristina Monteiro de Oliveira

O PROJETO ECO, OS MOOCS, O CENÁRIO DE EXPANSÃO E DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E UM BREVE OLHAR PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA
Warlley Ferreira Sahb e Fernando José de Almeida

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PROL DO LETRAMENTO LITERÁRIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II
Cláudia de Jesus Abreu Feitoza e Luzia Bueno

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADAACERCA DO SENTIDO DA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS AO CURRÍCULO ESCOLAR
Alessandra Rodrigues e Mikael Frank Rezende Junior

A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO E O TEMPO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA PESSOA
Livio dos Santos Wogel

ATIVIDADE DE PROGRAMAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA INTEGRAR CONHECIMENTOS
Maria Elisabette Brisola Brito Prado e Nielce Meneguelo Lobo da Costa

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
Gabriela Fabian e Daniel de Queiroz Lopes

ALFABETIZANDO NO MUNDO E PARA O MUNDO: ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃOREFERENCIADAS NA TEORIA FREIREANA, NO MUNICÍPIO DE GUARULHOS/SP
Monica Alves Feliciano Rasoppi

TEMAS E DILEMAS CONTEMPORÂNEOS: A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E A APROPRIAÇÃO DAS TIC POR ESTUDANTES DO/NO ENSINO SUPERIOR
Adriana Rocha Bruno, Judilma Aline Oliveira Silva e Sebastião Gomes de Almeida Júnior

FORMAÇÃO DE PROFESSORES X TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO, PRÁXIS E APRENDIZAGEM
Girlene Feitosa da Silva

"TÁ SE SENTINDO" - CONSTRUINDO CAMINHOS PARA REDES DE APRENDIZAGENS
Cláudia Simone Almeida Oliveira, Maria do Rozário Gomes da Mota Silva e Sérgio Paulino Abranches

POSSIBILIDADES E FRAGILIDADES PRÁTICAS DA SISTEMÁTICA DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)
Renée Coura Ivo Vituri

GAMES E GAMIFICAÇÃO NA MODALIDADE EAD: DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
Eliane Schlemmer, Wagner dos Santos Chagas e Bruna Elisa Schuster

POLÍTICAS CURRICULARES E AS CLASSES DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Ana Maria Franco Pereira e Lucélia Tavares Guimarães

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE, BRITO E CASTELLS
Ariana C.G. Knoll, Glaucia da Silva Brito e Michele Simonian

A TECNOLOGIA MÓVEL CONECTADA NAS MÃOS DOS SUJEITOS DO CURRÍCULO: ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A EXPERIÊNCIA UM COMPUTADOR POR ALUNO NA REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI
Jayson Magno Silva

DOCÊNCIA E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Maria Aparecida Viana Mota, Maria Dolores Fortes Alves e Vera Lucia Pontes dos Santos

"DESAFIOS DAGESTÃO ESCOLAREMTEMPOS DE CIBERCULTURA."
Ariana Chagas Gerzson Knoll e Glaucia da Silva Brito

UM ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE TIC E EMPREENDEDORISMO: COMPETÊNCIAS PARA COEMPREENDER NA SOCIEDADE EM REDE
Karine Pinheiro de Souza e Bento Duarte da Silva

NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Mirelen Taira Silva e Lucélia Tavares Guimarães

TECNOLOGIA ASSISTIVA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES INCLUSIVAS
Edilene Conceição de Melo Marques e Marilice Pereira Ruiz do Amaral Mello

REDE DE PESQUISA COLABORATIVA UNIVERSIDADE ESCOLA
Silvana Donadio Vilela Lemos, Cleide Maria dos Santos Muñoz e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALTAMIRA-PA
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo e Helaine Pinheiro da Paixão

DESAFIOS DO CONECTIVISMO COMO UMA TEORIA DEMOCRÁTICA DA APRENDIZAGEM
Bruna Mazzer Nogueira

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: UMA ANÁLISE DO CURSO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA
Arisnaldo Adriano da Cunha e Éverton Vasconcelos de Almeida

A CONVERGÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO X A PROIBIÇÃO DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA: TENSÕES E DIVERGÊNCIAS
WANDERLÉA DAMÁSIO MAURÍCIO E ALAIM SOUZA NETO

GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES CURRICULARES: O CASO DO CAMPUS NATAL CENTRAL – IFRN
MIRIAM SOARES OLIVEIRA E SILVA

IDENTIDADE E CURRICULO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CASO DA UFX
Yara Araújo Ferreira Guimarães e Maria Lúcia Vital dos Santos Abib

TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA: PERCURSO FORMATIVO À LUZ DA INTERDISCIPLINARIDADE
Roberta Vanessa Pereira Aranha de Souza

REFORMA CURRICULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NA ÓTICA DO GRUPO GESTOR
SANDRA FARIA FERNANDES

CONTEXTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE E JUSTIÇA CURRICULAR: POR QUE A ESCOLA DEVE SE ENVOLVER NA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO?
Juliana Fonseca de Oliveira Neri e Branca Jurema Ponce

LIVRO DE IMAGENS E RESSIGNIFICAÇÃO: CULTURA DA LINGUAGEM NÃO-VERBAL
Jade Juliane Dias Mota, Luciana Velloso e Nataly da Costa Afonso

POTENCIALIDADES DO LIVRO DIGITAL: UMA ANÁLISE DO REDIMENSIONAMENTO METODOLÓGICO DESTA INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA
Nara Maria B. Pasinato e Eduardo Fofonca

FACEBOOK NA FORMAÇÃO ONLINE DE PROFESSORES NO MODELO TPACK
Lilith Moreira e Altina Ramos

QUANTO À FORMAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES OFERECIDAS PELA FORMAÇÃO CONTINUADA?
Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira e Lucélia Tavares Guimarães

ENSINAR E APRENDER NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE
DENISE REGINA COSTA AGUIAR

PÔSTER

O PIBID NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: um olhar sobre as práticas pedagógicas do professor de educação infantil
Alda Lúcia Paiva Borges e Helen Lobato Quaresma

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA: DAS RESISTÊNCIAS DOCENTES A UMA PEDAGOGIA DO PENSAR A LUZ DO LETRAMENTO DIGITAL, TECNOLÓGICO E MIDIÁTICO
Francisco Renato Lima e Jovina da Silva

A CRECHE E A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES
Lilian de Assis Monteiro Lizardo e Maria de Fatima Ramos de Andrade

TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO
Maria Lucimar Jacinto de Sousa e Maria de Lurdes Carvalho

FORMAÇÂO DOCENTE DENTRO DA PROFISSÃO: PARCERIAS AFETIVAS ATRAVÉS DA MENTORIA COMPARTILHADA
Glaucia Muñoz Reis e Maria de Fátima Ramos Andrade

PROJETO DE PESQUISA O BRINCAR COM SUCATA NA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E COMO POTENCIALIAZADOR DO PROCESSO CRIATIVO COM CRIANÇAS ATÉ 2 ANOS
Márcia Tostes Costa da Silva

PIBID FÍSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
Milena de Aquino Dias

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA PARA O USO EDUCACIONAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
Bruno dos Santos Joaquim

AS DISCIPLINAS DE CURRÍCULO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE BELO HORIZONTE: SUSCITANDO REFLEXÕES
Márden de Pádua Ribeiro

O CURRÍCULO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A LINGUAGEM DO TEATRO
Antonio Delfino

AMBIENTE PESSOAL DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS E ABORDAGENS
Daniela Costa

UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CAMPUS SÃO PAULO
V. Z. GUIRADO e M. F. R. ANDRADE

DIVERSIDADE CULTURAL: UMA DIMENSÃO CONSTITUTIVA DO CURRÍCULO ESCOLAR
Maria das Graças Pereira Soares e Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS NAS SALAS DE AULA DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO HÍBRIDO
Ivaneide Dantas da Silva

UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO AMERICANA: DISCUSSÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA REAL COM M-LEARNING
Glaucia Dagostino

O QUE ESTAMOS PENSANDO SOBRE O USO DE REDES SOCIAIS NA ESCOLA?
Humberto Baia e Adalcilena Café Duarte

CULTURAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID
Simone Lucena e Socorro Aparecida Cabral Pereira

O CURRÍCULO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO CONCEITUAL
Rogéria Campos Ramos

O QUE OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM EXERCÍCIO E EM FORMAÇÃO CONHECEM ACERCA DAS TEORIAS DO CURRÍCULO, DA HISTÓRIA E DIDÁTICA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES?
Elenilton Vieira Godoy

O PAPEL DO LÍDER NA EDUCAÇÃO A DITÂNCIA
Soraia Alves, Marcelo Cristian Vieira e Guilherme Cassarotti Ferigato

BLOG COMO MEIO DE PROMOVER UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
Daniel Moreira e Guilherme Cassarotti Ferigato

ULTRAPASSANDO OS MUROS DA ESCOLA... POR UMA DIREÇÃO CERTA
Aline Ferreira da Silva Araújo

PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA FEDERAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO
Márcia Valpassos Pedro, Maria da Glória Moreira D'Escoffier e Elaine Lopes Novais

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS REFORMULAÇÕES CURRICULARES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO
Clícia Buhrer Martins e Antônio Chizzotti

A PLATAFORMA MODULAR OBJECT-ORIENTED DYNAMIC LEARNING ENVIRONMENT (MOODLE) COMO ESPAÇO DE SUPLEMENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO
Kátia Regina Xavier da Silva, Marcio Nogueira de Sá e Bruno Rafael Soares

OS REFLEXOS DO CEDEI NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL LUDOVICENSE
Andréa Rodrigues de Souza e José Carlos de Melo

O DIÁLOGO ENTRE MATRIZ CURRICULAR E EIXOS TEMÁTICOS DE VALORES ÉTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM CAMINHO INTERDISCIPLINAR PARA A CULTURA DE PAZ
Maria Suelí Periotto

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA
Vanessa do Socorro Silva da Costa, Maria Ludetana Araújo e Ney Cristina Monteiro de Oliveira

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DADOS DO OBSERVATÓRIO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA
Maria Raidalva Nery Barreto

UNIDADE VIRTUAL DE CURSOS A DISTÂNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA REDE DE APRENDIZAGENS
Adriana Mércia Bezerra da Silva e Rinaldo da Silva Neres

O USO DAS MÍDIAS PORTÁTEIS NO ESPAÇO HÍBRIDO DE PRODUÇÃO CULTURAL DO CURRÍCULO
Lhays Marinho da Conceição Ferreira e Roberta Sales Lacê Rosário

O MOVIMENTO MAKER E A ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL
Mary Grace Pereira Andrioli, Thiago Schumacher Barcelos e Claudia Stippe

WEB CURRÍCULO, POSSIBILIDADES DE ENSINO - APRENDIZAGEM COM TDIC
Malton de Oliveira Fuckner e Thiago Barbosa Silva

NET-BOOK NA ESCOLA SUBSIDIANDO O CURRÍCULO
Deusirene Magalhães de Araújo e Kelson Dias Gomes

PROFISSÃO DOCENTE: A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS
Rosinéia Oliveira dos Santos, Jerley Pereira da Silva e Luís Fernando Ferreira de Araújo

ANÁLISE DO FILME "GRAVIDADE" UTILIZANDO FÓRUM DE DISCUSSÃO AVA MOODLE
Milena De Aquino Dias e Flavio Gustavo de Sousa

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PERSONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO
Verônica Martins Cannatá

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTE CONTEMPORÂNEA: EMERGÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE
Luciana Pasqualucci

COMO REPENSAR O CURRÍCULO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA
Luciana Carletti de Medeiros

TECNOLOGIA COM GEOGRAFIA
Tays Rossi de Oliveira

CONSTRUINDO O PROCESSO AVALIATIVO COM OS ALUNOS – 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Lislayne Carneiro

UTILIZAÇÃO DO QRCODE NA TURMA DO 3 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I
Cristina Varga Ferreira e Monica Nogarole

CONFLITOS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
Lilian Assis Monteiro Lizardo

O USO DAS TDIC A ANÁLISE CRÍTICA E A REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Jane Reolo da Silva

ENSINO HÍBRIDO NA AULA DE MATEMÁTICA COM O 1ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I
CELISE MONTEIRO FRANÇA CORREIA E CLAUDIA CAMPOS PANTOJO

A ESCOLA E O SISTEMA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO – A PERSPECTIVA DOS ALUNOS
Bárbara Szuparits Silva e Victor Marques Macario

UTILIZANDO A TECNOLOGIA PARA TRABALHAR A LEITURA
Elaine Lopes Novais

PROJETO MOBILE LEARNING: WHATSAPP NA EDUCAÇÃO 3.0
Lígia de Assis Monteiro Fontana

“KALAHARI EM UM MINUTO”
Aldo Francisco Umanzor Ordenes e Marcelo Yukio Sato

“O CAVALO DE TRÓIA” NA EDUCAÇÃO: UMA VIVÊNCIA SIMBÓLICA INTERDISCIPLINAR
Simone Moura Andrioli de Castro Andrade e Jerley Pereira da Silva

O PROGRAMA APRENDER EM REDE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA PROJETOS COLABORATIVOS ONLINE
Dillermando Allan Neto

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DO AVA MOODLE NAS METODOLOGIAS ATIVAS
Maria Otilia José Montessanti Mathias

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE
GABRIELLE PASSARINI MENDES DE CARVALHO, LIDIA PASSARINI MENDES DE RUIZ-MORENO E CHRISTINE BARBOSA BETTY

AÇÃO DOCENTE EM PARCERIA: POTENCIALIZANDO O FAZER PEDAGÓGICO, RESSIGNIFICANDO O ENSINAR E O APRENDER
Gisele Susan Giacomin e Ana Cristina Ritter Rauta

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE UMA REDE DE PESQUISA COLABORATIVA (EDMODO)
Edvania Cristina Cipriano Rodrigues da Silva, Verônica da Silva Aparecida Lorenzetti e Sueli aparecida Lira

CONSTRUÇÃO DO BLOG ENGENHO DÁ HISTÓRIA
Wagner Torres de Araujo

NARRATIVAS DIGITAIS E CURRÍCULO: POTENCIALIDADES EDUCATIVAS
Ana Claudia Loureiro

EDUCAÇÃO CRÍTICA DE SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA
Renan Baptista Soares

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE COM DOUTORANDOS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE SAÚDE: CONCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
THAISA DE FARIAS CAVALCANTI SANTOS, MARIA WANDERLÉIA DE LAVOR CORIOLANO MARINUS E PATRICIA LIMA DUBEUX ABENSUR

PENSAMENTO FREIREANO, LEITURA E ALFABETIZAÇÃO COM EDUCANDOS DA ESCOLA PÚBLICA
Maria de Jesus Lopes da Silva

UM PROJETO A QUATRO MÃOS: INTERDISCIPLINARIDADE, TECNOLOGIA, COOPERAÇÃO E PESQUISA
Sara D’Almeida Dantas e Renata Pereira de Oliveira Salazar

EDUCAÇÃO PERMANENTE À DISTÂNCIA: CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA REDE DE URGÊNCIA E EMERGÊNCIA DO SUS
Juliana Bezerra Joaquim Campos e Ricardo Mendes

DA COLA À TELA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA DISCIPLINA MULTIMEIOS EM CURSO DE PEDAGOGIA
Maria de Fátima Serra Rios

DIGA NÃO AO PRECONCEITO!
Maria da Glória Moreira D'Escoffier e Márcia Maria Baptista Maretti

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR E SUA IMPORTÂNCIA DENTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Patrícia Mara Dos Santos Machado

ATUAÇÃO DO ALUNO DE DOUTORADO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DA GRADUAÇÃO
EMILLY ANNE CARDOSO MORENO DE LIMA E LUCIANE SOARES DE LIMA

AMARORIO
Fernanda Cavalcanti de Mello

COMPOSIÇÃO MUSICAL
Márcia Valpassos Pedro e Cecília Vanessa Alexandre de Souza

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CURSO DE EXTENSÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA IHA DE SÃO LUÍS – MA
José Carlos de Melo

A AUTONOMIA DO PROFESSOR NO USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
Claudia Regina Gomes Barbosa, Diane Mota Mello Freire e Eliana da Silva Augusto

A HISTÓRIA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO CONTADA ATRAVÉS DO MESTRE DO TEMPO
Maria Elizabeth Batista Moura Diniz Campos

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: APRENDENDO CIÊNCIAS UTILIZANDO O LAPTOP UCA
CLARA SAMPAIO ALVINO E MARIA FÁTIMA GALVÃO SOARES

PROJETO LUZ NA MINHA VIDA- NARRATIVAS DIGITAIS
Ana Maria Ribas, Cleiton de Souza Santos e Kamilla Salles

TECNOLOGIAS DIGITAIS: RELAÇÕES DIDÁTICOPEDAGÓGICAS – UMA EXPERIÊNCIA COM CHARGE
Ana Maria Marques Palagi

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NA PLATAFORMA MOODLE
Marcio Nogueira de Sá, Bruno Rafael Soares e Kátia Regina Xavier da Silva

FORMAÇÃO DE EDUCADORES UTILIZANDO A PLATAFORMA MOODLE
Arlete Assumpção Monteiro

“LEITURAS PARA CURTIR E COMPARTILHAR”: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE VIDEOBOOK NAS AULAS DE APOIO EM LÍNGUA PORTUGUESA
Marcelle Resende Moreira e Janaina Silva Alves Carneiro

“ESTÁ NO AR O JORNAL DA FLORESTA”: PRODUÇÃO DE TELEJORNAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
Marcelle Resende Moreira e Janaina Silva Alves Carneiro

PROJETO LUZ EM MINHAVIDA
Maria Do Rozario Gomes da Mota Silva, Cláudia Simone de Almeida Oliveira e Sérgio Paulino Abranches

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR: INICIAÇÃO À PESQUISA, DESENVOLVIMENTO SOCIAL E O MUNDO DO TRABALHO NAS ESCOLAS DO CEARÁ
Marta Leuda Lucas de Sousa, Lindemberg Jackson Sousa de Castro e Newton Malveira Freire

VIVÊNCIAS CORPORAIS ORIENTADAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
Leandro Renan Da Silva Miller

"COISAS DA VIDA"
Silvia Helena do Império

RIO TIETÊ: CONHECER PARA PRESERVAR
Daniela Violato Bossi

A INTERNET E AS REDES SOCIAIS: SEU USO SEGURO E AS MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS DO JOVEM DIGITAL
Maria Eduarda de Lima Menezes e Ana Cláudia Ramacciotti Vieira

PROGRAMA SUPLEMENTAR FOCO VESTIBULAR
JULIO TREVISAM BRAGA

A EXPERIÊNCIA DO GT CURRÍCULO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA CONSTRUÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE NA CIDADE DE SÃO PAULO
Marcos Veltri e Ana Marisa Tenuta Perondi

PROBLEMATIZANDO AS DIFERENÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS COM O VÍDEO CORDAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL
Leandro Teofilo de Brito, Letícia Reolon Pereira e Marcia Maria Baptista Maretti

JOGOS DO RIVA – AUTORIA E PROTAGONISMO INFANTO JUVENIL NA ELABORAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO
Gislaine Batista Munhoz

PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA EM GESTÃO ESCOLAR SENAC-SP: PLANILHA EXCEL COMO AUXÍLIO NA AVALIAÇÃO E DEVOLUTIVA DAS PRODUÇÕES INDIVIDUAIS DOS ALUNOS
Cleide Maria dos Santos Muñoz

PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NO SENAC: UMA NARRATIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO ESPECIALIZAÇÃO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
Silvana Donadio Vilela Lemos

APPERS
Jorge Alves de Farias

PROJETO TIPOS DE ENERGIA – SCRATCH
IVONE GONZALEZ MILANI

PROJETO REDE DE PESQUISA E COLABORAÇÃO UNIVERSIDADE ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO - "A LUZ DE MINHA VIDA"
DIANE MOTA MELLO FREIRE, PEDRO ROBERTO MOREIRA PASSOS E RENATA A. A. DE ANDRADE

SEMINÁRIOS DE PESQUISA

PIBID: A EMERGENTE POLITICA PUBLICA BRASILEIRA PARA A TRANSFORMACAO DA FORMACAO DE PROFESSORES DE MATEMATICA? REALIDADE OU MITO?
Fernanda Scaciota Simões da Silva

O EXERCÍCIO DO OFÍCIO DE MESTRE NO GRUPO ESCOLAR
Brianna Souza Barreto e Paulo Sério de Almeida Corrêa

REFERENCIAIS FREIREANOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO DE FORMAÇÃO NA SAÚDE
Patricia Lima Dubeux Abensur

TUTORIA A DISTÂNCIA DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UM ESTUDO A PARTIR DA REALIDADE DO ESTADO DO CEARÁ
Ana Perpétua Ellery Corrêa e Bento Duarte da Silva

AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
Mauricio de Sousa

ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVA DOCENTE SOBRE ABORDAGENS METODOLÓGICAS APLICADAS À INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO
Verônica Martins Cannatá

O PROCESSO DISCURSIVO DE SISTEMATIZAÇÃO DALINGUAGEM ESCRITA: O QUE DIZEM OS CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PRÓ LETRAMENTO E DO PNAIC E OS PROFESSORES DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Rodrigo da Silva Guedes

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O USO DO WHATSAPP EM UM CURSO DE EFE PARAGUIAS DE TURISMO
Frederico Chaves Sampaio Junior

CURRÍCULO PROCESSO CENTRAL DA FORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADA DE EDUCADORES
Silvana Alves Freitas e Marcos Tarciso Masetto

EDUCAÇÃO, TRABALHO E SAÚDE PÚBLICA: DIMENSÕES DO ENSINO TÉCNICO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE SÃO PAULO
Marcos Veltri

CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO: SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS
Heloisa Laura Queiroz Gonçalves da Costa

NARRATIVAS TRANSMÍDIA E EDUCAÇÃO: MAPEAMENTO E ANÁLISE DE CASOS
Lorena Tárcia e Maurício Guilherme da Silva Jr.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO DE ATUALIZAÇÃO DO MODELO DE INTER-RELAÇÃO DAS ESPIRAIS DE NONAKA E VALENTE
Arnaldo Turuo Ono e José Armando Valente

JUSTIÇA CURRICULAR PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DO SUL DO AMAZONAS
Zilda Gláucia Elias Franco Souza e Branca Jurema Ponce

ENSINO MÉDIO: POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)
Solange Vera Nunes de Lima D'AGUA

O MERCADO E A UNIVERSIDADE: O CONHECIMENTO SUBMETIDO AO REGIME DO CAPITAL
M.A., BASTOS e A., CASALI

ESPAÇOS DE POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO SUJEITO NA CULTURA DIGITAL
A. B. LAPA, A. L. LACERDA e I. COLUCCI

ENSINO DE CIÊNCIAS EM REDE: POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA USO DO AMBIENTE VIRTUAL MOODLE
Neila Andrade Tostes López dos Santos

DIÁLOGO CONTEÚDO-PEDAGOGIA-TECNOLOGIA NA ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: UMA ANÁLISE DOS NÚCLEOS ESPECÍFICOS DE CIÊNCIAS
Maíra Marques de Oliveira, Marina Bazzo de Espíndola e Henrique César da Silva

A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRADA SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA
José Nildo Oliveira Soares

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: UM REDESENHO DA FORMAÇÃO DOCENTE
Ana Lúcia Pereira Nunes e Marina Graziela Feldmann

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Elaine das Graças Frade e José Luiz Pereira de Rezende

A EXPERIÊNCIA DE REALIZAÇÃO DE UMA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO
Aline, D. Nascimento

O ENSINAR E O APRENDER FREIREANO NA ESCOLA PÚBLICA
Angélica Ramacciotti Correio e Ana Maria Saul

EVENTOS CIENTÍFICOS ONLINE SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL
Alice Maria Figueira Reis da Costa

REORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS DA REDE DO ESTADO DO CEARÁ SEGUNDO PROPOSTA CURRICULAR DA UNESCO
Elizabete Távora Francelino, oaquim José Jacinto Escola e Júlio Wilson Ribeiro

RESUMOS DOS PALESTRANTES

PARTICIPAÇÃO, UMA CATEGORIA QUE TRANSVERSALIZA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA E DE QUALIDADE: REVISITANDO A GESTÃO PAULO FREIRE NA CIDADE DE SÃO PAULO
Ana Maria Saul

LA AGENDA DE LAS POLÍTICAS TIC Y EL APRENDIZAJE MÓVIL EN AMÉRICA LATINA: UNA MIRADA EN CLAVE COMPARATIVA
Andrea Brito

40 ANOS DE EDUCAÇÃO, 1975-2015, NA UMINHO:REVISITAR O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE E PROJETAR O FUTURO
Bento Duarte da Silva

40 ANOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO
Antonio Chizzotti

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DO FINANCIAMENTO E DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA
Carlos Roberto Jamil Cury

PARTICIPAÇÃO, SABERES EMERGENTES E CURRÍCULO
Danilo R. Streck

40 ANOS DO PROGRAMA 1975-2015
Fernando José de Almeida

TDIC E EDUCAÇÃO, PARA ALÉM DAS TDIC
António Dias de Figueiredo

NUEVOS DESAFÍOS EDUCATIVOS EN UNA ENSEÑANZA CON USO DE TECNOLOGÍAS
Luis Garibaldi

SENTIDOS CONSTRUÍDOS AO LONGO DE 20 ANOS DE APRENDIZAGEM NA PUC-SP
Jarina Rodrigues Fernandes

A PESQUISA EM CURRÍCULO, CULTURA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA
Luciano Mendes de Faria Filho

CURRÍCULO NO SÉCULO XXI COM ÊNFASE NAS TECNOLOGIAS
Roberto Sidnei Macedo

INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PESQUISA
Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

OS DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE TICS NA E PARA A EDUCAÇÃO EM UM MUNDO CADA VEZ MAIS LÍQUIDO
Guilherme Canela de Godoi

COMPROMISO SOCIAL Y CURRÍCULO: LA PEDAGOGÍA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO.
María Nieves Tapia

REAVIVANDO A PROGRAMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTIMULANDO O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL
José Armando Valente

COM-VIVER, COM-CIÊNCIA E CIDADANIA: INTEGRANDO O TEMA SAÚDE E TDIC EM PRÁTICAS CURRICULARES INOVADORAS
Miriam Struchiner

Comunicação Oral

CONTRIBUIÇÕES DO PROUCA/UFT ARAGUAÍNA: EM BUSCA DO *WEB* CURRÍCULO ESCOLAR

Rosária Helena Ruiz Nakashima
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
rosaria@uft.edu.br

Marilene Andrade Ferreira
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
marilene@cead.ufop.br

Valdirene Gomes dos Santos de Jesus
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
jesuseval@yahoo.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este trabalho destaca as contribuições do Programa Um Computador por Aluno (ProUCA/UFT 2013-2014), apresentadas pela equipe de Araguaína-Tocantins, durante o seminário de encerramento do programa, ocorrido em dezembro de 2014. Foram apresentados dezenove relatos de prática que revelaram convergências com as três abordagens dos Padrões de Competência em TIC para professores da UNESCO. Formadores e tutores do ProUCA/UFT, juntamente com a equipe de gestão escolar e professores, evidenciaram que o programa contribuiu para os processos de alfabetização tecnológica, aprofundamento e criação de conhecimentos, com destaque para as áreas de currículo, avaliação escolar e desenvolvimento profissional docente, com vistas ao fortalecimento de um "*web* currículo".

Palavras-chave: Formação de professores. TDIC. ProUCA/UFT. Padrões de Competência em TIC/UNESCO.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) estão chegando às escolas, quer pelas mãos do professor, quer pelas mãos do estudante ou por políticas públicas. Essa presença tem provocado questionamentos em professores e gestores escolares em relação a como utilizá-las para potencializar processos de gestão, de ensino e de aprendizagem.

A equipe escolar passou a ser desafiada a lidar com dispositivos móveis, *softwares*

educativos, quadros digitais, microscópios eletrônicos, câmeras fotográficas, sons, vídeos e imagens processados localmente ou na internet. Começa a compreender que, se essas tecnologias forem intencionalmente incorporadas às praticas pedagógicas, poderão ofertar contribuições ao ensino e à aprendizagem de conteúdos curriculares.

Ciente desse descompasso entre o que a escola oferece e o que a contemporaneidade exige, professores e gestores começam a caminhar em direção aos estudantes, buscando utilizar, pedagogicamente, tecnologias que os têm seduzido na vida real. Uma transição que já vem sendo construída por muitos educadores que já perceberam a necessidade de mudanças em todos os segmentos dos sistemas educacionais. Em outras palavras, para formar cidadãos, capazes de lidar com o volume de informações, com habilidades para administrar problemas cada vez mais complexos, será preciso ir além dos livros da escola.

Mas como promover a integração das TDIC ao currículo escolar, com vistas à aquisição de novos conhecimentos, competências e habilidades para o exercício da cidadania nesse século XXI? Como acertar o passo entre os interesses do estudante da cultura digital e as práticas escolares? Como identificar evidências de acertos nesse percurso? Como superar os desafios desse processo de mudanças de práticas pedagógicas?

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns resultados das ações de formação, desenvolvidas em trinta escolas municipais da região de Araguaína-Tocantins que participaram do ProUCA/UFT 2013-2014. Tais ações evidenciaram a consolidação da articulação das TDIC com o currículo escolar e a consequência apropriação tecnológica e pedagógica dos *laptops* educacionais pelos professores.

2 *WEB* CURRÍCULO NA ESCOLA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Se considerarmos a presença das tecnologias digitais na vida das crianças e jovens, como uma tendência mundial em expansão e irreversível, não há como negar a necessidade de repensar as práticas pedagógicas da maioria das escolas de educação básica, que ainda está alicerçada no "quadro negro", como principal recurso didático. Um estudo do Banco Mundial, *"Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América latina e no Caribe"*, aponta que os

professores fazem uso limitado dos materiais didáticos que existem na escola e que utilizam de forma primordial do quadro-negro, como meio de auxílio à aprendizagem, isto é, "dependem muito do quadro negro e fazem pouco uso das TIC" (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 15). Constatou também que há uma expansão visível das TIC nas salas de aula (televisão, lousa digital, projetores de LCD e *notebooks*), mas que nas práticas pedagógicas apenas 2% do tempo de ensino os professores utilizam ferramentas tecnológicas disponíveis na escola.

Se tomarmos como base o uso intenso do quadro negro; a não utilização de outros recursos didáticos; o baixo uso das TIC pelos professores e o desinteresse dos alunos pelas atividades escolares, é possível constatar que estamos diante de uma escola que precisa ser repensada, uma vez que já não consegue atrair os alunos com a sua forma de ensinar. Compreende-se que ela precisa rever sua concepção de currículo; suas práticas pedagógicas que desconsideram a cultura digital; a formação do seu corpo docente; suas formas de avaliação de alunos, dentre outros estruturantes didáticos.

Estamos diante de um desafio, posto a todos os educadores, de transformar o espaço da escola, num local onde os processos de ensino e de aprendizagem sejam realizados de forma prazerosa (FREIRE, 1997), onde crianças e jovens se sintam atraídos e encontrem significados nos conteúdos curriculares.

Ao compreender esse descompasso entre o mundo do aluno e o mundo da escola, encontramos pesquisadores com Almeida e Valente (2011) que apontam a importância das TDIC para criar e ressignificar as práticas pedagógicas escolares. Caminhar nessa direção implica integração dessas tecnologias ao currículo escolar, um processo que demanda investimentos, dentre eles, a formação de professores e gestores para utilizarem, de forma efetiva e consciente, essas tecnologias em processos de ensino, de aprendizagem e gestão escolar. Apontam ainda a necessidade de a escola promover a integração entre currículo e tecnologias, rumo à construção de um *web* currículo que dê conta dos desafios postos pela cultura digital. Para Almeida (2010), o *web* currículo "se desenvolve por meio de ferramentas e interfaces da internet, envolvendo distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo" (p. 3-4).

Trata-se de um currículo que também se organiza em redes hipertextuais, possibilitando a criação de novas ligações entre nós já estabelecidos, constituídos por informações, que integram conhecimentos previamente elaborados e conhecimentos em construção pelos diversos aprendizes (ALMEIDA, 2014). A ênfase dos currículos já não está apenas nos conhecimentos, mas na construção de competências, a fim de compreender e avaliar as potencialidades das TDIC; ampliar e melhorar as práticas pedagógicas; promover o desenvolvimento de habilidades e o engajamento dos estudantes e seus professores, possibilitando-lhes a autoria e coautoria no processo educacional. A construção de um *web* currículo torna-se exitosa com a criação de espaços de formação continuada dos professores e de planejamentos coletivos, voltados para a pesquisa das potencialidades das TDIC para a educação e as trocas de experiências sobre como integrá-las pedagogicamente em prol do ensino e da aprendizagem, em diferentes áreas do conhecimento.

3 ALINHAMENTO PROUCA/UFT COM PADRÕES DE COMPETÊNCIA EM TIC/UNESCO RUMO A UM *WEB* CURRÍCULO NA ESCOLA

A formação de professores para uso de TDIC tem sido pauta de estudos nacionais e internacionais, que registram concepções e propostas pedagógicas inovadoras, como subsídios para fomentar debates sobre a integração dos recursos tecnológicos no currículo escolar.

Para exemplificar, é possível citar a publicação de 2009 da UNESCO, "Padrões de Competência em TIC para Professores". Esse documento sistematizou três abordagens para a atuação pedagógica inovadora, correspondentes às seguintes perspectivas de implementação de políticas na escola: 1) *alfabetização tecnológica* que tem como objetivo aumentar o uso e a aplicabilidade dos recursos tecnológicos, em situações do tempo presente e futuro, advindos das necessidades da sociedade como um todo; 2) *aprofundamento do conhecimento* que consiste no aprimoramento das habilidades, enquanto diferentes atores, a fim de que utilizem o conhecimento para agregar valores à sociedade e à economia, utilizando-o na resolução de problemas complexos do mundo real e 3) *criação do conhecimento*, considerada a abordagem mais complexa na direção do desenvolvimento e aprimoramento das habilidades cidadãs, permanentemente

envolvidas com a inovação, produção e coprodução de novos conhecimentos, beneficiando-se deles e de um aprendizado ao longo da vida.

Em 2013-2014 foi realizado o curso de extensão, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), intitulado "Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação – Programa Um Computador por Aluno (ProUCA)". O curso, com carga horária de 140 horas, teve como principal objetivo a formação continuada de professores e gestores das escolas das redes municipais do estado de Tocantins para uso pedagógico das TDIC, a partir de parcerias interinstitucionais: UFT, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Escolas Municipais do Estado do Tocantins e Ministério de Educação (MEC). Os 74 municípios participantes do programa foram nucleados em sete regiões do estado: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis.

Em uma das ações de formação do curso, em dezembro de 2014, na UFT de Palmas, ocorreu o "III Encontro presencial da equipe de formação do ProUCA Tocantins UFT". Sua intencionalidade foi socializar os resultados das ações de formação, após um ano e meio de atividades presenciais e apoiadas pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*, coordenadas pela equipe da PUC-SP e coordenadores adjuntos da UFT. Na sequência será realizada uma análise de alguns relatos de prática apresentados nesse encontro, identificando aderências com cada uma das três abordagens apontadas pelo documento da Unesco.

De acordo com os módulos de padrão de competência (UNESCO, 2009b, p. 6):

> Os estágios iniciais de desenvolvimento das competências docentes relacionadas à abordagem de alfabetização tecnológica incluem habilidades básicas em alfabetização digital, com capacidade de selecionar e utilizar os tutoriais educacionais não-personalizados, jogos, exercício e prática e conteúdo da *web* em laboratórios de informática ou em salas de aula limitadas para, assim, complementar os objetivos curriculares padrões, as abordagens de avaliação, planos de unidade e métodos didáticos de ensino.

O município de Pau d'Arco destacou em seu relato evidências da abordagem de "alfabetização em tecnologia". A partir do eixo temático "parlendas", a equipe escolar integrou os recursos *TuxPaint, Writter, Impress* gravador de áudio e *webcam* do *laptop* nas disciplinas de Língua Portuguesa (rimas, leitura, interpretação e produção de textos); Matemática (formas geométricas, quantidades); Ciências (meio ambiente e

animais); Geografia (construções, moradias e famílias) e História (pesquisa de parlendas contadas pelas famílias). A figura 1 apresenta os resultados, de um dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, com o uso dos *laptops* que evidenciam a caminhada em busca do *web* currículo escolar.

Figura 1: Alunos de Pau d'Arco apresentando suas produções no *laptop* (Fonte: arquivo ProUCA/UFT)

Figura 2: Produções dos alunos de Barra do Ouro no *Tux Paint* (Fonte: arquivo ProUCA/UFT)

A partir dos tutoriais e das sugestões de práticas elaboradas pela equipe da PUC-SP, os professores de Barra do Ouro ressignificaram a oficina "Identificando polígonos nos pontos turísticos de Tocantins", explorando os recursos *Writer* e *Tux Paint,* a fim de avaliar a aprendizagem dos estudantes na diferenciação de polígonos e não-polígonos e a criatividade na produção de desenhos, utilizando formas e cores variadas (Figura 2).

Sobre as competências docentes relacionadas à abordagem "aprofundamento do conhecimento", no relato de prática de Campos Lindos, a equipe de professores se reuniu para planejar um estudo de meio na "Fazenda Arco-Íris", identificando como os recursos do *laptop* poderiam "ajudar nos conceitos e na solução de problemas complexos em um ambiente concentrado no aluno" (UNESCO, 2009c, p. 12).

Foram realizados encontros pedagógicos na escola para discutir as práticas apoiadas pelos *laptops* (Figura 3), a fim de ampliar as possibilidades de sistematização de informações e construção de conhecimentos, resultando na integração das disciplinas de Língua Portuguesa (leitura, ortografia e interpretação de textos); Geografia (exploração das riquezas da região); Ciências (fotossíntese; plantio, colheita e exportação de grãos) e História (resgate cultural da região).

Figura 3: Encontros de formação do ProUCA/UFT em Campos Lindos (Fonte: arquivo ProUCA/UFT)

Figura 4: Práticas pedagógicas com os *laptops* desenvolvidas por alunos e professores de Campos Lindos (Fonte: arquivo ProUCA/UFT)

Os estudantes levaram os *laptops* para o estudo de meio (Figura 4), usufruindo da sua mobilidade, em favor de "projetos cooperativos, como forma de aprofundar o entendimento dos alunos sobre os principais conceitos, assim como suas aplicações para solucionar problemas complexos do mundo real". (UNESCO, 2009b, p. 8). Houve destaque para as contribuições do ProUCA/UFT, nas atividades do atendimento educacional especializado (AEE) de Campos Lindos (Figura 4), para integração dos estudantes com deficiência, incentivados a realizarem tarefas-desafio, a partir das oficinas sugeridas pela equipe da PUC-SP.

Goiatins também ressaltou benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores, enfatizando como o ProUCA/UFT contribuiu para o uso das TDIC para aprofundamento de conhecimentos e aproximação da comunidade com a escola (Figura 5).

A equipe de formadores destacou que a oficina "Autorretrato para quebrar a cabeça" foi responsável pela elevação da autoestima dos estudantes. De acordo com Godoi (2014), o objetivo dessa oficina é criar um quebra-cabeça a partir de um autorretrato (desenho ou fotografia digital) do aluno e aprender a trabalhar em equipe, de forma colaborativa.

Figura 5: Participação da comunidade de Goiatins nas atividades propostas do ProUCA (Fonte: arquivo ProUCA/UFT)

Figura 6: Alunos de Goiatins envolvidos nas atividades com os *laptops* (Fonte: arquivo ProUCA/UFT)

A oficina "Autorretrato para quebrar a cabeça" (Figura 6) permitiu a exploração da câmera do *laptop*, a reflexão sobre a formação da identidade de cada estudante a partir da fotografia, percebendo-se como sujeito do seu processo de aprendizagem.

Em relação à abordagem de "criação do conhecimento",

> O currículo vai além do foco no conhecimento das disciplinas escolares para incluir claramente as habilidades do século XXI, que são necessárias para criar novo conhecimento. As habilidades como solução de problemas, comunicação, colaboração, experimentação, pensamento crítico e expressão criativa se tornam metas curriculares e são os objetos dos novos métodos de avaliação. (UNESCO, 2009b, p. 8).

Nessa perspectiva, no relato de prática "Empoderamento e Protagonismo em Arapoema-TO: histórias de vida e criatividade no ProUCA/UFT" houve a descrição de como a oficina "Luz, sombra e muita diversão!", proposta pela equipe da PUC-SP foi importante para o aprimoramento dessas habilidades, relacionadas à produção do conhecimento (Figura 7). Além disso, Com o apoio do *laptop* foram realizadas entrevistas com quatro gerações de uma mesma família com o objetivo de conhecer a sua história, fortalecer vínculos com os familiares e resgatar as origens e a autoestima dos demais alunos.

Figura 7: Ações do ProUCA desenvolvidas em Arapoema (Fonte: arquivo ProUCA/UFT)

Figura 8: Registro da ação pedagógica do ProUCA em Palmeirante (Fonte: arquivo ProUCA/UFT)

A equipe de Palmeirante apresentou o relato "ProUCA-Tocantins: Releituras de obras de arte com o *laptop*", que teve como intencionalidade conhecer e apreciar obras do artista plástico brasileiro Romero Britto; aprender sobre os diversos e diferentes elementos de uma obra de arte (formas geométricas; cores; texturas; técnicas utilizadas); explorar os recursos do *Tux Paint* para fazer as releituras das obras e desenvolver habilidades de comunicação, cooperação e expressão criativa (Figura 8). A equipe relatou que os professores ficaram motivados a pesquisar na internet conceitos inerentes ao estudo da arte e sobre o artista para desenvolver o trabalho com os alunos e também com a comunidade.

É importante salientar que antes da formação ofertada pelo ProUCA/UFT os *laptops* estavam sem uso nas escolas. Com desenvolvimento da formação, as escolas conseguiram iniciar as ações de integração do *laptop* no currículo escolar, considerando que o objetivo do Programa foi capacitar professores e gestores das escolas das redes municipais do estado de Tocantins para uso pedagógico das TDIC.

Durante as apresentações dos relatos de práticas, formadores, tutores, professores e gestores das escolas municipais ressaltaram que a formação do ProUCA/UFT modificou o cotidiano escolar, principalmente durante a realização dos planejamentos e atividades autênticas de ensino e de aprendizagem em sala de aula. O curso cumpriu o seus objetivos de instrumentalizá-los tecnológica e pedagogicamente para apropriarem-se dos recursos do *laptop* e construir, coletivamente, o *web* currículo escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os relatos de práticas apresentados pelos professores durante o "III Encontro presencial da equipe de formação do ProUCA Tocantins UFT: 2013-2014", foi possível constatar as três abordagens preconizadas pela Unesco, para uma atuação pedagógica inovadora: a *alfabetização tecnológica,* o *aprofundamento do conhecimento e criação do conhecimento,* com destaque para as áreas de currículo, avaliação escolar e desenvolvimento profissional docente.

Essa possibilidade foi construída a partir de um processo de formação continuada dos professores que, ao conjugarem teoria e prática, foram consolidando a articulação das TDIC com o currículo escolar, como uma consequência da apropriação tecnológica e pedagógica dos *laptops* educacionais. Foi possível constatar nos trabalhos apresentados que ações significativas foram desenvolvidas pelos professores, em vários conteúdos curriculares, num trabalho interdisciplinar, com desdobramentos para além do espaço da escola.

Entendemos que as potencialidades das TDIC precisam ser compreendidas e avaliadas para ampliar e aprimorar as práticas pedagógicas e, consequentemente, os processos de ensino e de aprendizagem no contexto curricular atual, considerando que a ênfase dos currículos já não está apenas nos conhecimentos, mas também na construção de competências e habilidades.

O caminho a ser percorrido pode estar nos programas de formação docente para a integração das TDIC ao currículo escolar, enquanto um espaço de possibilidades para o desenvolvimento profissional dos professores e gestores que, ao se sentirem qualificados poderão exercer melhor suas funções, num trabalho pedagógico apoiado pelas tecnologias e, num exercício consciente, caminhar com passos firmes rumo a efetivação de um *web* currículo na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana D. Vilela (Org.). **Web currículo:** aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

_____.; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes:** como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América latina e no Caribe. Grupo Banco Mundial. Disponível em: http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf. Acesso em 29 mai. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GODOI, Katia Alexandra. Autorretrato para quebrar a cabeça. 2014. Disponível em: http://files.comunidades.net/prouca/QuebraCabecaKatiaGodoiv2.pdf. Acesso em 12 dez. 2014.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**: Marco político. Brasília: UNESCO, 2009a.

._____. **Padrões de competência em TIC para professores**: Módulos de padrão de competência. Brasília: UNESCO, 2009b.

_____. **Padrões de competência em TIC para professores**: Diretrizes de implementação. Brasília: UNESCO, 2009c.

O USO DE COMPUTADORES PORTÁTEIS: TECNOLOGIA OU METODOLOGIA?

C. M. M., MORAIS
Secretaria Municipal de Educação de Gurupi – Tocantins (SEMEDGPI)
cleydygpi@hotmail.com

L. M., GONÇALVES
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
lina.mg@uft.edu.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: 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, sobre o uso dos laptops do programa. O percurso metodológico pautou-se em levantamento bibliográfico, observação participante na formação dos docentes para o uso dos computadores portáteis e grupo focal com docentes e discentes da referida escola. A pesquisa permitiu inferir que seu uso dos computadores portáteis é incipiente. Também explicitou as potencialidades pedagógicas da integração das mídias relacionando os eixos curriculares da Geografia aos recursos dos referidos computadores. Conclui que a integração curricular destes recursos depende do domínio de conceitos básicos da área de Geografia e de como a cultura escolar põe-se diante do desafio da sociedade tecnológica.

Palavras-chave: TDIC. Laptops PROUCA. Ensino de Geografia. Tecnologias. Metodologias.

Abstract: This paper presents the results of research conducted in order to identify the design of teachers and students in the early years of elementary school at a public school in the municipality of Gurupi, TO, Program participant One Computer per Student - PROUCA TO on the use the program's laptops. The methodological route was marked in literature, participant observation in the training of teachers for the use of laptops and focus groups with teachers and students of that school. The research also has shown that its use is incipient. Also explained the pedagogical potential of the integration of media relating the curriculum axes of Geography resources of these computers. It concludes that the curricular integration of these resources depends on the basics of the field of Geography area and how the school culture is put before the challenge of the technological society.

Keywords: DICT. PROUCA laptops. Geography Teaching. Technologies. Methodologies.

1 INTRODUÇÃO

Todos os dias aparecem novos equipamentos eletrônicos, eletrodomésticos, diversas máquinas, ou diversas funções integradas em uma máquina, seja para uso no trabalho, nas ruas ou em nossas residências. Neste contexto, surge a sociedade em rede com a expansão da rede mundial de computadores, a conhecida internet. Às tecnologias proporcionadas por esta rede, denominamos Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, que "são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia". (CASTELLS, 2005 p.16).

Este é um grande desafio para as escolas, visto que, o computador conectado à Internet apresenta-se como um recurso didático fundamental que pode enriquecer e diversificar significativamente os processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, “difundir a internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais”. (CASTELLS, 2005 p.18)

Avanços dependem das metodologias empregadas, isto é, de como, onde, por quem e para quê são usadas as TDIC. Com sua presença cada vez mais difundida nas escolas, urge a necessidade de reflexão por parte dos profissionais para integrá-las ao trabalho pedagógico. A sala de aula precisa ser ampliada, os alunos devem ser “inseridos em ambientes de aprendizagem que facilitem a construção de conhecimento, a compreensão do que o aprendiz faz e o desenvolvimento das habilidades que são necessárias para atuar na sociedade do conhecimento”. (VALENTE, 2002, p. 108).

Neste contexto, dentre os programas em desenvolvimento nas escolas brasileiras, encontra-se o Programa Um computador por Aluno – PROUCA. Apesar de não ter sido incorporado às políticas públicas da educação, como esperado, no ano de 2013, mais de 70 municípios tocantinenses aderiram a ele. No município de Gurupi, 5 (cinco) escolas dos anos iniciais de ensino fundamental foram contempladas. Os grupos de docentes em atividade, nestas escolas, começaram, no mês de setembro do mesmo ano, um curso de formação continuada. Este teve a intencionalidade de "capacitar professores e gestores das escolas das redes municipais do estado de Tocantins para uso pedagógico das TDIC, possibilitando assim a inclusão digital escolar, e a apropriação tecnológica e pedagógica das TDIC enquanto linguagem a partir dos laptops educacionais" (UFT, 2013).

Com tal formação e a consequente inclusão dos laptops nas salas de aula, espera-se que as escolas possam "incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e expressar-se usando essas novas modalidades e meios de comunicação." (VALENTE, 2007, p.38).

Entretanto, resultados de pesquisas sobre o uso educacional dos laptops do PROUCA: Carvalho (2011), Pazio e Ritossa (2011), Banhara (s\d), Xavier (2011) e Andrade (2013), retratam dificuldades para a inclusão digital e, especialmente, para sua integração curricular. E é no bojo desta realidade que se insere a presente pesquisa, que analisou as contribuições do uso do laptop educacional como recurso didático pedagógico, sob o ponto de vista de professores e estudantes da primeira fase do ensino fundamental em uma escola pública do município de Gurupi, Tocantins, envolvida no PROUCA TO.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola no município de Gurupi com professores e alunos da primeira fase do ensino fundamental. Teve abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória.

Para coleta de dados, o ponto de partida foi à observação participante da formação continuada dos professores. Também foram usados grupos focais com 3 (três) professores e com uma amostra de 6 (seis) de seus alunos.

Utilizou-se o recurso de (seis) 6 frases incompletas para que o professor (ou aluno) completasse com a primeira ideia que lhe ocorresse. Em seguida, foram propostas 3 (três) questões para debate.

Na análise do conteúdo foram buscadas convergências ou divergências entre a concepção dos sujeitos: aluno e professor e realizado confronto com outros trabalhos já desenvolvidos, sobre temas correlatos.

3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O USO DOS LAPTOPS PROUCA

As frases incompletas sobre o PROUCA, apresentadas ao professor, foram:

Frase 1: O uso do laptop como ferramenta pedagógica em minha opinião...
Frase 2: Uma boa aula com os laptops é aquela que...
Frase 3: Para ensinar\aprender com o uso do Laptop do PROUCA é preciso...
Frase 4: Nas aulas de Geografia o laptop contribuiu com...
Frase 5: As principais vantagens que vejo no PROUCA são...
Frase 6: As principais dificuldades que encontro com o PROUCA são...

Ao completar a frase 1 os professores 1 e 2 enfocaram a aula como espaço privilegiado para o uso dos laptops. Já P3 apresentou uma concepção mais abrangente, enfocando a educação escolar, como um todo. P3 considerou que os laptops trouxeram uma evolução para a educação. Em relação à qualidade da aula com uso dos laptops, também houve convergência nas respostas dos docentes que destacaram os itens planejamento (P1), participação discente (P2 e P3) e o sucesso da aula (P3). A pesquisa de Xavier (2011) também mostrou a importância do planejamento ao destacar que as noções pedagógicas e tecnológicas são cruciais na forma de utilização dos laptops impingidas pelos docentes de Geografia. Uma organização pedagógica planejada somada ao conhecimento prévio do discente ajuda-o fazer uma interligação de conhecimentos contextualizados à realidade cabendo ao professor a relacionar o conhecimento didático necessário para o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Já em relação às dificuldades encontradas para a integração dos laptops do PROUCA, os professores P1, P2 e P3 esperam aprender para depois ensinar com os laptops, ficando evidente nas complementações de ambos que há uma insegurança para fazer as intervenções adequadas à aprendizagem dos alunos. Xavier (2011) corrobora com este resultado, uma vez que os docentes arrolados em sua pesquisa manifestaram além da falta de domínio tecnológico antes e após o início do PROUCA, também a falta de fundamentação pedagógica para utilizar a informática. Andrade (2011) traz resultados semelhantes, pois detectou professores com dificuldade, inabilidade ou insegurança para o uso com os alunos. Alguns destes professores, mesmo possuindo internet em casa, não conseguiam explorar suficientemente o mundo digital, a ponto de ter segurança para integrá-lo ao contexto de sala de aula. Também Carvalho (2011) corrobora com este resultado ao concluir que, com o PROUCA em Pernambuco, a inclusão digital foi alcançada, entretanto ainda há muitos desafios para o pleno uso educacional dos laptops, tais como: formação insuficiente dos professores para uso com segurança e fluência, falta de reflexão docente sobre as práticas pedagógicas com uso dos laptops, inexperiência para

produção de materiais interativos específicos que motivem os alunos e, a falta de infraestrutura adequada das escolas.

Esta realidade parece semelhante à encontrada no estado do Tocantins. E, para melhor compreendê-la buscou-se identificar os recursos do laptop que os professores já utilizam com os alunos. Para tal, foi apresentada uma relação deles, sendo que, para cada um, os professores deveriam escolher uma das alternativas: utilizo; não utilizei, ainda, pretendo utilizar; não utilizo porque não domino ou não utilizo porque não acho adequado para meus alunos.

Os docentes, em sua maioria, já utilizam a Internet, a câmera, o editor de textos, os jogos educativos online e off-line. Ninguém usou o editor de planilhas. O editor de imagens, assim como o de vídeos, também foi subutilizado, porque ainda não houve oportunidade ou por falta de domínio. Pode-se inferir que o tempo ainda foi insuficiente e 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, precisa ser ampliado. Existe uma demanda crescente tanto de tempo para formação docente como para estudo independente e contínuo.

Lago (2011) e Xavier (2011), corroboram com os resultados encontrados na presente pesquisa. 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 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.

A análise das falas docentes, durante o debate, mostra que todos acreditam que o PROUCA, especialmente com a formação docente, (P1 e P2) contribuirá para a aquisição de conhecimentos. Todos afirmam que haverá melhoria no ensino e na aprendizagem porque o laptop é uma ferramenta para aprendizagem, como relata P3: "*a tecnologia está aí em todas as partes e se o professor não utilizar eles vão aprender outras coisas, mas usando com os alunos, eles vão aprender muito mais, aquilo que queremos e sabemos que*

ele precisa aprender".

Quando foi dada a oportunidade de falarem livremente sobre o PROUCA, os 3 (três) docentes ressaltaram os problemas decorrentes da lentidão da Internet. As pesquisas de Xavier, (2011); Lago (2011); Pazio e Ritossa (2011) e Andrade (2013), realizadas em diferentes estados brasileiros, também detectaram esta dificuldade. De modo geral, todas as pesquisas consultadas sobre o PROUCA, relataram dificuldade com a conexão de internet, ora ausente, ora de baixa velocidade. Uma boa conexão de internet é fundamental para a plena inserção das tecnologias digitais no currículo escolar, portanto, precisa ser pensada como política pública, junto às demais questões de infraestrutura nas escolas. Todavia sabe-se que, mesmo sem esta boa conexão de internet, existem outras possibilidades de uso dos laptops.

Em relação ao uso dos laptops nas aulas de Geografia os docentes limitaram-se a citar o estudo da imagem. Destaca-se que os sujeitos da pesquisa são professores polivalentes e atuam na primeira fase do ensino fundamental, portanto, nem sempre conhecem as possibilidades de recursos aplicados a cada área de conhecimento. Vale destacar, portanto, as várias possibilidades de uso do laptop nas aulas de Geografia.

O primeiro é o Tux Paint, software livre para edição de imagens que integra arte e computador para crianças. Com este software é possível desenvolver conceitos da Geografia, assim como de outras áreas. Nos laptops encontra-se intalado o jogo do paraquedista, que pode ser usado com crianças desde bem cedo, pois não demanda nenhuma habilidade específica. Neste jogo, Tux, o paraquedista, precisa de ajuda para pousar com segurança no navio pesqueiro. Ele precisa prestar atenção na direção e velocidade do vento. Para jogar, a criança precisa apertar qualquer tecla ou clicar no avião para fazer o Tux pular. Depois deve apertar outra tecla ou clicar no Tux para abrir o paraquedas. O professor pode usar um jogo, que inicialmente parece mera diversão, para explorar conceitos geográficos fundamentais, de acordo com os eixos temáticos da Geografia.

Para o eixo curricular 1: **a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo**, é possível ser explorado analisando-se a construção do espaço, os territórios e os lugares por onde passam o paraquedista. A análise pode ser mais ou menos profunda,

conforme a faixa etária da turma, sendo importante a consciência da conquista do lugar como conquista da cidadania.

Para o eixo curricular 2: **o estudo da natureza e sua importância para o homem**, o jogo do paraquedista pode ser ponto de problematização para o estudo dos fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem. É relevante tanto a reflexão sobre a natureza presente na montanha e no litoral, bem como as questões socioambientais.

Já para o eixo curricular 3: **o campo e a cidade como formações sócio espaciais,** pode-se explorar o espaço como acumulação de tempos desiguais. O paraquedista representa a modernização capitalista e sua interação com o barco pesqueiro pode representar a redefinição nas relações entre o campo e a cidade.

Por fim, no eixo curricular 4: **a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo**, o jogo do paraquedista pode servir para levantar questões espaciais pertinentes. Com ele pode-se trabalhar desde a alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente. O aluno é incentivado a compreender um mapeamento consciente ao escolher o lugar onde deseja saltar. Assim, a intervenção do professor ajudará o aluno na construção de noções de direita, esquerda, entre outros.

Além dos jogos, professor e alunos podem usar outras ferramentas como o *Libre Office Writer* – editor de texto e *Libre Office Impress* – editor de apresentações de slides. Também pode 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), que, no caso da baixa velocidade na escola, o professor pode baixar os arquivos para trabalhar *offline* com seus alunos.

Todos concordam que o uso destes recursos tornam a aula atrativa ao aluno, mas para ser potencializadora da aprendizagem, as atividades desenvolvidas em aula precisam ser planejadas e desenvolvidas com uma intencionalidade, ou seja, o diferencial está na metodologia de ensino e não na tecnologia em si.

Para desenvolver uma prática pedagógica com a integração das mídias, uma metodologia, dentre as possibilidades existentes, é o trabalho por projetos. Nesta perspectiva, o aluno aprende-fazendo, aplicando aquilo que sabe e buscando novas compreensões com significado para aquilo que está produzindo (FREIRE; PRADO, 1999; ALMEIDA, 2001; PRADO, 2003).

4 CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O USO DOS LAPTOPS PROUCA

Para identificar a concepção discente sobre o uso dos laptops educacionais, também se utilizou o recurso de (seis) 6 frases incompletas.

Frase 1: Usar o laptop na escola é bom por que...
Frase 2: Quando a professora dá aula com o laptop eu aprendo...
Frase 3: Eu gosto das aulas que usam o laptop quando...
Frase 4: Nas aulas de Geografia, minha professora já usou...
Frase 5: O que eu mais gosto de fazer usando o laptop é...
Frase 6: O que eu acho mais difícil pra usar o laptop em aula é...

As complementações feitas por A1, A3 e A4 enfocaram que o uso do laptop na escola é bom porque, com eles, fazem atividades prazerosas. Já A2, A5, A6 apresentam uma concepção mais utilitarista, enfocando que usar os laptops na escola é bom porque ajudam a fazer as tarefas".

Coincidente com esta concepção dos alunos, Banhara (2014) destacou que a tecnologia tem efeitos positivos nas atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e no seu autoconceito. A sua utilização leva-os a sentir maior sucesso na escola, maior motivação para aprenderem. Cresce também a sua autoconfiança e a sua autoestima quando utilizam computadores. Todavia, a totalidade dos alunos respondeu que não conhece ou não sabe usar as ferramentas *offline* do laptop, como os editores de apresentação, de planilhas e de imagens, 50% nunca usou vídeos e 25% não usou a internet nem a câmera.

Esses dados induzem à reflexão de que o uso do laptop na escola ainda está muito restrito. Neste sentido, Andrade (2013) argumenta que é preciso que a escola faça o correto uso das tecnologias em seu contexto organizacional.

Aos alunos, também foram propostas questões para debate. De acordo com eles os laptops ajudam no desenvolvimento das atividades. A2, A3, A4, A5 e A6 afirmaram que aprendem

mais com eles. Este resultado é semelhante ao encontrado por Xavier (2011) e concordamos com os argumentos do autor que "realizar o aprendizado a partir da realidade do educando é fundamental para que o aluno consiga associar o conteúdo a ser trabalhado [...] à sua vivência". Também coincide com os resultados encontrados por Banhara (2014) que, após a intervenção destacou que a utilização da tecnologia pode produzir grandes resultados na educação, devendo acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores e alunos, de acordo com o estudo, concordam que o uso educacional dos computadores portáteis 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.

No caso da Geografia, que nos anos iniciais do ensino fundamental é trabalhada pelo professor polivalente ou regente de sala, os recursos dos laptops podem ajudar muito, mas é imprescindível que o professor domine: conceitos básicos da área e adequadas metodologias para seu ensino, tanto quanto as ferramentas tecnológicas disponíveis na escola. Deste modo ele poderá planejar atividades que integrem os laptops ao currículo.

É possível concluir que os computadores portáteis, bem como outros recursos tecnológicos, podem contribuir para a aprendizagem da Geografia, mas o grande diferencial está na mediação do professor, portanto a questão é mais metodológica do que tecnológica.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. **Educação à distância:** formação e professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – Projeto NAVE. São Paulo: PUC/SP, 2001.

ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J. A. Tecnologia e currículo. In: **Currículo e Novas Tecnologias.** PUC/SP, 2009.

_____. **Tecnologias e Currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ANDRADE, W. L. S. de. Aprendizagem mediada por tecnologias digitais baseadas em software livre no âmbito do programa um computador por aluno – PROUCA. **Dissertação de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica**. 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>. Acesso em 21 Jun 2014.

BARDIM, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

CARVALHO, A. B. Apropriação tecnológica e cultura digital: O programa "Um computador por aluno" no interior do nordeste brasileiro. **O Estatuto da Cibercultura no Brasil**. Vol.01, Nº34, 1º semestre 2011.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B. B. Projetos Pedagógicos: pano de fundo para escolha dum software educacional. In: VALENTE, J. A. (org) **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação. 2 ed. Campinas: Papirus, 2007.

LAGO, R. C. Gestão da formação em tecnologias educacionais conectada ao professor: análise do projeto do município de Araucária - Paraná. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Curitiba: UFP, 2011. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/m2011.htm> acesso em 21 Jun 2014.

MORAN, J. M. Gestão Inovadora com Tecnologias. In: VIEIRA, A. T; ALMEIDA, M. E. B; ALONSO, M. (org). **Gestão Educacional e Tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto UCA – Um Computador por Aluno**. MEC. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp>. Acesso 28 Mai 2013.

MORAN, J. M. **A integração das tecnologias na educação.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm>. Acesso 10 Mar de 2012.

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> 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. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Currículo**:

trajetórias convergentes ou divergentes? Disponível em < http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic_curriculo_trajetorias.pdf> acesso 12 de Abr 2014.

_____. As Tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Revista Pátio,** Porto Alegre, 2007.

_____ . **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? Disponível em < http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic_curriculo_trajetorias.pdf> acesso 12 de Abr 2014.

_____ . Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In. VALENTE, J. A.(org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Pro-reitoria de Extensão. **Projeto Formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC . UFT\PROEX**, 2013.

XAVIER, L. G. S. O Programa Um Computador por Aluno - PROUCA - e o ensino de Geografia. **Dissertação de Mestrado em Geografia.** Rio de Janeiro: UERJ, 2011. Disponível em <http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_ de_ Souza_Xavier.pdf>. Acesso 21 Jun 2014.

A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DA INEFICIÊNCIA DO PODER PÚBLICO A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Alfredo Sérgio Ribas dos Santos
alfredo_ribas@uol.com.br
Daniela Emmerich Mossini Souza Miskulin
danimossini@hotmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo:

No presente ensaio a judicialização da educação deve ser entendida como o fenômeno pelo qual o poder judiciário tem sido acionado pelo Ministério Público, a Defensoria Pública, as Organizações Não Governamentais (ONGs) e os cidadãos comuns com o intuito de garantir o direito à educação, uma vez que esse direito não tem sido garantido pelas instâncias governamentais gestoras das políticas públicas. A partir da análise das legislações educacionais e de referências bibliográficas específicas que tratam do tema do direito à educação entende-se o processo pelo qual os poderes executivos estadual e municipal priorizam a garantia do acesso e da permanência no ensino fundamental, quando comparado com a educação infantil (creche e pré-escola). O atendimento insuficiente, precário e parcial das políticas públicas para a educação infantil proporcionam as condições legais, políticas e técnicas do fenômeno da judicialização da educação.

Palavras-chave: direito à educação; educação infantil, judicialização da educação e poder público municipal.

A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DA INEFICIÊNCIA DO PODER PÚBLICO A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Introdução

No presente ensaio a judicialização da educação deve ser entendida como o fenômeno pelo qual o poder judiciário tem sido acionado pelo Ministério Público, a Defensoria Pública, as Organizações Não Governamentais (ONGs) e os cidadãos comuns com o intuito de garantir o direito à educação, uma vez que esse direito não tem sido garantido pelas instâncias governamentais gestoras das políticas públicas.

Referencial Teórico e Metodologia

Os estudiosos do tema do direito à educação, tais como Canela Jr (2010), Chrispiano; Chrispiano (2008), Cury (2012), Cury; Ferreira (2009), Ferreira (2010), Gomes (2009), Liberati (2004), Muniz (2002), Oliveira (2011), Silveira (2011) e Victor (2011) corroboram os argumentos que sustentam a tese assumida neste ensaio de que a judicialização da educação, em especial da educação infantil, ocorre em virtude da ineficiência do poder público, em geral, e do municipal, em especial, por meio da implantação de políticas públicas educacionais insuficientes e precárias com vistas a garantir o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos.

O direito à educação garantido as crianças e adolescentes está previsto em diversos diplomas legais, com destaque para a Constituição Federal, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei 13005/14).

Com base nesses diplomas legais os poderes executivos federal, estadual e municipal

devem garantir o direito à educação, seja no oferecimento da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, por meio da implantação de políticas públicas educacionais.

Na implantação das políticas públicas educacionais os poderes executivos estadual e municipal devem garantir o ensino fundamental obrigatório, sendo assim a efetivação do direito à educação nesse nível de ensino é tratado como prioridade e o atendimento a essa demanda ocorre, proporcionalmente, com maior eficiência quando comparado a educação infantil (creche e pré-escola). Ou seja, a educação infantil é tratada como política pública educacional não prioritária quando comparada ao ensino fundamental, em termos políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros.

A obrigação pelo oferecimento da educação infantil (creche e pré-escola) é responsabilidade do poder executivo municipal, conforme estabelece, especificamente, a Constituição Federal, nos artigos 208, inciso IV e 211, parágrafo 1º e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), nos artigos 11, inciso V; 18 inciso II; 29; 30 e 31, todavia a obrigatoriedade do atendimento das crianças na pré-escola, com 4 a 5 anos de idade ocorrerá em 2016, conforme estabelece a Emenda Constituição nº 59/09, artigo 6º.

O poder executivo municipal, conforme estabelece a Constituição Federal, artigos 212 e 213 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), nos artigos 68, 69, 70 e 71 deve aplicar 25% das receitas resultantes de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento de ensino na educação infantil e no ensino fundamental, desta forma deve garantir o direito à educação a partir da elaboração e execução do orçamento público municipal.

No orçamento público municipal deve conter a previsão de construção, reforma e ampliação de escolas da educação infantil e do ensino fundamental, todavia o fato de existir a previsão orçamentária não garante que no balanço orçamentário expresse as definições estabelecidas no orçamento.

Essa distorção entre a previsão orçamentária e o balanço orçamentário no que se refere a construção, reforma e ampliação de escolas da educação infantil define como as demandas de vagas em creches e pré-escolas ocorrem, pois as mesmas não são atendidas pelo poder municipal, principalmente, gerando a precarização na efetivação

do direito à educação.

Esse processo de precarização na efetivação do direito à educação, em especial, no atendimento de vagas nas creches impulsiona a procura pelo judiciário para a garantia do referido direito.

Santos (1997) ao estudar o financiamento da educação na cidade de São Paulo, nos anos 1990, apresentou essa distorção entre a previsão orçamentária e o balanço orçamentário, pois no estudo evidenciou-se que no orçamento público municipal paulistano eram definidas a construção, reforma e ampliação de inúmeras escolas da educação infantil nas mais diversas regiões da metrópole, porém ao analisar o respectivo balanço verificou-se que menos de 20% das unidades escolares foram efetivamente construídas.

Essa demanda de vagas na educação infantil, em especial, nas creches, não atendidas pela Prefeitura do Município de São Paulo, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, gerou a intensificação do processo de judicialização da educação, por parte dos pais/responsáveis dos alunos, dos movimentos sociais e organizações não governamentais, como forma de garantir a efetivação do direito à educação.

O Movimento Creche para Todos, criado na cidade de São Paulo, no ano de 2007, com o objetivo de garantir o direito à educação infantil, em especial, na creche, reforça a premissa de que o poder público municipal paulistano, ainda nos anos 2000, não investe os recursos financeiros necessários para a efetivação do mencionado direito, conforme apresentado por Santos (1997), em estudo dos anos 1990.

Resultados e Conclusões

O fenômeno da judicialização da educação gera problemas na gestão da rede pública de ensino na medida em que altera o processo de inscrição e o fiel cumprimento da lista de espera por vagas nas escolas, em especial, nas creches, e onera os cofres públicos, pois passa a atender determinado número de alunos que não estavam previamente definidos, principalmente, no orçamento público municipal.

A judicialização da educação demonstra que o exercício da cidadania ultrapassa os limites de mera atuação de reivindicação da vaga junto ao poder público municipal, no caso das creches, pois constata-se que a administração pública não é capaz de cumprir os preceitos legais estabelecidos.

A gestão pública da educação com suas respectivas políticas públicas educacionais em todos os níveis de governo ao cumprirem a previsto na legislação, em especial na concretização das demandas definidas nos orçamentos e efetivamente realizadas no balanço orçamentário, a partir das necessidades da população minimizariam o processo de judicialização da educação.

A judicilização da educação é a forma pela qual a cidadania procura garantir o direito à educação, todavia cria distorção no processo de atendimento das vagas, em especial das creches, pois esse é o principal argumento utilizado pelo poder público para desqualificar essa atuação cidadã.

Os cidadãos e ONGs na busca de seus direitos estabelecidos em Lei podem por meio de advogados e promotores propor ações junto as Varas da Infância e Juventude, visto que essas varas são responsáveis por tratar de questões referentes à educação básica. Essas ações propostas por cidadãos, promotores e ONGs são encaminhas ao juiz que deverá julgar as demandas independentemente das políticas públicas e limitações orçamentárias e os interessados podem aguardam por anos nas filas de espera por vagas e decisões administrativas.

Atualmente o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) é o meio de documentação das ocorrências e composição de soluções negociadas. Dessa forma, o instrumento pactua obrigações entre acusado e acusador. Se as partes cumprirem as condições acordadas não há necessidade de dar início as demandas judiciais.

Tais demandas, tanto para tutela de direito individual pleiteadas pelos cidadãos por meio de advogado ou defensor público quanto feitas pelas ONGs pelo instrumento da Ação Civil Pública geram investigações por meio de Inquérito Civil que buscam apurar informações sobre as instituições de ensino envolvidas que já não conseguem acolher as solicitações diretas feitas sem o intermédio da justiça.

As procuradorias do município ou do estado são responsáveis por defender as redes públicas de ensino. Quando se tratar de ação judicial contra a escola, o réu não será o gestor escolar e sim o Estado (Governos Federal, Estaduais e Municipais). E se após apurados os fatos houver condenação esta se dará contra o Estado. O gestor só será pessoalmente responsabilizado por questões de conduta pessoal, agressões físicas ou verbais ou desvio de verba. Em grandes centros com maior complexidade de demandas

os gestores escolares podem contar com os departamentos jurídicos das secretarias de educação ou diretorias regionais de ensino.

Os julgamentos podem demorar, mas existem procedimentos judiciais como o Mandado de Segurança, Pedido de Liminar ou Antecipação de Tutela que aceleram as decisões judiciais. Em segunda instância os desembargadores são os juízes do Tribunal de Justiça que julgam os recursos impetrados pelas partes envolvidas.

As liminares para garantir vagas em creches podem ser dadas após um mês do início do processo, pois o direito de vaga é reconhecido pelos juízes. No entanto se a criança tiver deficiência haverá demora, pois é preciso juntar provas da acusação.

Por conta do processo de inclusão escolar o processo judicial deverá apurar as características especiais da criança e as condições da escola. É importante que a decisão seja tomada de forma interdisciplinar visto que a complexidade de cada caso pode superar os conhecimentos dos educadores e dos juízes.

Em casos de crianças com necessidades especiais deve haver visitas para verificar a viabilidade da matrícula da criança. A decisão da matrícula deve ser acompanhada por equipe multidisciplinar na área da saúde, serviço social e educação. É responsabilidade do Estado garantir um ambiente escolar que promova o desenvolvimento da criança. E se essa não puder ficar no ensino regular ainda que com assistência deverá ser encaminha para a escola de educação especial.

Denota-se do apresentado neste ensaio que a judicialização da educação é o mecanismo de exercício da cidadania em contraposição a ineficiência do poder público na efetivação do direito à educação, em especial das crianças de 0 a 5 anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANELA JR, Osvaldo. ***Controle judicial de políticas públicas***. São Paulo, Editora Saraiva, 2010.

CHRISPIANO, Álvaro; CHRISPIANO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. ***Ensaio: aval. pol. púb. Educ.***, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar., 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de responsabilidade educacional. ***Direito e Sociedade***, ***Revista de Estudos Jurídicos e Interdisciplinares / Faculdades Integradas Padre Albino, Curso de Direito***, Catanduva/SP, vol. 7, n.1, p.9-18, jan./dez., 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Judicialização da educação. ***Revista CEJ***, Brasília, ano XIII, p. 32-45, abr./jun., 2009.

FERREIRA, Luis Antonio Miguel. ***Temas de direito à educação***. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Escola Superior do Ministério Público (ESPM), 2010.

GOMES, Maria Tereza Uille. ***Direito humano à educação e políticas públicas***. Curitiba, Editora Juruá, 2009.

LIBERATI, Wilson Donizeti (org.). ***Direito à educação****: Uma questão de justiça*. São Paulo, Editora Malheiros, 2004.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. ***O Direito à educação***. São Paulo, Livraria e Editora Renovar, 2002. Biblioteca de Teses.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. ***Judicialização da educação***: a atuação do Ministério Público como exigibilidade do direito à educação no município de Juiz de Fora-MG. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos Santos. ***Financiamento da educação no Brasil****: Estudo de caso da Prefeitura do Município de São Paulo, 1986 a 1996.* 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

SILVEIRA, Adriana A. Dargone. Judicialização da educação para a efetivação do

direito à educação básica. ***Jornal de Políticas Educacionais***, nº 9, p. 30-40, jan./jun., 2011.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de. ***Judicialização de políticas públicas para a educação infantil***, São Paulo, Editora Saraiva, 2011. Série Idp.

PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL E COM OS COTIDIANOS NA CIBERCULTURA: TECENDO A METODOLOGIA COM UM RIGOR OUTRO

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro
Professora da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ)
mayra.rfr@gmail.com

Edméa Santos
Professora Pós-doutora na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
edmeabaiana@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 3: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Resumo: Apresentamos neste artigo a tessitura metodológica da pesquisa-formação que estamos desenvolvendo na docência do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN no contexto formativo do doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. A pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos, pela implicação com as práticas, tem seus dados construídos em contato implicado e interativo do pesquisador com a situação de estudo por meio de diálogos dos saberes plurais produzidos nas relações *vividasentidas* pelos praticantes culturais em espaços de aprendizagens. Em nossa pesquisa, esses espaços são potencializados pela criação de atos de currículo no ensino presencial e online que enredados de sentidos engendram significações no movimento *teoriaempiria*, *pesquisaformação*, *saberesfazeres.* Os fios tecidos são resultantes de narrativas e imagens que se entrelaçam a outros conhecimentos produzindo novos e múltiplos sentidos.

Palavras-chave: Pesquisa-formação; currículo; docência; cibercultura.

1. O MÉTODO DA AUTO-FORMAÇÃO E DA FORMAÇÃO

Com se tece caminhos metodológicos na pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos no contexto da cibercultura? Essa questão nos inspira a escrita de um artigo que nos coloca na rede de *saberesfazeres* implicados com a pesquisa em educação em uma perspectiva de formação que se desenvolve na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A pesquisa-formação é para nós inspiração e

possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, bricolar práticas pedagógicas situadas em um novo *espaçotempo* e em outras maneiras de *aprenderensinar* na relação cidade e ciberespaços.

Nossa pesquisa se desenvolveu no Curso de Pedagogia da UERN no contexto da Disciplina Didática em 2014.1, com uma carga horária presencial de 60h, e, na Disciplina Estágio Supervisionado em 2014.2, com uma carga horária de 150h. Em dois semestres consecutivos, alunos e professora vivenciaram a criação de atos de currículo em espaços multirreferenciais de aprendizagem na interação com as tecnologias digitais objetivando potencializar as aprendizagens. Com exceção da professora e de uma aluna, todos os demais participantes se situam na geração Z por terem nascido na década de 90.

Por se situar em um paradigma da epistemologia da prática, a pesquisa-formação tem sustentação epistemológica e metodológica em autores como Novoa, Tardif, Sacristán, Josso, Macedo, Ardoino, Freire e muitos outros estudiosos que não separam formação de cultura e das *experiênciasaprendentes* da/na vida (SANTOS, 2014). A formação como experiência irredutível, valorada e situacional põe em evidência os sentidos da itinerância formativa implicada e, por isso mesmo, (trans) formadora de *saberesfazeres* em ato. Não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência (MACEDO, 2010, 2011; SANTOS 2014). Fazer pesquisa é ter o exercício da profissão como dispositivo de auto-formação e de formação em uma postura de olhar plural, um olhar para si e para os outros que compõem a complexidade do fenômeno pesquisado.

A pesquisa-formação, enquanto postura epistemológica e política, nos coloca no caminho da práxis, ou seja, os saberes teóricos articulados aos saberes da ação dos professores e alunos situados em contextos formativos das/nas *experiênciasaprendentes dentrofora* da universidade estão em processos de ressignificações permanentes. Nessa ótica, o que se constitui em conteúdos de formação docente e discente no espaço acadêmico do curso de pedagogia? Como são definidos, a priori e/ou no processo de formação?

A pesquisa na qual nos implicamos, concebe formação fundada da/na experiência e reflexão vivenciadas nos diversos espaços socioculturais, nos quais as referencias e

intencionalidades formativas produzem sentidos diversos e plurais. Assim, a autoformação da professora e a formação dos alunos se processam no cenário dos sentidos produzidos pelos praticantes que atuam no cotidiano em diversos espaços de aprendizagem ampliados e ressignificados pelos/nos atos de currículo. Esses espaços são percebidos e olhados em uma perspectiva complexa, nos quais saberes plurais e heterogênios se entrecruzam, dialogam em meio a tensões, negociações de sentidos e produção de significados.

A formação como *experiênciaaprendente* realizada por sujeitos sociais e culturalmente mediados, nos aproxima da ideia de que currículo e formação são inseparáveis, e por isso mesmo, não cabe pensamos em "um currículo", mas em currículos construídos em *experiênciaformação* singularizadas e socialmente referenciadas (MACEDO, 2010; 2011). Essa compreensão de currículo parece elucidar algumas questões de aprendizagens relatadas por professores de diferentes níveis de ensino. Geralmente, realçamos que os alunos não se interessam e não aprendem os conteúdos previstos no currículo formal das instituições de ensino, mas não refletimos sobre a relação que estabelecem com os saberes e como deles se apropriam. Para Charlot (2000), aprender só faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, referências e experiências, à concepção que tem da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

O processo de ensino-aprendizagem se baseia em diferentes concepções, que vão desde práticas tradicionais de transmissão e assimilação de informações a práticas mais progressistas e construtivistas, nas quais o aluno, de maneira ativa, participa da construção do processo de aprendizagem, resolvendo situações problemas e ampliando gradativamente seus esquemas de assimilação.

Nossa compreensão de formação docente e discente nos aproxima da ideia de que o professor como mediador do conhecimento, precisa criar ambiências favoráveis à autoria, ao diálogo de saberes, a possibilidade permanente de transformar-se e transformar.

Nosso labirinto teórico-metodológico é tecido no (des) encontro de ideias, culturas, saberes, desejos, interações, razões, sentidos e significações que nos modificam continuamente em processo. Esta pesquisa-formação traz na noção de "um jeito outro"

de fazer pesquisa, a provisoriedade, a mutabilidade e a relatividade da verdade. Usamos dispositivos para a criação de atos de currículos engendrados nas práticas formativas, provisórias e mutáveis, da disciplina Didática e Estágio Supervisionado, tendo como cenário as relações tecidas no ensino presencial e online.

2. PESQUISA COMO ARTESANATO: NOSSA TESSITURA MULTIRREFERENCIAL COM UM RIGOR OUTRO

Entretecer cibercultura e pesquisa-formação com inspiração epistemológica multirreferencial (ARDOINO, 1998) e com os cotidianos (CERTEAU, 2012) é uma opção política de condução a processos formativos emancipatórios. Partimos da premissa apresentada por Oliveira (2012), de que o fazer pedagógico emancipatório implica em pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas, nas quais, como *praticantespensantes* desenvolvem currículos *pensadospraticados*, ou seja, existe nas escolas uma criação cotidiana de currículos por professores e alunos nas salas de aula, engendrada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, entre possibilidades e limites concretos de cada circunstância e ainda, da articulação entre as redes plurais de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas.

A pesquisa-formação na cibercultura mobiliza *saberesfazeres* plurais e em rede, em que os processos de *ensinaraprender* se desenvolvem na/com a docência online através do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos, negociações, dilemas docente e discente, mediadas por interfaces digitais concebidas como dispositivos formativos e produtoras de dados (SANTOS, 2005; 2014). A educação online, a aprendizagem ubíqua e seus dispositivos, situadas no/com o advento da cibercultura se constituem em espaços formativos de pesquisa e de práticas pedagógicas que contemplam narrativas plurais das experiências pessoais/profissionais/acadêmicas dos praticantes culturais.

Na nossa pesquisa os dados não são coletados, mas produzidos em ato, na ação implicada dos sujeitos/autores da/na pesquisa, o que nos remete a apresentação dos *saberesfazeres* teórico-metodológicos com inspiração multirreferencial e com os

mostramos na Figura 1:

Figura 1. – Pesquisa-formação: a tessitura da metodologia. (RIBEIRO, 2015, p.76)

A figura 1 desvela os sentidos da nossa abordagem multirreferencial que ganha forma nas circunstâncias que se imbricam na pesquisa. A noção de indexicalidade, entendida como "todas as circunstâncias que rodeiam uma palavra, uma situação" (COULON, 1998, p. 35), expressa os sentidos que atribuímos a cada palavra engendrada de significações no movimento *teoriaempiria*, *pesquisaformação*, *saberesfazeres* da/na pesquisa que realizamos.

A sistematização expressa na figura 1 remete aos sentidos apresentados no Quadro I:

Quadro I – Legenda da Figura 1 (RIBEIRO, 2015, p.77)

Descrição	Sentidos
Inspiração epistemológica e metodológica da pesquisa	**A prática como estatuto epistemológico:** Professores e alunos são praticantes culturais na cibercultura, *aprendemensinam* em espaços multirreferenciais mediados por saberes, culturas e artefatos tecnológicos. As práticas docente e discente são fundantes no processo de formação.
Saberesfazeres das/nas epistemologias da prática: (autoformação e formação)	**Produzir dados em/nas redes:** A cartografia do vivido em diálogo com as práticas cotidianas se constituem em experiências formativas refletidas, nas quais os *praticantesculturais* produzem atos de currículo, negociando sentidos em contato significativo consigo mesmo, com o outro, com o mundo e se (trans) formam em ato. *Teorizaçãoreflexão* da/na prática.
Novas educações/novas formas de *aprenderensinar.*	**Habitar/interagir em espaços multirreferenciais de aprendizagens:** Os atos de currículo criados ressignificam o *espaçotempo* do *aprenderensinar*, oportunizando diálogos plurais, mediação e interatividade em/nas rede.
Sala de aula presencial e online: uso de dispositivos/interfaces de comunicação e de conteúdo para/na potencialização das aprendizagens.	**- Auto-hetero-eco (Trans) formação:**Os sentidos da formação vão sendo tecidos nos atos de currículo criados na relação entre o ensino presencial e online (moodle, facebook, blog) em uma perspectiva de ensino horizontalizado, com uso de interfaces favoráveis a interação todos-todos; escrita autoral; *experiênciasformativas dentrofora* da universidade; relação teoria-prática e, mobilização dos letramentos

	digitais significados pelas/nas necessidades formativas.

Os dados da pesquisa vão sendo construídos nos diálogos dos saberes plurais produzidos nas relações *vividasentidas* pelos praticantes culturais em espaços multirreferenciais de aprendizagem, a saber, sala de aula presencial, moodle, facebook e blog. A perspectiva de criação de atos de currículo em espaços multirreferenciais de aprendizagem nos instigou à elaboração de desenho didático em dois momentos do processo formativo, alunos de Didática e, posteriormente, de Estágio Supervisionado, com o propósito de potencializar as aprendizagens docente e discente em uma proposta de ensino horizontalizado e mediado por dispositivos favoráveis à autoria, à interatividade, à mediação e mobilização dos letramentos digitais por meio de imersões nos ciberespaços, ressignificando o *tempoespaço* da formação na sala de aula presencial, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - *Espaçostempos* formativos em Didática e Estágio Supervisionado I (RIBEIRO, 2015, p.82)

Espaços Multirreferenciais de Aprendizagens	**Interações/mediações nos Atos de Currículo**
Sala de aula presencial	- Aulas expositivas, discussões de textos, vídeos, oficinas pedagógicas para uso de interfaces do moodle e elaboração do blog; provocações/motivações/mediações nos usos das tecnologias digitais por meio das atividades via moodle, facebook e blog;
Moodle	**Bate papo na Calçada** para registros de assuntos/temáticas, imagens, vídeos livres e autorais. **#atualizandobatepaponacalçada:** criação de uma Hashtags sobre temáticas que os alunos tenham interesse em comentar, postam imagens, vídeos, textos diversos. **Diários online permanentes:** para o registro pela professora e pelos alunos de questionamentos, reflexões e comentários das aulas. **Chat –** discussão de texto com roteiro prévio e vivência de aprendizagem síncrona e coletiva. **Fórum** – discussão de textos; sugestões de links, vídeos, situações

	problemas, projetos didáticos: *a cidade aproximando o dentrofora da escola*, compartilhamento de artigos e projetos de ensino. **Wiki** - Diálogo e escrita colaborativamente sobre o que percebemos, sentimos e vivemos em cada escola de estágio. Produção colaborativamente artigos. **Tarefa-** envio de arquivos com slides resultantes da sistematização do artigo elaborado na Wiki e apresentado em sala de aula pelos alunos.
Facebook	Grupo envolvendo alunos e professores para postagens rápidas, avisos, discussões/problematizações que perpassam as vivências cotidianas *dentrofora* da universidade.
Blog CiberPedagogia: compartilhando experiências	Todos os alunos são autores e publicam suas produções a partir de escolhas autorais

Buscamos uma formação que dialogasse com todos os espaços multirreferenciais de aprendizagem apresentado no quadro I. As aulas presenciais tinham no moodle a possibilidade de ampliação de conteúdos, mediações, discussões, sistematizações escritas das aulas presenciais, ressignificando o *espaçotempo* de *aprenderensinar*. Trazendo para o cenário formativo as vivências cotidianas dos alunos como praticantes culturais que participam das redes sociais, em especial o facebook, abrimos grupos nos dois semestres, nas disciplinas Didática e Estágio Supervisionado. Na rede social facebook, ampliávamos mais ainda as possibilidades comunicativas com questões que circulavam nas redes sobre política, cultura, dados de pesquisas, além de favorecer um diálogo mais rápido e frequente sobre dúvidas de utilização do moodle.

3. UMA PAUSA NO TEXTO: TECENDO AS CONSIDERAÇÕES COM UM RIGOR OUTRO

A tessitura metodológica aqui apresentada rompe com a prática linear e

cartesiana que define a priori os procedimentos a serem seguidos. Aproximamos-nos das noções de bricolagem que não se contenta em "receber passivamente metodologias "corretas", universalmente aplicáveis" (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 16) que enquadram diretrizes e roteiros preexistentes em função da padronização racionalizante da produção do conhecimento.

Iniciamos a nossa pesquisa com uma intencionalidade: criar atos de currículo em espaços plurais de aprendizagem na relação com as tecnologias digitais com o propósito de potencializar as aprendizagens docente e discente. Percebemos que os atos de currículo criados na relação com o ensino presencial e online, em função das demandas formativas engendraram possibilidades de: ampliar o *tempoespaço* de interação, mediação, conflito cognitivo e construção do conhecimento; despertar nos alunos a importância da escrita autoral e da aprendizagem colaborativa; fomentar uma pedagogia em que o *aprenderensinar* acontece em uma prática horizontalizada; possibilitar o acesso a outras informações e suportes midiáticos para além do referencial teórico prescrito no programa das disciplinas; potencializar a noção de formação *dentrofora* da universidade, enfocando atividades que relacionem problemáticas/questões da educação envolvendo *cidadeciberespaço.*

A bricolagem nos remete a ideia de que precisamos perceber os fenômenos estudados em sua complexidade, sendo a interação do pesquisador com os objetos de sua investigação sempre complicada, volátil, imprevisível. Não existe pesquisa-formação que não seja inédita na sua criação e inventividade, uma vez que sua tessitura acontece no entrelaçamento de *saberesfazeresvivencias* dos/nos atos de currículos enredados nos sentidos dos praticantes, com as questões de pesquisa e os referenciais teóricos, possibilitando trazer à cena a multiplicidade de olhares sobre/com o "objeto" pesquisado.

1 REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencia (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EDUFScar, 1998.

CERTEAU, Michel de**. A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 19 ed. Tradução de

Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma nova teoria. Porto Alegre: ATMED. Porto Alegre, 2000.

COULON, Alain. **La etnometodologia**. 2ª ed. Paris: Catedra, 1998.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. .**Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar**: o fundante da educação. Brasília: Liber livro, 2010

_____. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MOODLE UERN. **Didática-UERN**, 2014.1. Disponível em: http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=3

MOODLE UERN. **Estágio Supervisionado**-UERN, 2014.2. Disponível em: http://nead.uern.br/moodle/course/view.php?id=31

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Contribuições de boaventura de sousa santos para a reflexão curricular**: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. Revista e-curriculum, São Paulo, v.9 n.2 AGOSTO 2012. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984. Acessado em Jan/2013.

RIBEIRO, Mayra R. Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente. 2015. 130 f. Projeto de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro/RJ.

RIBEIRO, Mayra R. Fernandes; et al. **CiberPedagogia**: compartilhando experiências. Mossoró –RN. Mayra Ribeiro. 2014. Disponível em: http://ciberpedagogiauern.blogspot.com.br/

SANTOS, Edméa. **Educação online**: **cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Salvador, Tese de doutorado apresentada na FACED-UFBA, 2005 [Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo]. Disponível em: http://api.ning.com/files/XNMjdYoUVLEQne6oLtYioV74JQNBjlsm86CpHDd22DycDM51FCQGOf*gGTQ3vqNRoqyhVCxD16NkTS3hunGLr67d2zcHzPz/TesefinalEdmea.pdf. (Acessado em maio/2012).

_____. . **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2014.

CURRÍCULO E JUSTIÇA SOCIAL

Sarah Fantin de Oliveira Leite Galvão
Centro Universitário SENAC-SP
sarah_fantin@hotmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da Educação e do Currículo para o alcance da Justiça Social por meio da formação de cidadãos que respeitem a diversidade. A partir dos autores Burbules, Sacristán e Santomé, estrutura-se um referencial teórico para refletirmos sobre: O que é o currículo? Como veio se modificando por meio da globalização? Qual o papel da Educação na transformação e busca por justiça social? Esta será uma pesquisa qualitativa por meio de levantamento bibliográfico considerando o currículo como processo chave para transformação da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: currículo; justiça social; currículo e globalização.

1 O CURRÍCULO

Buscar significados de "currículo" corresponde a compreender a cultura, objetivo, o tipo de ser humano desejável e a estrutura de um ambiente educacional.

De acordo com Sacristán (2013), o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, que pode assumir o sentido de construir a carreira do estudante, como aquilo que o aluno deverá aprender e superar, além da ordem na qual irá fazê-lo. Nesta mesma obra, ele também afirma que, ao facilitar sua conceituação simplifica-se demais sua importância, da mesma maneira que se, explicado em seus detalhes e importâncias, apresenta-se complexo demais. Assume que

> O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla - organizadora e ao mesmo tempo unificadora - do ensinar, do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo. (Ibidem, p. 14)

Além disso, o currículo trata de um projeto cultural e educacional que as instituições utilizarão para desenvolver nos alunos naquilo que consideram adequado.

De acordo com Moreira e Silva (2011), o currículo trata de uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade. Os autores complementam ainda que

> O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. [...] 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. (Ibidem, pp. 13-14)

Dessa maneira, o currículo não só apresenta um valor crítico, mas um valor de definição de perspectivas e construção do pensamento social.

Sacristán (2013) afirma que, o currículo representa um projeto institucional que expressa os valores e interesses da sociedade, entretanto esse projeto é imbuído por desejos e aspirações da sociedade e das relações sociais.

Ainda é comum o currículo ser vislumbrado apenas como um conjunto de disciplinas, matrizes ou mesmo como normas e diretrizes que uma instituição de ensino assume como sua filosofia de funcionamento, ignorando seu papel crítico. De acordo com Apple (2006), o currículo crítico possibilita o empoderamento da cultura e dos valores que devem ser compartilhados com as diferentes classes sociais, garantindo um papel social no qual, o conhecimento é compartilhado por todos e não assumindo um perfil hegemônico para reprodução das classes sociais que a economia necessita, desenvolvendo mais quem tem condição social e econômica para estudar em melhores instituições de ensino, pois estes indivíduos terão maiores chances de maximizar a produção do conhecimento tecnológico, mas sim, delimitar "o compromisso e a manutenção de um sentido de comunidade, baseado na homogeneidade cultural e no consenso de valores, que foi e continua sendo um dos principais, embora tácito, legado da área do currículo". (Ibidem, p. 120)

Como expressão escolar, o currículo, muitas vezes, assume um papel limitado no sentido de planos de ensino, planos de curso e assim por diante. Além de extrapolar essa visão, é importante ressaltarmos a influência do currículo oculto na educação. Assim, o

currículo oculto legitima-se nas ações e nas formas de socialização estabelecidas nos ambientes de ensino que são cambiantes na sociedade. Por mais neutras que as escolas pareçam, de acordo com Apple (Ibidem), nas suas formas de agir e tratar das questões pedagógicas, a linguagem, o público que atende, os professores que contrata e a linguagem que usa, estabelece padrões os quais são responsáveis pela construção de uma visão hegemônica ou uma visão para todos, "as normas e valores são implicitamente, mas eficazmente ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos" (Ibidem, p. 126), ou seja, está oculto aos olhos de alguns pais, alunos e até mesmo nos membros do corpo docente.

Portanto, voltando à conceituação inicial de caminho e trajetória, o currículo tem o mais nobre papel social, econômico, político e educacional na geração e desenvolvimento do conhecimento a fim de estabelecer desde a formação até a definição da ordem social.

2 CURRÍCULO, ORIGEM E GLOBALIZAÇÃO

Para entender o papel social do currículo, é preciso entendermos como seu conceito veio se modificando ao longo dos tempos.

Na modernidade, com a organização econômica que assentou os pilares capitalistas, com a organização do Estado Nacional, desenvolveram-se também as primeiras noções de currículo como processo de ensino-aprendizagem mais exposto ao controle, com sequência, completude e posteriormente com certificação.

Hamilton (1992) afirma que neste período, o '*curriculum*' já confirmava a ideia de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única, adotando uma visão de integralidade e interdisciplinaridade A partir daí, o currículo se estrutura no núcleo da escola, mas também como um sistema de controle e vigilância sobre o que deveria e o que era ensinado, mas ainda não tinha seu papel reconhecido como fundamental na educação.

O reconhecimento do currículo como crítico surge quando, já no século XXI, mostra seu caráter intencional na educação o que exige uma reformulação de seu processo. A educação escolar exige o direito objetivo que o Estado deve garantir a todos e, subjetivo, de cada um de receber formação escolar de qualidade. Nesta perspectiva o

currículo deve ser proposto e avaliado oficialmente.

A concepção do currículo republicano reforçava formar uma unidade solidária para os cidadãos, que fosse capaz de promover a igualdade de direitos e que possibilitasse a participação na vida social e no mundo do trabalho.

Já o currículo dos sistemas de ensino de extração liberal tinham como objetivo prover a educação para o indivíduo e o estado deveria garantir o padrão curricular de qualidade e os critérios de avaliação.

A reforma educacional inglesa de 1988, por exemplo, inspirou uma nova gestão gerencial de educação focando o atendimento ao mercado de trabalho. A educação escolar é transferida à iniciativa privada.

A globalização nos sistemas de ensino torna-se uma tendência, a padronização das competências fundamentais necessárias para a empregabilidade aumenta a exigência das escolas, que começam a trabalhar nos sistemas de ranqueamento, atendendo aos requisitos de uma avaliação internacional que acelera a competição no interior do universo escolar.

Seguindo a tendência internacional, o Brasil, de tradição mais ligada ao modelo republicano, têm sido permeada pelos modelos de extração liberal. Posteriormente, se distanciando do modelo de tradição republicana entregue a novas regras de financiamento e gestão.

Dessa maneira, Burbules e Torres (2004), destacam então, qual o papel (ou não) do Estado na formação dos cidadãos, e como as tendências neoliberais vêm alterando o seu papel, de acordo com as necessidades do capitalismo.

A globalização vem criando uma nova ordem mundial que influencia diretamente as tendências e causa implicações na educação mundial.

Entretanto, os Burbules e Torres (2004) destacam principalmente a privatização dos serviços sociais, de saúde, habitação e da educação, antes papel do Estado, como maior mudança e com maior impacto.

> [...] De fato a reestruturação neoliberal está operando através da dinâmica impessoal da competição capitalista em um mercado comum que é progressivamente desregulado, aumentando o impacto local das tendências globais. Os Estados tornam-se cada vez mais internacionalizados, no sentido de que suas agências e políticas ajustam-se aos ritmos da nova ordem mundial. (Ibidem, pp. 14 e 15)

Outro ponto de grande destaque é que com a implementação das políticas neoliberais, o Estado omitiu-se de sua responsabilidade de administrar recursos públicos para promover a justiça social, a qual está sendo substituída pela visão do mercado e pela esperança de crescimento econômico que gere um excedente para ajudar o pobre, ou que a caridade privada assuma aquilo que os programas estatais deixam de fora.

Naturalmente o controle sobre a educação vem apresentando mudanças. A privatização está ocorrendo em contextos de novas relações e arranjos entre nações, caracterizado por uma nova dimensão global do trabalho, uma integração economias nacionais e a crescente concentração de poder em organizações supranacionais.

É importante então, refletirmos sobre uma base internacional privada direciona os esforços dos serviços sociais para que atendam principalmente às suas necessidades em primeiro lugar, e não do coletivo. Essa é uma tendência que se direciona rumo a um mundo sem fronteiras que proporciona evidências da redução da capacidade dos governos nacionais controlarem suas economias ou definirem seus objetivos econômicos nacionais.

Além disso, podemos enfatizar também três características da globalização que afetam diretamente a educação, são elas**: economia** – padrões de consumo internacionalizado, redução de barreiras ao fluxo livre de mercadorias, trabalhadores e investimentos entre fronteira nacionais e novas pressões sobre o papel do trabalhador e do consumidor da sociedade; **política** – perda da soberania do Estado-nação, erosão da autonomia nacional e enfraquecimento da noção de cidadão, como um conceito unificado e unificante; e por último, **cultura** – na padronização e homogeneização cultural, enquanto produz mais fragmentação com a ascensão dos movimentos locais.

Para a educação é claro o movimento que a globalização tem feito em prol de mecanismos para regular o mercado dentro de suas necessidades de administração e eficiência emprestados ao setor empresarial como um arcabouço de tomada de decisão envolvendo a educação. Teremos, portanto, como resultado, alguns contextos nacionais organizarão a educação em torno de uma concepção revitalizada de nacionalismo e lealdade do cidadão e em outros contextos, uma noção de cidadania cosmopolita pode prevalecer, encorajando viagens, estudo de línguas estrangeiras e tolerância multicultural.

3 E O CURRÍCULO PODE PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DA JUSTIÇA SOCIAL?

O currículo exige portanto, uma necessidade de reflexão para pensarmos o tipo de educação que queremos para as novas gerações.

Santomé (2013), trata a justiça social na educação como uma forma de trabalhar em um contexto heterogêneo, respeitando a diversidade e por meio dela, identificando e atendendo às necessidades de todos os grupos sociais, de maneira ética, solidária, colaborativa e corresponsável.

Hoje, o modelo, na maioria das vezes, é um currículo pré-determinado, no qual, os alunos e professores devem se adequar. Entretanto, adequar-se não significa integrar-se. Quando nos adequamos a algo, estamos aceitando padrões pré-existentes e tentando fazer com que diferentes pessoas se reconheçam nesse modelo, o que se torna praticamente impossível. Já ao nos integrarmos, podemos entender as diferenças e assim, respeitá-las. Porém, é importante ressaltarmos que a integração não é reconhecida como uma necessidade ou mesmo, não acontece com a frequência que gostaríamos, uma vez que esses são os grupos sociais de risco ou minorias que sofrem todo tipo de discriminação. A partir do momento, que essa identificação ocorrer será possível a construção de um mundo melhor e mais justo por meio da formação de seres politizados, capazes de reivindicar seus direitos.

Santomé (2013) trata de doze revoluções na Educação nos últimos tempos, uma delas, a Revolução nas Relações Sociais trata o modelo de organização baseado nos Estados-nação que não respeita as diferenças ou a diversidade, assim, afirma que

> A construção do imaginário da população dos Estado-nação ocorreu com a ênfase nos aspectos "contra", procurando tornar visível as diferenças substanciais em relação aos demais povos e nações [...] consolidou-se a unidade cultural sobre a base de uma única língua, uma religião, tradições similares (ou com variações que não afetavam o modelo de identidade essencial); uma história compartilhada desde o passado remoto e, até mesmo, em alguns casos, sugerindo sem provas que a cidadania do Estado-nação dividia uma mesma herança genética". (Ibidem, p. 68)

Assim, legitimava uma parte da população dando voz e reconhecendo os comportamentos, produção cultural e credos, enquanto silenciava e deslegitimava outros. Os parâmetros do Estado-nação reforçam a construção de uma identidade

excludente, criando reações adversas às "verdades oficiais", que eram reforçadas pelos Governos.

Santomé (2013, p. 69) enfatiza que "é importante reconhecermos que, cada grupo humano possui uma imagem do outro, construída social e politicamente, que condiciona as primeiras reações dessa aproximação", ou seja, o reconhecimento aumenta os níveis de justiça, e o século XX foi um dos períodos históricos que mais avançou em alguns pontos como a comunicação e de liberação e lutas pelo reconhecimento da identidade como os movimentos feministas, anticlassista, anti-imperialista, anticolonialista, antirracista, etc.. Assim, podemos identificar o século XX como grande propulsor dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos, com um grande feito que foi o reconhecimento da Carta de Direitos por órgãos mundiais como a ONU. Ainda assim, algumas lutas devem ser travadas, como a descriminalização universal da homossexualidade e a elaboração e aprovação de uma Carta dos Direitos dos Cidadãos à Informação e ao Conhecimento, como parte das revoluções das tecnologias da informação.

Terminada a Segunda Guerra, as grandes potências apostaram em restringir as políticas de apoio às minorias e aos grupos culturais distintos aos hegemônicos, considerando apenas os direitos individuais, assim sendo, defender direitos individuais era visto como uma estratégia para **retirar** direitos das minorias.

Portanto, proteger pessoas e não suas instituições, é uma maneira de despolitizá-las e desorganizá-las e retirar seus poderes como grupos culturais, sociais e políticos.

Podemos citar como exemplo, à medida que o século XX avança, a transformação da família, estrutura que não é mais considerada exclusivamente a ter e criar filhos. De acordo com Torres Santomé (Ibidem), a mulher não precisa mais do matrimônio para garantir segurança econômica e *status* social.

Com essa independência da mulher, surge uma nova estrutura familiar. Marido e mulher desenvolvem vidas em separado, no sentido de construírem um dos aspectos de suas personalidades como profissionais, nos quais o cônjuge não faz parte, criando os laços familiares apenas durante um período do dia.

> Também precisamos acrescentar as novas possibilidades de formação de uma família entre dois homens ou duas mulheres, famílias monoparentais, as famílias de pessoas divorciadas, as multiparentais, as "famílias mosaico" (formadas por filhas e filhos provenientes de diferentes relações prévias por parte de um ou dos dois cônjuges), as

> famílias em rede (fruto de vínculos que vão sendo estabelecidos entre os filhos e as filhas tidos em conjunto), etc. (SANTOMÉ, 2013, p. 77)

Para que todas as mudanças sejam aceitas e garantam direitos para os diferentes grupos, é preciso o reconhecimento de suas identidades.

O século XX foi cenário de grandes catástrofes contra a humanidade, porém, é marcada também por um grande avanço em questão de aprendizado em relação aos erros que viveu. Esses aprendizados caminham em direção de uma ampliação da consciência humana para busca de uma humanidade mais justa, pacífica e solidária. Essa consciência, de acordo com Santomé (Ibidem, p.79), faz com que "quando os países ou governos não democráticos legislam contra os Direitos Humanos, os governos do resto dos países (inclusive aliados) se veem forçados a emitir desaprovações".

Assim, é possível garantirmos o cumprimento dos respeito aos Direitos Humanos e outras conquistas sociais que autenticam a revolução nas relações sociais.

O papel da Educação é essencial para perpetuar o sucesso dessas conquistas. Garantir os direitos das mulheres, crianças, etnias, raças, pessoas com necessidades especiais, etc., está na capacidade de conviver e integrar grupos antes marginalizados, reconstruindo conhecimentos e os adequando a novos papéis dos indivíduos como mais democráticos e de respeito.

Durante muito tempo, o papel da educação era de reproduzir os problemas e as classes sociais na forma de exploração, agora entretanto, é de vital importância "produzir os saberes, construir aspirações, símbolos, maneiras de interagir, etc.". (Ibidem, p. 81)

Portanto, o papel da educação e do currículo também é o de combater e derrubar estereótipos e preconceitos fomentando a abertura e a compreensão das diferentes identidades culturais dinâmicas. Esses são os processos para a formação de seres sociais, que devemos incutir nos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais moldando as identidades culturais dos povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo vem se transformando em busca do atendimento às necessidades da educação globalizada, competitiva e direcionada às necessidades e desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado, mas também concentrando-se em transformar a

sociedade em busca do atendimento da necessidade dos diferentes grupos sociais, combatendo estereótipos e preconceitos e moldando a cultura por meio de uma educação crítica que extrapola e se sobressaia aos sistemas apostilados, aos ranqueamentos escolares, entre outros parâmetros de controle de "qualidade", de maneira que evidencie e reforce que o currículo influencia, sim, em certa medida, as relações de poder e acima de tudo, que o currículo cumpre importante papel social no processo de produção de identidades.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: Uma Introdução. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAMILTON, David. **Mudança Social e mudança pedagógica**: a trajetória de uma pesquisa histórica. Porto Alegre:*Teoria e Educação*, n. 6, 1992.

MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomas Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORROW, Raymond; TORRES, Carlos Alberto. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 27 - 43.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo. Torres **Currículo Escolar e Justiça Social**: o cavalo de Tróia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: UMA APROXIMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

L. M., GONÇALVES
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
lina.mg@uft.edu.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este artigo apresenta o processo de revisão da literatura, segundo protocolo adaptado pela autora, para sua tese de doutorado em educação: currículo, na linha de pesquisa novas tecnologias em educação. Para localizar, selecionar e analisar criticamente as pesquisas divulgadas nos últimos anos, foram empregadas técnicas que aproximam a metodologia desta revisão aos padrões da revisão sistemática da literatura-RSL. Também foram utilizados recursos do NVivo10, um software de suporte para investigação com uso de métodos qualitativos e mistos, desenvolvido pela *QSR International*. Este permite ao pesquisador, a partir da criação de um banco com seus dados ou fontes, fazer codificações, realizar diferentes consultas e representações visuais, que facilitam as análises necessárias à investigação.

Palavras-chave: Educação, tecnologias digitais, currículo, software NVivo, revisão bibliográfica.

Abstract: This article presents the process of review of the literature, according to protocol adapted by the author for his doctoral thesis in education: curriculum, in the line of research new technologies in education. To locate, select and critically analyze the research published in recent years, were employed techniques that approximate the methodology of this review the standards of literature systematic review-LSR. Also used were NVivo10 resources, a support software for research with the use of qualitative and mixed methods developed by the International QSR. This allows the researcher, from the creation of a bank with your data or sources, make encodings, perform different queries and visual representations that facilitate the analysis necessary research.

Key words: *Education, digital technologies , curriculum, NVivo software, literature review.*

1 INTRODUÇÃO

Uma revisão sistemática da literatura - RSL, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre o

tema em pauta. O diferencial é que ela segue um protocolo de pesquisa que garante que as buscas sejam "metódicas, explícitas e passíveis de futuras reproduções" (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p.83). É usada para "agregar evidências de pesquisa para guiar a prática clínica" (idem), entretanto pode e deve ser empregada em diferentes áreas do conhecimento.

Atallah e Castro (s\d, p. 26) descrevem sete passos para a RSL. A partir de uma adaptação livre destes passos, foram empregadas técnicas que se aproximam de seus padrões, para localizar, selecionar e analisar criticamente as pesquisas divulgadas nos últimos anos, sobre "educação, tecnologias e inovação curricular". Este artigo apresenta o protocolo usado nesta revisão. Também destaca e exemplifica as contribuições do NVivo10, software da *QSR International* de suporte para investigações que empreguem métodos qualitativos e mistos.

2 UMA EXPERIÊNCIA DE REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A aproximação com a RSL, empreendida neste trabalho, foi realizada a partir da adaptação livre dos passos usados pela área da saúde, conforme tabela 1.

Tabela 1: Adaptação dos passos para a RSL.

Segundo Atallah e Castro	Adaptação para este trabalho
1. Formulação da pergunta	**1.** Estabelecimento do protocolo: Definição dos indexadores de busca, dos bancos de dados eletrônicos e critérios a serem adotados
2. Localização e seleção dos estudos	**2.** Localização e seleção dos estudos.
3. Avaliação crítica dos estudos que determinará quais serão os estudos válidos que irão ser utilizados na revisão	**3.** Pré-análise dos trabalhos localizados, com exclusão dos repetidos em mais de uma base. Leitura seletiva dos trabalhos, com classificação dos significativos para a pesquisa em pauta.
4. Coleta de dados, quando todas as variáveis estudadas devem ser observadas nos estudos.	
5. Análise e apresentação dos dados, quando, baseado na semelhança entre os estudos eles ser o agrupados para a meta-análise	**4.** Organização e agrupamento dos trabalhos, conforme focos presumidos de pesquisa.
6. Interpretação dos dados	**5.** Interpretação dos estudos selecionados
7. Melhora e atualização da revisão cada vez que surjam novos estudos sobre o tema	**6.**Ampliação da revisão com a inclusão de novos estudos e de outros trabalhos impressos ou digitais.

Fonte: Adaptação livre realizada pela autora

Cabe destacar que não há a pretensão que esta adaptação atenda às exigências de todos os campos da pesquisa educacional, entretanto, ela se mostrou adequada ao presente contexto.

2.1 Primeiro passo: estabelecendo protocolos

A Pergunta norteadora elaborada foi: Que trabalhos, resultados de investigação, abordam a integração curricular das tecnologias digitais, especialmente os laptops educacionais, apresentando indícios de mudanças e\ou inovação, neste currículo?

As bases de dados eletrônicas selecionadas foram 2 (duas) nacionais e 2 (duas) internacionais, a saber: portal de periódicos da Capes, portal de teses e dissertações da Capes; Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal- RCAAP e *Education Resources Informatic* – ERIC. Para a ampliação da revisão, na última etapa, também foram arroladas publicações impressas ou digitais e trabalhos apresentados em eventos da área e publicados em seus anais.

O recorte temporal estabelecido inicialmente foi o período entre 2009 e 2013 e, posteriormente, foi estendido até 2014, visto que a tese não seria finalizada antes de dezembro de 2015. Também foram estabelecidos os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos:

- Artigos científicos, apenas os publicados em periódicos revisados por pares.
- Teses defendidas em programas de pós-graduação em educação ou áreas afins.
- Em relação ao projeto UCA[1] – Um Computador por aluno, ao programa PROUCA[2] - Programa Um Computador por Aluno e Magalhães – Programa similar ao PROUCA, desenvolvido em Portugal, por serem programas relativamente recentes, além das teses e documentos oficiais, também seriam

1 O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado pelo MEC no ano de 2007 com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

2 O Programa Um Computador por Aluno- PROUCA foi instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, com o objetivo de promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.

aceitas dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação ou áreas afins.

A definição dos indexadores de busca foi mais complexa, pois cada base de dados possui características distintas que inviabilizaram a completa padronização. O ponto de partida foram indexadores relacionados às questões gerais, levantadas pelo grupo de pesquisa "Formação de Educadores com Suporte em Meio Digital", vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC - SP. Posteriormente foram realizados refinamentos, conforme se mostraram necessários. Desta forma, inicialmente os indexadores usados foram os mostrados na tabela 2.

Tabela 2: Indexadores de busca

2 PALAVRAS	**3 PALAVRAS**	
Tecnologia, educação	Tecnologia, educação, currículo	Tecnologia, educação, inovação
TIC, educação	TIC, educação, currículo	TIC, educação, inovação
ICT, education	*ICT, education, curriculum*	*ICT, education, inovation*

Fonte: elaboração da autora

2.2 Segundo passo: buscas nos bancos de dados

A localização e a seleção dos estudos começaram pelo portal de periódicos da Capes. Inicialmente foram usados os indexadores de busca composto por 2 (duas) palavras (coluna 1 da tabela 2). Depois por 3 (três) palavras, (coluna 2 da tabela 2). Em seguida, repetiu-se a busca substituindo o termo currículo por inovação, (coluna 3 da tabela 2) visando direcionar o foco para o segundo foco da pesquisa. Em todas as buscas as palavras foram ligadas pelo conectivo aditivo “e”. Os resultados estão na tabela 3.

Tabela 3: Resultados da primeira busca no Portal de Periódicos da Capes

INDEXADORES	QUANTIDADE DE ARTIGOS		
	TÍTULO E ASSUNTO	TÍTULO E QUALQUER CAMPO	SIGNIFICATIVOS
ICT education	99	99	22
ICT Education Curriculum	17	17	7
ICT Education Inovation	0	1	0
SUBTOTAL	**116**	**117**	**29**
TIC Educação	3	95	3
TIC Educação Currículo	1	26	9
TIC Educação Inovação	0	21	9
TIC Educação Inovação Disruptiva	0	0	0
SUBTOTAL	**4**	**142**	**21**
Educação Tecnologia	17	17	3
Educação Tecnologia Curriculo	1	1	2
Educação Tecnologia Inovação	1	1	1
SUBTOTAL	**19**	**19**	**6**
TOTAL GERAL	**139**	**161**	**56**

Fonte: elaboração da autora

Diante do número reduzido de artigos sobre inovação (apenas um), considerou-se que o termo inovação poderia ser pouco usado na área da educação, assim sendo, a busca foi refeita retirando-se o termo educação, visando encontrar trabalhos de outras áreas, mas que pudessem contribuir para o entendimento do conceito. Ato contínuo, a busca de artigos em periódicos foi repetida, qualificando inovação com o adjetivo disruptiva, termo herdado da gestão empresarial e aplicado à educação e tecnologia. Christensen; Horn; Stacher (2013) aplicam o termo disruptivo à educação e tecnologia destacando os seguintes aspectos: 1) a democratização, ao oferecer o produto educacional para pessoas que geralmente não seriam atendidas. 2) a possibilidade não apenas de maior acessibilidade aos serviços educacionais (Educação a Distância – EaD) como uma reformulação do próprio serviço, por meio de equidade no acesso às informações e a criação de redes de aprendizagem 3) a possibilidade de modularizar[3] ou rearranjar os conteúdos curriculares e usá-los conforme a necessidade. Os resultados desta segunda

3 Na educação, o termo modularidade se refere ao rearranjo de conteúdos em unidades de significado, o que, nos AVA, pode ser feito pelo próprio estudante, escolhendo seu percurso dentre as diferentes fontes e mídias disponibilizadas pelo professor.

busca estão na tabela 4.

Tabela 4: Resultados da segunda busca no Portal de Periódicos da Capes

INDEXADORES	QUANTIDADE DE ARTIGOS		
	TÍTULO E ASSUNTO	TÍTULO E QUALQUER CAMPO	SIGNIFICATIVOS
Tecnologia ,Inovação	3	796	24
Tecnologia, Inovação (refinamento com a inclusão dos indexadores: *tecnology and innovation, technological development e tecnologia innovación.*		13	0
TIC, Inovação	0	54	3
ICT, Inovation	0	2	2
SUBTOTAL	3	847	29
Tecnologia, Inovação Disruptiva	0	5	5
TIC, Inovação Disruptiva	0	2	2
ICT , Disruptive innovation	0	378	16
SUBTOTAL	0	385	23
TOTAL	**3**	**1.232**	**52**

Fonte: elaboração da autora

Usando estes mesmos indexadores foram repetidas buscas em outras bases de dados. No Repositório Científico de acesso aberto de Portugal - RCAAP foram obtidos mais 17 artigos científicos. Em seguida, a busca foi estendida a outra base de dados internacional, O ERIC - *Education Resources Informatic*. Inicialmente foi mantido, neste site, os mesmos indexadores e o mesmo refinamento usado no Portal da Capes e no RCAAP. Mas logo surgiu a necessidade de fazer outros refinamentos, que foram realizados a partir dos descritores sugeridos pelo próprio site. Assim sendo, foram usados refinamentos a partir dos descritores *Computer Uses in Education + Educational Inovation; Computer Uses in Education + Curriculum Development; Technology integration + Technology Uses in Education.* Com estes refinamentos e com a leitura dos resumos, obteve-se 28 trabalhos considerados significativos, como mostra a tabela 5.

Tabela 5: Resultados da busca no banco de dados ERIC

INDEXADORES DE BUSCA / REFINAMENTOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS	
	RESUMOS E PALAVRAS CHAVE	SIGNIFICATIVOS
ICT, EDUCATION	**644**	-
technology integration	222	-
Technology Uses in Education	118	-
Technology integration + Technology Uses in Education	50	19
ICT, EDUCATION, CURRICULUM	**118**	-
Computer Uses in Education	30	-
Curriculum Development	16	-
Computer Uses in Education +Curriculum Development	5	5
ICT, EDUCATION, INOVATION	**64**	-
Educational Inovation	24	-
Computer Uses in Education	12	-
Computer Uses in Education + Educational Inovation	4	4
TOTAL DE TRABALHOS SIGNIFICATIVOS		**28**

A próxima etapa foi de buscas por trabalhos sobre programas de uso educacional do computador na modalidade um por aluno, nas bases de dados Capes e RCAAP. Os resultados estão na tabela 6.

Tabela 6: Resultados das buscas "Um Computador por Aluno"

INDEXADORES	QUANTIDADE DE ARTIGOS		
	TÍTULO E ASSUNTO	TÍTULO E QUALQUER CAMPO	SIGNIFICATIVOS
PROUCA	0	1	1
UCA	0	3	3
Um computador por aluno, Modelo 1:1	3	4	4
Laptop Educacional	0	8	8
SUBTOTAL	**3**	**16**	**16**
Laptop educacional, um computador por aluno	0	1	1
Laptop educacional, modelo 1:1	0	6	6
SUBTOTAL	**0**	**7**	**7**
TOTAL	3	23	23
TOTAL DE TRABALHOS SIGNIFICATIVOS			23

Fonte: elaboração da autora

Usando os mesmos indexadores e critérios, a etapa seguinte foi a busca pelas teses e dissertações, em diferentes bancos de teses e sites de programas de pós-graduação, conforme tabela 7.

Tabela 7: Resultados das buscas por teses e dissertações

INDEXADORES	QUANTIDADE	BANCO	TIPO
Educação ,Tecnologia	2	CAPES	Teses
Educação, Tecnologia, Currículo.	8	CAPES	Teses
	2	RCAAP	Teses
Educação, Tecnologia ,Inovação	3	CAPES	Teses
	2	RCAAP	Teses
	1	RCAAP	Dissertação
	1	PUC SP	Tese
Tecnologia ,Inovação	2	CAPES	Teses
Computador, Educação	2	CAPES	Teses
Modelo 1:1, Computador, Educação	2	CAPES	Teses
PROUCA, Computador, Educação	2	CAPES	Dissertações
Um Computador por aluno, Educação	7	CAPES	Dissertações
Laptop Educacional	2	CAPES	Dissertações
	1	PUC SP	Tese
Magalhães, Computador, Educação	6	RCAAP	Dissertações
	1	RCAAP	Tese
TOTAL DE TRABALHOS SIGNIFICATIVOS	**26 teses** **18 dissertações**		

Fonte: elaboração da autora

2.3 Terceiro passo: pré-análise dos trabalhos selecionados

Concomitante com as buscas e registro quantitativo dos trabalhos, foi realizada a pré-análise qualitativa, por meio da leitura dos resumos e seleção prévia dos trabalhos significativos.

2.4 Quarto passo: Organização e agrupamento dos trabalhos

Visando favorecer a perspectiva analítica necessária à tarefa seguinte, foi proposto um agrupamento das publicações o que resultou em 179 trabalhos, classificados em três grupos: Educação, Tecnologia e Currículo; Educação, Tecnologia e Inovação; Um Computador por Aluno, conforme organização mostrada na tabela 8.

Tabela 8: Agrupamento das publicações selecionadas

TIPOS/ FOCOS DA PESQUISA	Educação tecnologia e currículo	Educação tecnologia e inovação	Um Computador por Aluno	TOTAL
Artigos Científicos	74	29	23	126
Teses	12	9	14	35
Dissertações	-	-	18	18
Total	**86**	**38**	**55**	**179**

Fonte: elaboração da autora

2.5 Quinto passo: interpretação dos estudos

Os 179 trabalhos foram importados para um projeto no software NVivo10, constituindo um banco de dados, em conformidade com os grupos anteriormente definidos. O conteúdo da interpretação destes trabalhos, acrescida de interpretação de publicações clássicas sobre currículo, assim como de publicações mais recentes sobre inovação curricular com as TDIC, constituiu a revisão da literatura detalhada na tese de doutorado. Neste artigo, apresenta-se somente o processo desenvolvido, com exemplos das contribuições do NVivo10 para a exploração dos estudos selecionados.

O uso do software não substitui o olhar crítico do pesquisador, tampouco elimina a necessidade de leitura dos trabalhos, mas facilita grandemente seu trabalho. Segundo Bazeley (2013) o NVivo10 pode ajudar na análise dos dados qualitativos em nível da gestão dos dados, da gestão de ideias, da consulta de dados e da apresentação visual que pode reportar aos dados.

Além disso, as diferentes consultas que o NVivo10 possibilita, facilitam o olhar do pesquisador permitindo-lhe visualizações e constatações que demandariam muito tempo e esforço, sem este apoio.

Inicialmente foi realizada consulta da ocorrência de palavras e construção de mapas de nuvens, em cada grupo de trabalhos. Um exemplo da contribuição do NVivo10 pode ser observada por meio da comparação entre dois mapas de nuvens. O da esquerda foi

produzido pelas palavras mais frequentes nas 32 (trinta e duas) teses ou dissertações do foco de pesquisa "Um Computador por Aluno". Enquanto o da direita foi produzido pelas palavras mais frequentes nas 22 (vinte e duas) teses sobre os outros dois focos de pesquisa.

Figura 1: Mapa de nuvens das teses e dissertações sobre Um Computador por Aluno (esquerda) e Educação, Tecnologia, Currículo e Inovação (direita).

Fonte: Importado pela autora de sua área de trabalho no software NVivo10

A semelhança entre os mapas de nuvens produzidos, com grupos distintos de trabalhos, indica que estes abordam questões muito semelhantes. Mas esta é uma inferência com base somente na constatação visual e precisa ser confirmada ou refutada. Para isto, o NVivo10 permite que o pesquisador "faça perguntas e encontre padrões com base em suas codificações, verifique a consistência da codificação [...] e reveja seu progresso". (QSR, s/d, p.36). Na pesquisa foi preciso responder à pergunta: o que os autores, nos diferentes grupos de trabalhos, apresentam ou argumentam sobre os alunos? Ao clicar sobre a palavra, nos respectivos mapas de nuvem, foi possível ascender de forma rápida aos contextos reais onde ela se inseria para então realizar a análise e interpretação, com o devido rigor acadêmico. E tal interpretação mostrou que, no primeiro caso a palavra alunos se repetia mais pela formalidade, uma vez que os trabalhos tratavam de projetos que a trazem em seu título. Já no segundo caso, as menções ao aluno referiam-se a seu papel como um dos sujeitos das ações curriculares.

Depois de realizar várias consultas aos grupos de trabalhos, já bem familiarizada com seus conteúdos e compreendendo as principais tendências ou abordagens neles presentes, foi possível avançar na interpretação. Para isso foi empregado outro recurso do Nvivo10, os "nós". Este consiste da seleção de citações ou extratos dos textos e vinculação aos "nós" ou categorias de análise, criadas pelo pesquisador.

O Nvivo10 permite, ainda, que as categorias, as ideias, os conceitos e/ou as inter-relações entre os dados possam ser demonstradas visualmente, quer através da construção de modelos ou de matrizes (BAZELEY, 2013). Vários destes recursos foram usados, com destaque para a árvore de palavras, que de acordo com Queiroz (2010, s/p), tem a capacidade de condensar milhares de informações de milhares de fontes e exibi-las de forma intuitiva e direta, o que é realmente significativo para um pesquisador sobrecarregado com tanta informação, hoje disponível nas bases de dados digitais.

Um exemplo ocorreu com a pesquisa da palavra "integração" nos trabalhos arrolados no grupo "Um Computador por Aluno". O recurso de ir e vir da árvore de palavras gerada para as fontes que originaram as frases, nela indicadas, permitiu a identificação do sentido ou contexto em que termo foi usado pelos autores referendados. Um retorno, por exemplo, ao contexto da frase indicada na árvore: "Currículo na perspectiva da **integração** das tecnologias às práticas pedagógicas" levou à tese de Piorino (2012). A abordagem era a concepção integradora entre teoria e prática, no projeto de formação dos professores, em uma escola pública participante do Projeto UCA. Outras consultadas semelhantes indicaram trabalhos que abordavam a integração das tecnologias ao currículo.

Outras consultas foram realizadas e acompanhadas de outros tantos movimentos de ir e vir dos fragmentos de texto a seus contextos. E este movimento permitiu a exploração das tendências, testagem de teorias e o entendimento do conteúdo das publicações. Também explicitou as lacunas conceituais ou abordagens pouco exploradas no universo dos trabalhos arrolados nesta revisão.

2.6 Sexto passo: ampliação da revisão

A ampliação ocorreu pelo acréscimo de trabalhos não localizados nas buscas nas bases eletrônicas, mas de reconhecido valor acadêmico, tais como publicações impressas ou digitais, vinculadas a grupos de pesquisa e/ou apresentados em eventos na área de educação e tecnologia. Esta ampliação serviu para a consolidação da interpretação iniciada. Também contribuiu para a explicitação dos conceitos chaves à fundamentação teórica da tese em pauta.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos trabalhos, arrolados nesta RSL, indicou uma ênfase de abordagem na formação docente, para a integração curricular das TDIC. Também explicitou uma lacuna em relação ao processo de mudança nas concepções dos docentes, enquanto sujeitos do currículo, para as mudanças ou inovações com a integração das TDIC.

Para encerrar este trabalho, ainda há 2 (dois) aspectos a serem considerados:

- A revisão sistemática da literatura é importante para a busca de evidências sobre o já pesquisado e publicado sobre certo tema, garantindo rigor ao processo de revisão da literatura. E, se ela é fundamental para a área da saúde, não há motivos para não usá-la na educação.
- O manuseio de grande volume de publicações pode ser facilitado pelo uso de softwares específicos. O Nvivo10 mostrou-se adequado para este fim, pois ajudou na organização das informações não estruturadas, para sua análise e interpretação, com relativa rapidez e rigor metodológico.

4 REFERÊNCIAS

ATALLAH, A. N. **Revisão Sistemática e Meta-análise**. 2001. Disponível emhttp://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF Acesso 08 Abr. 2014.

_____.; CASTRO, A. A. **Revisão Sistemática da Literatura e Metanálise**: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica. Disponível em <http://www.centrocochranedobrasil.org.br/

cms/apl/artigos/artigo_530.pdf> Acesso 08 Abr. 2014.

BAZELEY, P. **Qualitative data analysis with NVivo.** 2 ed. London: Sage Publications Ltd, 2013.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STACHER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf> Acesso 20 Nov. 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999

PIORINO, G. I. P. **A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais**: experiência em escola pública que participa do projeto UCA, 2012. Doutorado em Educação (Currículo). São Paulo: PUC/SP. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14731> Acesso 08 Abr. 2014.

QSR International. **Manual Nvivo10**. Disponível em <www.qsrinternational.com>. Acesso 20 Mai. 2014.

QUEIROZ, D. M. A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem: uma experiência de investigação-ação colaborativa no Ensino Fundamental. **Tese de Doutoramento em Ciências da Educação**. Coimbra. Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em < https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17779/1/Tese.pdf> Acesso 02 Nov. de 2014.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. **Estudos de revisão sistemática**: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *In*: os de revisão sistemática 83 Rev. bras. fisioter., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf Acesso 20 Abr 2014.

AS TDIC NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/BAURU: O QUE DIZEM OS ALUNOS

Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)
thaistezani@yahoo.com.br ou thais@fc.unesp.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 3: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Resumo: O trabalho surgiu como resultado de uma pesquisa maior que tem como tema a análise das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos seis cursos de Pedagogia da UNESP e que envolve coordenadores, professores e alunos. No caso deste trabalho, apresentamos as análises e resultados de curso de Pedagogia da UNESP de Bauru no que tange a visão dos alunos sobre a temática. Desta forma, nosso objetivo geral foi analisar a visão dos alunos sobre as TDIC na organização curricular do curso, prática dos docentes e possibilidade de exploração. Assim, foram etapas do trabalho: 1) revisão da literatura sobre formação de professores e TDIC; 2) estudo dos documentos oficiais do curso; 3) entrevista com um aluno de cada termo, perfazendo quatro alunos; 4) descrição e categorização dos dados; 5) análise e interpretação dos resultados. Concluímos que estudos dessa natureza contribuem para reflexão do currículo da formação inicial de professores.

Palavras-chave: tecnologias digitais da informação de comunicação; Pedagogia; formação inicial de professores; currículo.

Abstract: The work came about as a result of a major research theme analysis of Digital information and Communication Technologies (TDIC) in six courses of pedagogy of UNESP and involving engineers, teachers and students. In the case of this work, we present the analysis and results of Teaching course of UNESP Bauru in the vision of the students on the subject. Thus, our overall objective was to analyze the students vision about the TDIC on curricular organization of the course, teaching practice and exploration. So, they work steps: 1) review of the literature on teacher training and TDIC; 2) study of official documents of the course; 3) interview with one student of all the terms, totaling four students; 4) description and categorization of data; 5) analysis and interpretation of results. We conclude that studies of this naturecontribute to reflection on the curriculum of initial teacher training.

Keywords: digital information communication technologies; Pedagogy; teachers initial formation; curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Essa proposta surgiu de uma pesquisa teórica e empírica de base qualitativa que foi realizada nos documentos oficiais dos cursos de Pedagogia da UNESP, com os coordenadores dos respectivos cursos e com os alunos representantes de termo de cada

Campus, com o objetivo de 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 (TDIC). Diante desse contexto, o trabalho aqui apresentado buscou analisar e discutir a visão dos alunos sobre o uso das TDIC no curso de Pedagogia da UNESP de Bauru.

O processo de articulação e reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia foi 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. Tal ação possibilitou avaliarmos os cursos de Pedagogia, pois os documentos estudados apontaram que, embora todos os cursos obedecessem à mesma legislação, a organização curricular de cada um apresentava singularidades.

Porém, com as orientações referentes à Deliberação nº. 111/2012 e 126/2014 do Conselho Estadual de Educação – SP, os currículos dos cursos foram reestruturados e a proposta de articulação dos cursos, no caso da Pedagogia, ficou restrita a alguns encontros entre os coordenadores de curso e perdeu força.

As discussões sobre a articulação dos cursos de Pedagogia foram baseadas no estudo realizado por Valdemarin (2009, p.23) que apontou que dentre os cursos analisados (Araraquara, Bauru, Marilia, 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 apontou que as disciplinas de tecnologias não aprecem em nenhum bloco (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.

Com as Deliberações nº. 111/2012 e 126/2014 os cursos foram obrigados a acrescentar nos seus Projetos Pedagógicos de Curso as tecnologias da informação e comunicação como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional, podendo ser trabalhado como conteúdo/metodologia transversalmente em várias disciplinas ou por meio de uma disciplina específica.

No caso do Projeto Pedagógico de Curso de Bauru houve a unificação das duas disciplinas "Educação e Tecnologia" e "Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação", cada uma com 68 horas, numa única disciplina "Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na prática pedagógica" com carga horária de 60 horas, havendo nítida redução da proposta anterior que valorizava as tecnologias no currículo e garantia discussões e práticas sobre o tema.

Diante desse contexto, nossa intenção foi relacionar a teoria sobre TDIC na formação de professores e o contexto como isso ocorre no curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, sob a ótica dos alunos, sendo estes, um de cada termo.

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 TEÓRICAS

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

Sabemos que genericamente, a Educação a Distância (EaD) pode ser apresentada com diversas ações que visam oferecer oportunidades de aprendizagem à professores e alunos que encontram-se distantes fisicamente, usando como suporte as TDIC. Essa amplitude conceitual reflete-nos vários modelos educacionais que podem ser adotados na prática docente. Escolher um modelo ou outro não é um ato intencional. Essas escolhas estão relacionadas às concepções pedagógicas dos docentes e também organizacionais das instituições. Podem variar em virtude dos contextos, das condições sociais, econômicas e tecnológicas em que serão implementados e para as quais serão desenvolvidos.

Kesnki (2013) afirma que há que se refletir sobre os modelos educacionais específicos que, em alguns casos, exigem uma mudança paradigmática na educação em decorrência do uso das TDIC na prática docente. Assim, podemos afirmar que as TDIC transformaram o perfil da formação em nível superior, estendendo seus reflexos para

todos os envolvidos, sejam alunos, professores, coordenador de curso, instituições de ensino e, desta forma, alterou também aspectos do processo de ensino de aprendizagem, como os tempos e espaços de aprender e ensinar, tanto espaços físicos como os virtuais em decorrência da especificidade da proposta. Essa mudança paradigmática que vivemos na atualidade resultam em novos modelos educacionais fomentados pelo uso das TDIC na EaD e que nortearam nossas discussões nesse trabalho.

Segundo Moran (2009), os modelos de EaD estão relacionados à ênfase que designa cada um deles e isso é delimitado conforme o tipo de tecnologia predominante em que se dá o desenvolvimento das ações educacionais oferecidas à distância.

Já para Vianney (2009), a EaD no Brasil, de 1994 até os dias atuais, se desenvolveu a partir de cinco modelos variados. Para o autor, vivemos a ameaça de se implantar um modelo único de EaD no Brasil, o que se tornaria um complicado uma vez que cada instituição, curso, docente possuem características peculiares.

Podemos verificar essas afirmações nos estudos realizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) que em cada época registram modelos diversos de EaD em operação.

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.

2 CONHECENDO O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE BAURU

Os cursos de Pedagogia da UNESP passaram 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 anterior (3002) e o vigente (3003) do curso de Bauru e utilizaremos como referência o estudo realizado no Projeto Pedagógico de Curso e no documento elaborado por Valdemarin (2009).

O processo de articulação curricular proposto em 2010 não resultou na reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia, 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, nesse estudo em específico o curso de Bauru.

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 o curso de Pedagogia da UNESP de Bauru trabalha com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na formação inicial de professores?

Valdemarin (2009, p. 23) 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.

Desta forma, essa breve análise nos permite apontar mais reflexões acerca dos currículos para formação inicial de professores na UNESP de Bauru e as TDIC.

As Deliberações atuais do Conselho Estadual de Educação apontaram a necessidade de articulação das tecnologias na formação de professores e para isso a necessidade de revisão dos Projetos Pedagógicos de curso, porém no caso de Bauru o que houve foi um retrocesso da proposta anterior.

Com a unificação das duas disciplinas “Educação e Tecnologia” e “Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação”, cada uma com 68 horas, numa única disciplina “Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na prática pedagógica” com carga horária de 60 horas, fica evidente a redução da proposta anterior que valorizava as tecnologias no currículo e garantia discussões e práticas sobre o tema.

Sabemos que as TDIC podem e devem ser trabalhadas por todas as disciplinas de modo transversal, porém como não encontramos isso nesse contexto, acreditamos que a nova proposta ficou empobrecida, pois não houve preocupação com a construção de uma proposta curricular integradora, articuladora e menos compartimentalizadas. Observamos uma fragmentação curricular em virtude da falta de articulação entre os eixos (núcleos) de formação das áreas de conhecimento nos cursos.

Sabemos que a proposta de formação de professores interdisciplinar é um desafio para a estrutura em departamentos da UNESP e que ainda, no contexto estudado, há resistência em relação à incorporação das TDIC na formação inicial de professores.

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 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).

3 O QUE DIZEM OS ALUNOS

Não nos cabe nesse texto realizar análise do discurso conforme Bardin (1977) ou análise de conteúdo de acordo com Orlandi (1999), mas apenas apresentar alguns apontamentos dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru sobre os aspectos apresentados no Quadro a seguir e realizarmos algumas considerações sobre suas colocações. As entrevistas foram realizadas com um aluno de cada termo no término do semestre letivo de 2014, ou seja, em março de 2015, em horários previamente agendados.

Quadro 1: Como as TDIC são trabalhadas no curso de Pedagogia da UNESP de Bauru

Aluno	Termo	Concepção
A1	2º	Na verdade tem é, só nas disciplinas de tecnologias do curso todo durante os quatro anos, é, acho que são duas disciplinas que focam mesmo em relação à tecnologia, então acho que é bem pouco que é trabalhado. Já que a gente tem 4 anos acho que é bem escasso mesmo, não tem muita disciplina em relação as TDIC.
A2	4º	A gente percebe que, os professores percebem a tecnologia como claramente o uso de vídeo, de essa reposição por e-mail, são assim que elas são trabalhadas. A forma como a gente trabalhou diferente analisando sites é vendo a indicação deles, como trabalhar certinho ambientes virtuais, jogos, foi na matéria ministrada sobre tecnologia
A3	6º	Sim, duas professoras utilizaram. A de tecnologia, que ela explicou o conteúdo e passo e a outra quando dá a matéria dela utiliza o blog com o conteúdo que a gente vê com ela em sala de aula, ou algum trabalho que é apresentado a gente acaba postando no blog pra que mais pessoas tenham acesso a esse conteúdo.
A4	8º	Só nas disciplinas mesmo de tecnologia que são duas, que teve o ambiente lá teve aprendizagem. A gente utiliza pra fazer o PowerPoint, mas não passa disso, as vezes música que a gente trás para complementar, seminário mas não muito.

Conforme apresentado, os alunos avaliaram o currículo 3002 que ainda possuía dias disciplinas específicas sobre as TDIC e, mesmo assim, já analisram que é insuficiente para as demandas da docência na atualidade. Fica nítido uma concepção reducionista das TDIC e suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

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.

5 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_ES.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 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.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

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.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas (SP): Pontes; 1999.

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.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REFLEXÃO E AÇÃO SOBRE A PRÁTICA DE REGISTROS EM AVALIAÇÃO

Cristina Aparecida Colasanto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP

criscolasanto@yahoo.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

O objetivo deste trabalho é discutir a formação continua de professores, a partir de seus registros nos relatórios de avaliação. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Doutorado concluída em 2014 sobre a elaboração de relatórios de avaliação de duas Escolas Municipais de São Paulo (EMEIs). O presente trabalho parte das concepções de formação contínua de professores de educação infantil, relacionando observação, reflexão e ação sobre a própria prática de registros em avaliação. A pesquisa foi desenvolvida seguindo a metodologia de pesquisa-ação, proposta por Thiollent (2004), em que o pesquisador e os participantes propõem intervenções sobre a realidade, indo além da descrição e observação do campo de estudo. Os resultados revelam que durante a produção escrita do relatório, os professores analisam a própria prática e a criança torna-se o sujeito principal, resgatando assim suas falas, ações, interações e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa busca trazer contribuições para a elaboração escrita de relatórios, portfólios e outros instrumentos de avaliação que recorrem ao registro escrito, trazendo a participação das crianças nas atividades cotidianas para a produção escrita do professor.

Palavras-chaves: Formação Contínua – Avaliação – Registro- Educação Infantil

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir a formação continua de professores, a partir de seus registros nos relatórios de avaliação. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Doutorado concluída em 2014 sobre a elaboração de relatórios de avaliação de duas Escolas Municipais de São Paulo (EMEIs), cujo foco foi investigar o registro da participação das crianças nesses documentos.

No Brasil, a avaliação em educação infantil segue os princípios propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), revisada e alterada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), cujo item I do artigo 31 define que, na educação infantil, a avaliação deve ocorrer *"mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental"*.

A LDBEN (BRASIL, 1996) propõe que os professores utilizem registros para compor a avaliação das crianças. Assim, a construção dos relatórios de avaliação é uma prática comum realizada em escolas, principalmente na rede de educação infantil municipal de São Paulo. Nela, cada instituição determina a periodicidade de entrega desses relatórios aos pais das crianças: no final de cada bimestre ou no término de cada semestre, por exemplo. Cada escola também define os instrumentos de avaliação, seus critérios e procedimentos: registros, fotos, desenhos, etc., levando em consideração que a avaliação não pode resultar em fichas ou outros instrumentos que avaliem a criança em um único momento, ou no final de certo período.

A prática da observação e as variadas formas de registros são, portanto, elementos primordiais para a elaboração da avaliação na educação infantil; no decorrer do tempo de permanência da criança na instituição, constrói-se uma documentação que irá revelar o seu desenvolvimento, desde a sua entrada, de forma processual, até a sua saída para outra escola ou para o ensino fundamental.

Esta pesquisa busca, pois, trazer contribuições para a elaboração escrita de relatórios, portfólios e outros instrumentos de avaliação que recorrem ao registro

escrito, trazendo a participação das crianças nas atividades cotidianas para a produção escrita do professor. Este trabalho também procura contribuir para a reflexão do professor sobre a própria prática e o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1. A Avaliação na Educação Infantil

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) a avaliação é um instrumento de reflexão que proporciona ao professor analisar elementos que contribuem ou dificultam as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento e, então, fortalecer ou modificar a situação de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. Orientam, também, para a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.).

Dessa forma, avaliação na educação infantil revela-se um assunto crucial para se discutir na área, já que os registros servirão como fonte de comunicação e acompanhamento das aprendizagens, descobertas e intervenções vividas pelas crianças, tornando-se evidente e necessário trazer para dentro da escola as seguintes questões: De que forma esses registros são realizados? Como os professores observam as crianças? Em quais momentos ocorrem essas observações? Dentro da própria unidade escolar, esses relatórios circulam entre os professores? Para quê serve a avaliação?

As famílias aparecem, no inciso IV, como interlocutores principais da avaliação, uma vez que está prevista "documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil" (BRASIL, 2009).

Para que as famílias conheçam o trabalho é necessário promover a sua compreensão sobre o instrumento de avaliação e refletir sobre o modo de organização e a linguagem pedagógica utilizada pelo professor, visto que, pesquisas como a de Colasanto (2007) apontam que o professor costuma utilizar termos técnicos da área pedagógica, tais como "a criança faz garatuja", "a criança precisa de ajuda psicomotora". Esses termos

prejudicam a compreensão da família com relação ao desenvolvimento da criança e desestimulam a leitura dos relatórios de avaliação pelos pais.

Trazer a família e a comunidade para participarem do processo de ensino-aprendizagem das crianças, bem como para serem interlocutores da avaliação, de modo a estarem aptos para opinar sobre o desenvolvimento da criança em casa e na escola, ainda é um desafio a ser alcançado, não só nas escolas de educação infantil, mas em todas as escolas.

Os documentos de âmbito nacional apontam para uma avaliação participativa, democrática, na busca de estratégias que proporcionem um olhar crítico sobre o processo do ensino-aprendizagem e, por meio da interação dos sujeitos envolvidos, ajudem a todos a propor ações que permitam ganhos de qualidade nesse processo.

2.2 A formação contínua de professores de educação infantil: reflexão e ação sobre a prática de registros em avaliação

Dewey (1959) foi o grande precursor da discussão sobre o pensamento reflexivo no trabalho de formação de professores. Segundo o autor, o pensamento reflexivo requer que o assunto seja examinado seriamente com relação a uma determinada ação. Ele pressupõe que haja um estado de dúvida, uma dificuldade, que induza os seres humanos a se envolverem nesse tipo de pensamento. Em decorrência de um conflito, o ser humano, via pensamento reflexivo, busca encontrar esclarecimento para a questão controversa. Mas essa tentativa não é um conjunto de passos específicos, técnicas que os professores e coordenadores tenham de usar. É um modo de entender os problemas e implica algo mais do que a busca de soluções lógicas e racionais: inclui a intuição, a emoção, a paixão, além do conhecimento de novas organizações dos enunciados. Desse modo, ele é bem diferente do pensamento comum, que passa de um assunto para outro sem um motivo aparente e sem orientação para a resolução de problemas.

Assim como Dewey, outros estudiosos consideram o pensamento reflexivo como aspecto indispensável para a formação docente (cf. SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1998; FREIRE, 1996; GIROUX, 1997; entre outros). Esses estudiosos tecem algumas críticas à racionalidade técnica com ênfase na relação linear e mecânica entre conhecimento científico e a prática educativa, provocando transformações no papel dos educadores. Em contrapartida, defendem a necessidade de análise reflexiva por parte

dos profissionais da educação, como instrumento para enfrentar problemas complexos da prática educativa.

Abramowicz (2006) considera que a formação reflexiva do professor não ocorre no isolamento, mas implica em um processo coletivo reflexivo que proporcione a sua autonomia, estimulando busca e curiosidade, base fundamental para a pesquisa, que amplia a consciência do professor em relação a sua prática e ação.

Percebe-se a importância do processo coletivo reflexivo no interior das escolas, quando se verifica que as práticas cotidianas acabam se distanciando das concepções defendidas pela própria unidade escolar. No que se referem à avaliação, seus instrumentos, seu formato geram contradições e dúvidas entre a proposta pedagógica, os documentos oficiais e a prática dos professores, na avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem. Se não forem garantidos momentos para estudo e reflexão, a transposição da teoria para a prática acaba sendo conflituosa e gera um distanciamento entre o documento oficial e as ações pedagógicas.

Freire (1996) também defende a formação permanente dos professores, propondo uma reflexão crítica sobre a prática e destacando que não basta apenas pensar e refletir: é preciso levar o profissional para uma ação transformadora. Entretanto, Freire alerta que a transformação também só ocorre se o sujeito tiver disponibilidade para mudar.

O espaço de formação na própria escola deve proporcionar ao professor a análise de seus registros e projetos com as crianças junto com outros colegas, não de forma isolada, mas coletiva. Utilizar-se de estudos teóricos que sejam significativos para uma determinada situação são importantes, sendo necessário, porém, que o professor se distancie da prática para poder analisá-la, relacioná-la com a teoria e aprender. Nas palavras de Freire (1996, p. 39): *"quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica"*.

Os registros dos relatórios de avaliação constituem, nessa perspectiva, uma possibilidade de o professor analisar, se distanciar e refletir sobre a sua própria prática; e, se trazidas para o coletivo, outras indagações e ideias do grupo vão agregando discussões que propiciam o aprimoramento das práticas. Nesse processo, o formador (o

coordenador pedagógico, o diretor, o pesquisador) ocupa um papel importante, pelo fato de ser o articulador dessas experiências. Ele deve propor questões que estimulem o grupo a refletir e a olhar para a própria prática; propor leituras que façam o grupo avançar nas discussões e dilemas encontrados pela prática.

Nesta pesquisa, o estudo dos registros envolveu esta pesquisadora e as coordenadoras pedagógicas, enquanto formadoras de um grupo de professoras interessadas em estudar e aprimorar o relatório de avaliação das crianças. Os encontros aconteceram em um momento de formação contínua incluída na jornada de trabalho do professor, o que possibilitou a concretização desta investigação.

3 METODOLOGIA

O presente estudo enquadra-se no tipo de pesquisa-ação, envolvendo esta pesquisadora, as gestoras e professoras de duas unidades de educação infantil e as crianças. A metodologia adotada seguiu a concepção de pesquisa-ação definida por Michel Thiollent (2004). Para esse autor, a pesquisa-ação possui estreita relação com uma determinada ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo participativo.

A pesquisa ocorreu durante o ano letivo de 2012 em duas EMEIs localizadas na região do Jaraguá - Zona Oeste - do município de São Paulo. Neste trabalho, iremos apresentar apenas um recorte dos dados obtidos em uma das escolas. Na EMEI, com o nome fictício de Jatobá, participaram oito professoras, incluindo a coordenadora pedagógica e diretora. A coleta de dados envolveu diário de campo, documentos (relatórios de avaliação), gravação em áudio e vídeo. As professoras realizaram entrevistas com as crianças e utilizaram diários de campo (cadernos de registro).

A EMEI Jatobá possui projetos pedagógicos que trazem a participação da criança para o centro das atividades propostas; são realizadas assembleias ou conselho mirim com a intenção de ouvir a opinião das crianças sobre o que elas desejam para a realização de uma determinada festa, para a aquisição de novos brinquedos, as crianças opinam sobre os projetos pedagógicos e seus questionamentos modificam as propostas.

Entretanto, a criança não se encontrava no centro da escrita do relatório de avaliação, havia uma descrição detalhada de projetos desenvolvidos pelas turmas e poucos registros sobre a interação da criança no projeto. Segundo Thiollent (2004) quando investigamos o tema junto com os participantes da pesquisa, verificamos que outras necessidades ou preocupações surgem durante o percurso. O autor alerta que *"tais problemas têm que ser definidos de modo bastante prático e claro aos olhos de todos os participantes, porque a pesquisa será organizada em torno da busca de soluções*" (THIOLLENT, 2004, p. 52).

Assim, antes de abordar o tema da participação da criança na avaliação, a pesquisa mudou de "rumo": direcionando o olhar para a participação das crianças nas atividades cotidianas e na construção do currículo, provoquei as professoras a analisar a sua prática com as crianças, observar a participação delas e a importância do registro escrito.

4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

No primeiro encontro com o grupo de seis professoras participantes da pesquisa da EMEI Jatobá, no horário de estudo coletivo. Como sensibilização inicial para tratar a concepção de criança, iniciamos uma discussão teórica, a partir da leitura do texto "Visibilidade Social e Estudo da Infância" (SARMENTO, 2007).

O fato de permitirem que as crianças possam expressar as suas escolhas – sobre o que desejam ou não fazer, ou o tipo de livro que pretendem escolher – demonstrou, inicialmente, a visão de criança como ator social. Outra questão observada e levantada pelo grupo de professoras foi a organização do Conselhinho ou Assembleia onde as crianças podem opinar sobre decisões da vida escolar (festa junina, brinquedos do parque, seleção de materiais para as salas de aula, etc.). Também vinculado a uma concepção de ator social, está o Projeto de Leitura, em que as crianças escolhem as histórias que pretendem ouvir e, uma vez por semana, podem escolher um livro e levá-lo para casa, para ler com os familiares.

Durante a conversa com as professoras verificamos que as crianças são ouvidas pela EMEI, mas, principalmente, que a ficha de avaliação que as professoras utilizavam não correspondia às práticas de sala de aula, nem à visão de criança, nem ao currículo.

Em outro encontro, discutimos e analisamos a própria prática, valendo-nos de gravação em vídeo e áudio da Sessão de Leitura Simultânea[1] e do empréstimo de livros, que condiz ao projeto de leitura desenvolvido pela escola.

Verificamos o tipo de pergunta que realizamos para as crianças, utilizando os pronomes de interrogação "Por quê?", "Como?", "Para quê?", que exigem do nosso interlocutor (no caso, as crianças) uma explicação ou argumentação sobre o assunto, diferentemente de breves respostas como "sim" e "não".

A professora Jasmim levantou outro aspecto essencial sobre a participação da criança nas atividades – como o professor procura "dar voz" às crianças durante as atividades? "Dar voz" não significa fazê-las repetir as partes da história; ou seja, o reconto é importante, pois lhes oferece a oportunidade de compreender a sequência temporal de fatos e acontecimentos, mas podemos ir além, oferecendo oportunidades para que elas expressem suas opiniões e reflexões acerca das histórias e da vida. E esse processo de indagação não ocorre naturalmente: é relevante o papel do outro enquanto mediador e propositor desse diálogo.

Com relação às perguntas que realizamos para as crianças, no final da discussão, concluímos que todas apresentam dificuldades em escolher as perguntas que vão fazer para as crianças e que este vídeo seria útil para nos reportarmos a outros momentos da prática, na roda de conversa, nos diálogos com as crianças. As professoras, parecendo bem à vontade para conversar sobre as suas inquietações, comentaram o jeito de cada uma ler a história e suas percepções acerca dos registros das crianças.

As professoras comentaram com a coordenadora que o instrumento "ficha de avaliação" não condizia com a prática e com tantas observações realizadas por elas. Assim, decidiram reformular a avaliação para um relatório "descritivo", ou seja, registrar as experiências das crianças na escola para mostrar aos seus pais; para tanto, solicitaram uma orientação sobre a organização desses registros.

[1] É parte de uma parceria entre a Prefeitura de São Paulo e a Fundação Victor Civita que proporciona o incentivo a leitura nas escolas pelo Projeto Entorno (FVC, 2009).

A coordenadora conversou com as demais professoras do período da manhã e da tarde e, mesmo aquelas que já realizavam o relatório descritivo, revelaram apresentar dificuldades. Perante tal necessidade dos participantes da pesquisa e da escola como um todo, fui convidada a participar de uma reunião pedagógica, para conversar sobre os registros escritos.

A observação da própria aula e sua análise coletiva permitiu aos professores olharem a sua prática, as perguntas dirigidas às crianças, a interação delas com a atividade proposta e a transformação do relatório de avaliação por necessidade própria, pois elas verificaram que a ficha proposta não correspondia ao trabalho realizado com as crianças.

Assim, as professoras apresentaram interesse em aprender como organizar os registros pelo viés da argumentação, pois além de comentar a facilidade de sua organização, elas começaram a questionar o que significa um argumento ou contra-argumento, ou como argumentar com as famílias. A funcionalidade da organização textual foi exposta enquanto um meio para comunicar a ideia ao interlocutor e, por isso, reconhecida como importante para o professor construir seu registro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura teórica ajudou o grupo a refletir e a relacionar a escolha do instrumento de avaliação "ficha" com a concepção de criança proposta pelas professoras e pela escola, resultando assim, na ideia de transformar a ficha em relatório de avaliação das crianças.

Além de assistir à gravação e verificar a participação das crianças e a importância do registro desta participação, discutimos sobre os tipos de perguntas feitas a elas, para que argumentassem e justificassem as suas ideias e escolhas, usando assim, o pronome interrogativo "por que?". Ao observar as crianças em atividade, as professoras perceberam suas expressões, suas falas e as intervenções que realizavam junto às crianças e que podiam ser aproveitadas na elaboração escrita do relatório.

Verificamos algo em comum na gravação das aulas: a necessidade do registro escrito durante a prática pedagógica para acompanhar o processo de ensino-

aprendizagem de cada criança. Em outras reuniões, compartilhamos os registros: cada professora lia o seu relatório e analisávamos se havia julgamento de valor, elegíamos quais registros poderiam ser selecionados pelas professoras para argumentarem sobre algum aspecto de aprendizagem, discutíamos como utilizar os recursos linguísticos que modalizam uma frase, etc.

A partir dos registros verificou-se a necessidade de refletir sobre o trabalho realizado e de buscar estratégias para realizar a avaliação. Dessa forma, outras leituras teóricas nos ofereceram suporte para discutir a avaliação na educação infantil, tais como: a organização de um texto pela sequência argumentativa (BRONCKART, 1997/2003), o relatório de avaliação na educação infantil (COLASANTO, 2007), a participação da criança na documentação da aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO & AZEVEDO, 2008). Outros textos foram, ainda, utilizados pelas coordenadoras durante reuniões com os respectivos grupos.

O relatório adquiriu, portanto, mais de uma forma de ser aproveitado na formação. Observamos que perante certos relatórios de avaliação, dependendo de como a professora realizava os registros, a coordenação sentia-se impossibilitada para orientar ou trazer contribuições para aprimorar a prática pedagógica. Ao passar a argumentar sobre o processo de aprendizagem das crianças, com a utilização de exemplos, a professora conseguia identificar indícios de sua atuação durante a atividade com elas, possibilitando assim, uma orientação mais objetiva por parte da coordenação pedagógica.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. et al. *Currículo e Avaliação*: uma articulação necessária – textos e contextos. Recife, PE: Centro Paulo Freire/Bagaço, 2006.

BRASIL. *Lei Nº 12.796*, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC/SEF, 2013.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Alterada pela Resolução nº. 5 - 17/12/2009. Brasília: MEC/CEB, 2009a.

_____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*, volume I. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRONCKART, J.-P. (1997) *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003

COLASANTO, C. A. *A linguagem dos relatórios*: uma proposta de avaliação para educação infantil. 2007. 105p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
_____. *Democracia e Educação*: introdução à filosofia da educação – 3ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. *Projeto Entorno*. São Paulo: Editora Abril, 2009.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO A. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A escola vista pelas crianças*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008, p. 117-143. (Coleção Infância).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A formação e função do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, p. 353-379.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed, 1996.

SÃO PAULO. *Portaria nº 4507/07*, publicada no DOC de 31/08/2007. *Institui, na Rede Municipal de Ensino, o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências*. São Paulo: SME/DOT, 2007a.

_____. *Orientações Curriculares:* Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas Para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT-Ed. Infantil, 2007b.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007, p. 25-49.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-91.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação.* – 13ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.

INTERAÇÕES EM REDE E NETIQUETA: UMA EXPERIÊNCIA EM LETRAMENTO DIGITAL ESCOLAR

Ricardo Viana Velloso Correio
Universidade São Fransciso
ricardovell@ig.com.br
Luzia Bueno Correio
Universidade São Fransciso
luzia_bueno@uol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o uso da escrita nas redes sociais, tendo em vista os protocolos de conversação e a abordagem da netiqueta, junto a alunos do ensino médio. O objetivo do trabalho realizado foi contribuir para o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes, na perspectiva do letramento digital escolar, oferecendo aos alunos subsídios para sua (re)orientação nas interlocuções em rede. Antecedem o relato considerações teóricas sobre tecnologias e letramento digital escolar, com lastro nos estudos de Rojo (2001), Street (2014), Xavier (2015), como importantes dimensões contemporâneas do currículo, cuja concepção remete à perspectiva de Sacristán (2000). Os resultados auferidos corroboram a percepção de que, extrapolando a inserção espontaneísta do sujeito no mundo digital, por meio de vivências ocasionais, o letramento digital escolar pode constituir-se em importante contribuição para ampliar as potencialidades comunicativas.

Palavras-chave: Tecnologias digitais e currículo. Letramento digital escolar. Protocolos de conversação e netiqueta.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais se fazem cada vez mais presentes na vida social contemporânea, constituindo-se em importante fator de mediatização de interações, sobretudo entre jovens dos ambientes urbanos, os quais vivenciam o uso da escrita, nesse contexto, de forma complexificada, embora marcadamente intuitiva.

Igualmente, no ambiente escolar essas tecnologias vêm-se fazendo presentes, ora de forma assistemática, pelas mãos de alunos, professores e demais atores, ora de forma planejada, no contexto do projeto de ensino das instituições. Em consonância com a segunda possibilidade e considerando os objetivos de uma das áreas de formação: *Comunicação Aplicada*, integrante do conjunto curricular proposto no âmbito de um Projeto Educacional implantado em Minas Gerais, a partir do ano 2012, designado Reinventando o Ensino Médio[1], realizou-se em uma das escolas participantes do projeto-piloto, entre maio e julho de 2014, a proposta de trabalho identificada com a temática das interações nas redes sociais. A abordagem privilegiou o foco nos protocolos de conversação em rede e na concepção de uma proposta de "netiqueta", ou um conjunto de códigos a serem observados nas interações em rede, considerando aspectos linguísticos, simbólicos e éticos, transversais às relações.

A experiência, circunscrita ao universo do letramento digital escolar, ensejou a percepção do lugar que pode assumir a escola na sociedade contemporânea, marcadamente comprometida com e pelas tecnologias da informação e da comunicação. Tal percepção remeteu a reflexões sobre o letramento e o letramento digital escolar, além de suscitar questões acerca do currículo, que não se deve pautar sumariamente por demandas emergentes ou ocasionais da vida social, mas com estas deve dialogar, sob

1 Informações adicionais sobre o Projeto Piloto Reinventando o Ensino Médio, assim como sobre a área de formação *Comunicação Aplicada* podem ser verificadas no endereço: https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf, acessado em 17/05/2015, às 14h6min

pena de se conceber uma escola de costas para a sociedade, da qual é ela própria constitutiva.

I. As tecnologias digitais e a educação formal

Historicamente, a educação formal se viu ante o desafio de dialogar com a realidade social circundante, renegando-a ou considerando sua relevância, no exercício de promoção da formação dos sujeitos.

Contemporaneamente, como destaca Gadotti (2014): "a escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida." Nesse diapasão, mais que dialogar com as tecnologias digitais, a escola se vê instada a instaurar experiências formativas que possibilitem ao educando apropriar-se, dentre outras competências, do uso da escrita complexificada e multimodal, que, no ambiente virtual, oferece aos usuários outras possibilidades comunicativas, ao mesmo tempo em que deles demanda habilidades e competências diferenciadas.

E nesse sentido, oportuno é lembrar que:

> Mesmo considerando a imensa oferta de meios de comunicação social extra-escola, de meios informacionais, ainda assim há lugar para a escola tecnológica e da informação. Ela cumpre funções que não são providas por nenhuma outra instância (...) A escola fará assim, a síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. (LIBÂNEO, 2004, p. 46).

Nessa perspectiva, a educação formal tem de lidar com os apelos de uma sociedade caracterizada pela instantaneidade e pela mutabilidade, em novas relações espaço-temporais, que instauram outros agenciamentos e formas de organização e de interação, privilegiando a orientação pedagógica identificada com o aprender a aprender, com a competência para a identificação, seleção, validação e uso da informação. Essa orientação impõe rever o papel da escola e do professor, para dialogar com uma realidade em que o protagonismo do educando vem se traduzir na capacidade de aprender continuamente.

A escola há de conceber seu currículo como expressão e síntese de sua compreensão

sobre vida social, sujeitos e educação, buscando defini-lo em articulação com a sociedade em que se engendra o conceito e a práxis educativa. O currículo há de incorporar novas concepções e práticas de letramento, para o trânsito dos sujeitos na sociedade da informação e do conhecimento, assim designada por Castells (2004).

2. **Letramento, letramento digital e currículo**

Termo contemporâneo que busca designar, dentre outros, o uso da escrita como prática social, o letramento assumiu ao longo da história diferentes acepções e valores, sendo elucidativo, com Street (2014), identificá-lo nas suas conotações autônoma e ideológica. Segundo o autor, o letramento autônomo corresponderia à concepção comprometida com a apreensão da técnica, pelo indivíduo. Leitura e escrita, nesse modelo, são ferramentas, que, uma vez dominadas, possibilitam ascensão social e melhor cognição. O modelo ideológico, por sua vez, é concebido como referenciado em dimensões social e cultural, remetendo, então, aos diferentes significados para o respectivo grupo social e referindo-se a diferentes eventos e práticas sociais situadas, nos respectivos contextos.

A concepção do letramento imbricada com a ideia de prática social do uso da escrita, relacionada com diferentes contextos (espaciais, temporais, históricos, culturais, políticos) faz emergirem designações como letramento político, religioso, visual, digital etc. Rojo considera que, contemporaneamente:

> Começa-se a reconhecer processos e práticas diferenciados entre diversas agências de letramento (família, igreja, escola, sindicatos etc.) e não são poucos os trabalhos comparativos entre grupos sociais, sociedades ou culturas que se desenvolveram a partir de então. (...) Portanto, diferentes práticas e contextos de letramento começam a ser investigados. Começa-se a pensar em letramentos. (ROJO, 2001, p.67)

Ao pensar na pluralidade dos usos da escrita, Dionísio (2011) assevera que:

> Se as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, se as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser reviso é o conceito de letramento (DIONISIO, 2011, p.137).

O conceito em tela há de ser pensado não apenas no sentido de *locus* de uso social da escrita, ou dos atores ou grupos que interagem, mas também quanto aos meios e suportes da escrita, que a reconfiguram, extrapolando a sua caracterização

eminentemente gráfica, para incorporar outros elementos (verbais e não-verbais ou imagéticos, sonoros etc.), que conferem caráter multimodal ampliado aos (hiper)textos, que se vão compondo sob a mediação das tecnologias digitais, nos ambientes virtuais.

Assim, pertinente se torna falar em letramento digital e, mais amplamente, de um letramento digital escolar. Enquanto o primeiro se pode dar pelo uso assistemático da escrita na vida social, nos moldes presentes no ciberespaço, o segundo dar-se-á a partir de textos presentes no mesmo ambiente, todavia com sua apropriação e uso a partir de práticas de leitura e escrita permeadas por intencionalidade pedagógica e mediada por estratégias didáticas definidas. No ambiente formal de educação, a interação pode-se dar de maneira também espontânea, mas não espontaneísta, norteando-se pela intencionalidade e pelo uso de estratégias conscientes, previamente definidas.

Essa perspectiva há de se fazer presente na concepção de currículo adotado pelas escolas que se pretendam conectadas com a sociedade em que se inserem, sob a compreensão de que o currículo deve de ser tomado como:

> 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 de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2.000, p.15-16)

Nesse sentido, a orientação curricular há de ser pensada em inequívoca relação com as possibilidades e desafios próprios da contemporaneidade, mormente aqueles imbricados com as tecnologias digitais, na esteira das quais se redimensionam as relações espaço-temporais, assim como os agenciamentos mediados pela linguagem (digital).

3. **Relato de experiência: outro letramento, outras dimensões do currículo**

Conforme antecipado, o presente relato versa sobre o uso da escrita nas redes sociais, tendo em vista os protocolos de conversação e a abordagem da netiqueta junto a alunos do ensino médio.

A relevância da experiência se relaciona à percepção de que, para além da inserção do

sujeito no mundo digital, de forma espontaneísta, o letramento digital escolar pode constituir-se em importante contribuição para ampliar as potencialidades comunicativas.

O trabalho, que se realizou no ano de 2014, deu-se no âmbito de uma proposta educacional implantada pela Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais, a partir do ano 2012, sob a forma de projeto-piloto, envolvendo 11 escolas da rede, na Capital. Sob a denominação de Reinventando o Ensino Médio, o projeto se propôs "responder aos desafios que vêm permeando o Ensino Médio, a partir da ressignificação da escola pública" (SEEMG, 2011), dentre eles o acesso e a permanência no ambiente da educação formal.

A experiência processou-se em uma das escolas participantes do projeto-piloto, entre maio e julho de 2014, partindo de proposta de trabalho identificada com a temática das interações nas redes sociais. Envolveu uma turma do ensino médio, optante por cursar os conteúdos formativos da área de *Comunicação Aplicada*. A turma era formada por 38 alunos, com idade entre 15 e 17 anos, dos quais 16 do sexo masculino e 22 do sexo feminino, todos oriundos da mesma região, guardando origem socioeconômica semelhante e hábitos (urbanos) muito parecidos também.

Tendo em vista os conteúdos da área de formação *Comunicação Aplicada*, cuja predominância temática envolvia *webcomunicação*, foram propostas aos alunos situações e questões para reflexão e debate sobre a prática interacional em rede, tendo em vista em especial os protocolos de conversação. As atividades articularam reflexão e ação, teoria e prática, sempre com o apoio das tecnologias digitais, de modo que fosse possibilitado aos alunos refletir sobre suas práticas cotidianas no ambiente virtual ante os códigos de conduta (e de linguagem) nas interações face a face e nas interações virtuais. Afinal, como observa Libâneo, para além da transmissão de conteúdos dos livros didáticos:

> Na escola de hoje, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade. (LIBÂNEO, p. 46, 2004)

As estratégias didático-pedagógicas podem ser sintetizadas nos termos do mapa conceitual seguinte.

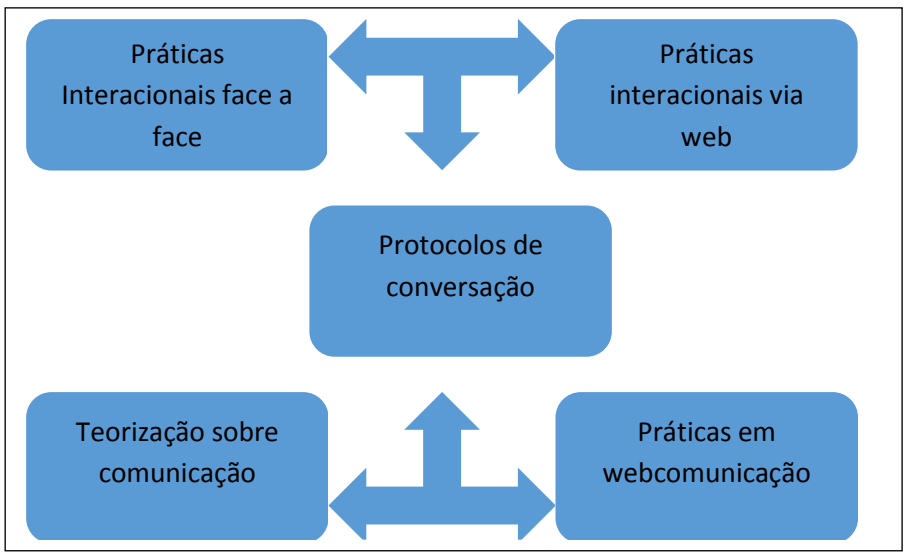


Figura 1: Os conceitos e as estratégias de abordagem se interconectam na composição do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, sob a orientação da busca de uma síntese entre a cultura experienciada nos ambientes extraescolares e a cultura formal, foram examinados alguns fragmentos de conversas, via web, a título de ilustração, apontando-se alguns traços de impropriedade nas interações no tocante à linguagem, ao estilo, às estratégias etc. Partindo de tal provocação, foram realizadas atividades, individuais e em grupo, com o objetivo de identificar situações de (im)propriedade no uso de códigos de conduta, estabelecendo sua sistemática relação com possíveis referências de "netiqueta". Foram também examinadas "dicas" de netiqueta pesquisadas na web. Também foram simuladas situações de uso (in)devido dos códigos de conduta, as quais foram apreciadas de forma coletivizada, culminando todo o trabalho na elaboração de regras de "netiqueta", tendo em vista as peculiaridades, convenções, possibilidades e limites do ambiente virtual. O trabalho foi consubstanciado na compreensão de que:

> A reputação é relacionada com as impressões que os demais autores têm de outro autor, ou seja, do que as pessoas pensam de um determinado blogueiro, por exemplo. A reputação é uma percepção qualitativa, que é relacionada a outros valores agregados. (...) Assim, quando falamos em redes sociais na Internet, não há um único tipo de reputação. Cada nó na rede pode construir

> tipos de reputação baseado no tipo de informação ou meme que divulga seu perfil, weblog, fotolog, etc. (RECUERO, 2009, p. 110)

Nesse sentido, pensar protocolos de conversação e usos da escrita em rede implica pensar a dimensão qualitativa da reputação, os valores intrínsecos às interações, as orientações éticas presentes nas escolhas dos internautas.

Sob essa concepção, os alunos puderam refletir sobre redes sociais e (auto)imagem, com implicações para a vida social e o mercado de trabalho. Estabeleceram também relações entre níveis e modalidades de linguagem, tendo em vista os objetivos, os interlocutores etc. Constataram a carga simbólica que acompanha suas escolhas gráficas, lexicais, sintáticas, estilísticas etc. Examinaram a propriedade de refletir e ponderar, no contexto das interações, de forma a evitar precipitações. Paulatinamente, foi-se evidenciando a consciência da escrita (digital), com sinais de reorientação das interações em rede.

O trabalho não se pretendeu prescritivo ou fator de dicotomização, que oporia a "língua da escola e da vida", ou a comunicação virtual ou face a face. Afinal, como assevera Xavier (2014):

> O uso dos gêneros digitais da internet não prejudica a aprendizagem da escrita pelos adolescentes. (...) Não se trata de uma esquizofrenia dos adolescentes ao escreverem na rede de um jeito e na escola de outro. Entretanto, é preciso despertá-los para as diferenças de comportamento linguístico diante dos diversos gêneros e contextos comunicativos (XAVIER, 2015)

Sob essa perspectiva, é que as atividades foram conduzidas, levando à reflexão e à crítica concorrentes para a apropriação consciente da escrita em meio digital.

Os resultados, verificados por meio de observação e registros e dos depoimentos de alunos, mostraram que o letramento digital escolar, orquestrado com deliberada orientação metodológica, possibilita a desejada conexão entre a escola e as demais instâncias da vida social, ao mesmo tempo em que amplia as capacidades interacionais dos sujeitos.

Considerações finais

Da experiência é possível constatar que o currículo das escolas deve ser continuamente

(re)pensado, tendo presentes as demandas da vida social. Nesse contexto, ressignificam-se alguns conceitos e conteúdos, como do próprio letramento, o qual, na experiência em questão revelou que, para além da aproximação espontaneísta do educando com as tecnologias digitais, há de se considerar, como uma das dimensões curriculares, o letramento digital escolar. Considera-se ainda que o referido letramento deve resultar de abordagens que reconheçam as práticas sociais do letramento e que o abordem, com intencionalidade pedagógica, redimensionando as possibilidades interacionais e as capacidades comunicativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, M. **A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

DIONISIO, A. P. **Gêneros Textuais e Multimodalidade.** In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros Textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-151.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf, acessado em 18/05/2015, às 16h28min

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Ed. Alternativa. 2004.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de. **Reinventando o ensino médio**, 2011.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.**Porto Alegre: Sulina, 2009

ROJO, R.H.R. **Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas pelo professor?** In A.B.KLEIMAN (org) (2001) A Formação do professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada, p. 313-335. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

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

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** 1ª. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p

XAVIER, A. C. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet**, disponível em http://www.nehte.com.br/artigos/Reflexoes%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20novos%20generos%20digitais-Xavier.pdf, acessado em 17/05/2015, às 17h38min

O ESTADO DA ARTE: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE O USO DO GOOGLE EARTH ASSOCIADO À EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Comunicação Oral

Eixo temático: 5. Novas Tecnologias na Educação

Thiago Souza Vale
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP)
Financiamento: Capes
thiago.souza.vale@gmail.com

Resumo
O presente artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória em base de dados nacionais e internacionais sobre o estado da arte de pesquisas associadas ao uso do Google Earth aplicado a educação geográfica. A pesquisa foi realizada nas bases de dados Eric, Capes periódicos, Rcaaap, Redalyc e Sapienta sendo as produções aderentes á temática analisada em sua integralidade qualitativamente por intermédio do software Nvivo. Os trabalhos pesquisados se referem ao Google Earth como possibilidade metodológica na educação geográfica, apresentando resultados que anunciam novas abordagens didático-metodológicas e novas situações de aprendizagem que potencializam o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Entretanto os resultados apresentados demonstraram sazonalidades no uso das tecnologias digitais da informação da comunicação, como o Google Earth nas situações de aprendizagem aplicadas a educação geográfica, afetando a pereneidade da integração currículo-tecnologia dificultando novas possibilidades de situações de aprendizagem e a constituição de práticas pedagógicas que efetivem a produção de um web currículo.

Palavras-Chave: Google Earth, educação, geografia, web currículo.

1 - INTRODUÇÃO

As novas tecnologias influenciam cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem da geografia escolar e, portanto na geograficidade do educando, pois interferem diretamente na ideia de ser e estar no mundo. As novas tecnologias mudaram efetivamente a maneira de como a sociedade lida cotidianamente com duas importantes categorias do pensamento humano: espaço e tempo. A fluidez e a dinamicidade do complexo mundo globalizado exigem uma nova formação engendrada para a investigação e a solução de problemas, que se apresentam cada vez mais complexos.

Para Santos (1996) a psicosfera e a tecnosfera são fatores essenciais do mundo globalizado, que Milton Santos denomina geograficamente de meio técnico científico informacional que influencia na produção e consumo dos lugares, representando assim a base material e imaterial do ciberespaço. Logo, essa realidade técnica cria pares dialéticos inseparáveis como: incluídos e excluídos digitalmente. Essa situação é percebida e vivenciada por professores e alunos que se apropriam das tecnologias de maneiras diferentes e ainda dissociam a nova cultura digital permeada pelas técnicas do espaço escolar. E consequentemente pensam as disciplinas escolares como a geografia como uma ciência estanque, dicotômica e desinteressada que se utiliza de procedimentos metodológicos e didáticos que não dão conta de abordar os princípios lógicos e categorias dessa ciência (VALE, 2014).

Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva explorar e aquilatar práticas pedagógicas associadas à integração do currículo de Geografia com as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) especificamente o Google Earth articulado em ambientes engendrados pela Web 3.0.

Almeida e Valente (2011) afirmam que o currículo é construído na prática pedagógica. Dessa forma, as TDIC propiciam uma integração ao currículo escolar, pois favorecem novas de formas de aprendizagem e de ensino em diferentes contextos, linguagens, tempos e espaços oferecendo aos educandos e professores experiências pedagógicas inovadoras, sólidas e significativas no processo de construção do conhecimento.

Nesse artigo defendemos que a integração entre TDIC e currículo possibilita a geografia a representar e pensar novas formas de se estudar e abordar o objeto de estudo da geografia: *o espaço geográfico*, em suas diferentes relações entre a sociedade e a natureza, resultando na produção do espaço com especificidades na distribuição, organização, localização, extensão, distância e escala dos objetos e fenômenos geográficos formando novos arranjos e configurações na paisagem geográfica.

2 – MÉTODO

O presente artigo se baseou nos princípios da revisão sistemática de literatura para fundamentar as ações a serem realizadas para o engendramento do estado da arte de estudos associadas ao uso pedagógico do GE aplicado na educação geográfica. A

revisão sistemática se balizou em procedimentos que possibilitaram fomentar um arcabouço e práxis para a pesquisa, com a finalidade de trazer um rigor cientifico que viabilizasse o percurso metodológico e que as escolhas pelo referencial teórico fossem transparentes e relevantes para o leitor (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014).

Nessa perspectiva, o âmbito dessa pesquisa contemplou estudos que objetivamente tivessem relação intrínseca entre a TDIC analisada (GE) e as práticas pedagógicas orientadas pelo currículo vigente sendo aplicada especificamente a disciplina de geografia.

Para realização do presente artigo foi realizado uma pesquisa exploratória em quatro diferentes bases de dados de instituições nacionais e internacionais. As bases de dados escolhidas foram: Capes periódicos, Eric, Rcaap, Redalyc, Sapienta e os anais do simpósio brasileiro de sensoriamento remoto.

O objeto dessa pesquisa foi limitado a apenas alguns critérios de inclusão[1] que determinassem buscas com descritores como GE, educação, currículo e geografia que viabilizassem a pesquisa exploratória dentro do processo de integração entre currículo e TDIC. Dessa forma, os estudos que não apresentaram aderência com os critérios de inclusão foram consequentemente excluídos, pois em caso de inserções de mais descritores como: TIC, TDIC, sensoriamento remoto e imagens de satélites haveria uma impossibilidade temporal para analisar a demasiada quantidade de trabalhos realizados, dificultando a análise e discussão dos resultados.

O recorte temporal das investigações sobre as temáticas analisadas foram entre os anos de 2005 a 2015. A escolha pelo período analisado se deve ao fato de o lançamento e popularização do Google Earth e posteriormente suas implicações em diversas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada com o critério de revisão de pares em documentos associados a artigos, teses e dissertações. As palavras-chave foram determinadas para possibilitar a localização e identificação máxima de trabalhos que apresentassem práticas pedagógicas associadas entre o uso do Google Earth no processo de ensino aprendizagem em geografia. As palavras chave utilizadas para as pesquisas em todas as

1 Estudos que articulem o uso do GE como prática pedagógica alinhada ao currículo na disciplina de geografia.

bases de dados[2] foram: "GE educação geografia" e "GE geografia currículo".[3]

Foram realizadas 12 buscas, sendo 02 buscas para cada banco de dados[4], com as mesmas palavras-chave, objetivando estabelecer um rigor metodológico e protocolar da pesquisa (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014).

Com base nas pesquisas realizadas foram localizados 90 trabalhos, sendo a espacialidade das pesquisas encontradas com base no tema foram engendrados e produzidos principalmente nos Estados Unidos da América, Brasil, Portugal e Espanha.

Quadro 1: Resultados da pesquisa exploratória em banco de dados nacionais e internacionais.

2 Com a exceção dos artigos publicados nos anais do Simpósio brasileiro de sensoriamento remoto (SBSR) que foram pesquisados diretamente nos sumários dos documentos publicados entre 2005 a 2013.

3 Na base de dados Eric foi utilizado os seguintes descritores: "Google Earth education geografic" e
"Google Earth geografic curriculum". E na base de dados Redalyc "Google Earth educacion Geografia"
"Google Earth Geografia Curriculo"

4 Com a exceção dos anais do (SBSR).

Buscas	Base de dados	Palavras-Chave	Resultados	Relevantes	Observação
1	Capes	"Google Earth educação Geografia"	2	1	
2	Capes	"Google Earth Geografia Curriculo"	2	0	
3	Sapienta	"Google Earth educação Geografia"	2	2	
4	Sapienta	"Google Earth Geografia currículo"	2	2	Sendo que os dois documentos também foram encontrados com o mesmo descritor do item 3.
5	Eric	"Google Earth education geografic"	41	9	A maioria dos documentos pesquisados que possuem aderência com esta pesquisa não estão disponíveis gratuitos
6	Eric	"Google Earth geografic curriculum"	10	4	Sendo que os quatro documentos também foram encontrados com o mesmo descritor do item 5.
7	Rcaap	"Google Earth educação Geografia"	24	3	
8	Rcaap	"Google Earth Geografia Curriculo"	9	3	Sendo que todos os documentos relevantes também foram encontrados com os descritores do item 7.
9	Redalyc	"Google Earth educação Geografia"	0	0	
10	Redalyc	"Google Earth Geografia Curriculo"	0	0	

Fonte: Autoria própria.

Na primeira etapa da pesquisa exploratória foram realizadas as consultas no portal de periódicos da Capes, no dia 05/06/2015, dentro dos critérios, recorte temporal e descritores mencionados anteriormente.

Na segunda etapa da pesquisa exploratória foram realizadas consultas no Sapienta, no dia 05/06/2015, sendo encontradas duas dissertações de mestrado no programa de estudos pós-graduados em geografia da PUC-SP.

Na terceira etapa da pesquisa exploratória foram realizadas consultas na base de dados Eric, no dia 05/06/2015, utilizando o booleano "and", sendo encontrados nove documentos relevantes, na sua maioria artigos, e publicados nos Estados Unidos da América.

Na quarta etapa da pesquisa exploratória foram realizadas consultas na base de dados Rcaap, no dia 05/06/2015, sendo encontrados três documentos entre teses e artigos e publicados em Portugal.

Na quinta etapa da pesquisa exploratória foram realizadas consultas na base de dados Redalyc, no dia 05/06/2015, entretanto não houve resultados para as consultas realizadas. Na ultima etapa foram realizadas consultas nos anais do SBSR, no dia 05/06/2015, sendo encontrados 19 artigos.

A opção pela busca nesse banco de dados se deve a expressiva quantidade de trabalhos na área de educação que utiliza produtos do sensoriamento remoto como imagens de satélites para aplicação pedagógica. Todas as pesquisas consideradas relevantes se utilizaram do mosaico de imagens de satélites presentes no GE para realizarem procedimentos pedagógicos. A validade metodológica das pesquisas consideradas relevantes mostra objetivamente que todas apresentaram experimentos ou práticas pedagógicas que articulavam o processo de integração das TDIC (GE) ao currículo na disciplina de geografia, mesmo que de forma simplória contribuindo gradualmente para a ideia de web currículo (ALMEIDA, 2014).

Alguns estudos relacionados ao uso de imagens de satélites a partir de softwares como Google Earth utilizados ao ensino e aprendizagem em geografia foram levantados e são abaixo sumariados trabalhos com maior relevância e amalgamados com a temática dessa revisão sistemática:

Bonini (2009) em sua tese de doutorado defende o uso de recursos computacionais como software Google Earth aplicados ao ensino de geografia com alunos do ensino médio. O autor analisa as possibilidades de aprendizagem com base nos recursos das novas tecnologias. Foram avaliados alunos do 2º ano Ensino Médio (em que não foram utilizados recursos computacionais) e do 3º ano Ensino Médio (em que foram utilizados recursos computacionais). Os discentes foram avaliados a partir de avaliações

cumulativas e formativas. Aferiu-se que os alunos do 3º ano do Ensino Médio quando questionados quanto ao uso do Google Earth em sala de aula, foram enfáticos em relatar que estas novas tecnologias auxiliaram como um método facilitador no processo de aprendizagem.

Vale (2014) em sua dissertação de mestrado objetivou aquilatar as possibilidades metodológicas do GE aplicado a educação geográfica para alunos do 9º ano da Escola Estadual Caetano de Campos na região central do município de São Paulo. Nessa dissertação foi realizada a integração da TDIC ao currículo de geografia. Os conteúdos determinados para o experimento foram: cartografia e o espaço europeu. Os resultados apresentados apontaram para o potencial da aprendizagem colaborativa sob a ótica vygotskiana e o papel ativo, criativo dos educandos no desenvolvimento das situações de aprendizagem propostas.

3 – RESULTADOS

Para realizar a análise dos resultados de forma qualitativa, foi utilizado o software *Nvivo* para operacionalizar os dados e identificar a frequência das palavras mais destacadas nos artigos, dissertações e teses analisados. Com base na análise das palavras recorrentes pôde-se constatar que a demasiada ocorrência das palavras: alunos, ensino, geografia e professor indica uma grande preocupação dos programas de pós-graduação e de professores da educação básica em construir, ampliar e aperfeiçoar situações de aprendizagem. A ocorrência em menor quantidade das palavras tecnologias, Google e internet indica o uso incipiente e rarefeito das geotecnologias como o GE aplicado como recurso didático e metodológico na educação geográfica. Para Lévy (1993) essas novas tecnologias possibilitam um aprendizado facilitador, investigativo e crítico. Porém, muitos estudos relacionados a esta temática valorizam demasiadamente a questão metodológica, esvaziando os pressupostos teóricos necessários para fundamentar e orientar os rumos das pesquisas. Outro importante elemento a ser destacado, parte do princípio que o uso de novas tecnologias não podem ser entendido e utilizado como um fim, mas um meio para o desenvolvimento teórico e metodológico da prática docente. Por isso para Fonseca (2010) nenhuma tecnologia tem capacidade de substituir o professor como mediador do processo de construção do conhecimento do aluno.

Os trabalhos analisados posteriormente a pesquisa exploratória são enfáticos em afirmar que o uso de softwares que manipulam imagens de satélites, apresentou dados essenciais que contribuíram para o desenvolvimento do processo cognitivo para o raciocínio geográfico. Porém, Filho (2008), Fonseca (2010) e Vale (2014) alertam quanto ao uso de softwares que processam imagens de satélites, apresentando inicialmente o argumento que estas tecnologias são meios para o desenvolvimento da aprendizagem e, portanto são essenciais como apoio e suporte didático-pedagógico. Mas também relatam que estes softwares não foram feitos com fins educacionais, logo sua linguagem pode gerar dificuldades para o manuseio de professores e alunos.

Tabela 1: Palavras recorrentes nos artigos, dissertações e teses relacionados aos temas das pesquisas realizados na revisão sistemática de literatura.

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
alunos	6	1858	0,67
ensino	6	1308	0,48
geografia	9	1020	0,37
professor	9	1015	0,37
imagens	7	1002	0,36
escola	6	841	0,31
forma	5	777	0,28
processo	8	748	0,27
internet	8	730	0,27
aprendizagem	12	710	0,26
satélite	8	692	0,25
tecnologias	11	677	0,25
google	6	659	0,24

Fonte: Autoria própria

Nas pesquisas analisadas em base de dados estrangeira (Eric, Rcaap), majoritariamente ainda persistem práticas pedagógicas que utilizam as TDIC de forma instrucional e transmissiva, que apenas contribuem para pensá-lo desconectado e dicotomizado da prática, favorecendo apenas reproduções de desigualdades (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Figura 1 – Mapa de nuvens produzido com o software Nvivo, sobre as frequências de palavras nos artigos, dissertações e teses encontrados na revisão sistemática de literatura.

Fonte: Autoria própria

Um fato preocupante é que as práticas pedagógicas analisadas são realizadas pontualmente, ou seja, em momentos específicos dos planejamentos escolares e em projetos interdisciplinares intermitentes ao longo do ano letivo, dificultando a criação de uma possível integração entre as TDIC e o currículo escolar. Esse fato é validado quando se analisa o mapa de nuvens e percebe se a ausência do descritor currículo nas pesquisas analisadas, apontando a necessidade de realizar práticas cotidianas perenes que reforçam o uso crítico e reflexivo das TDIC como possibilidade didática na educação geográfica. Entretanto Moraes (2005), Florenzano (2005) e Impagliazzo (2009) destacam que o uso de técnicas de sensoriamento remoto processadas em softwares como o Spring e o GE, nos processos de ensino e aprendizagem, pode contribuir para o desenvolvimento de projetos multidisciplinares combatendo o conhecimento fragmentário e estanque de princípio positivista.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou realizar uma pesquisa exploratória em banco de dados nacionais e internacionais sobre o estado da arte das pesquisas associadas ao uso das

TDIC, especificamente o GE, na educação geográfica, constituindo se como um processo que deve percorrer um vasto caminho em outros bancos de dados para obter (in)conclusões mais concretas e objetivas sobre o tema. Os trabalhos pesquisados se referem ao GE como possibilidade metodológica na educação geográfica, apresentando resultados que anunciam novas abordagens didático-metodológicas e novas situações de aprendizagem que potencializam o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Atualmente softwares como GE que disponibilizam imagens de satélites são utilizados em sala de aula representando um anuncio de inovações metodológico-didático e estimulador para os docentes e educandos nas unidades escolares. Nessa perspectiva o uso das TDIC influencia em uma abordagem escolar construtivista do espaço geográfico, estimulando e possibilitando a interatividade, criatividade e fazendo com que o aluno seja ativo no processo de aprendizagem produzindo conhecimento que pode ser compartilhado e posteriormente remixado de acordo com os interesses dos sujeitos de aprendizagem. Porém o processo de integração entre as TDIC e o currículo escolar ainda se encontra em estágio embrionário, pois com base nas pesquisas, as práticas pedagógicas publicadas são realizadas pontualmente, sazonalmente e em momentos específicos, dificultando a perenidade da integração entre currículo e TDIC e exaurindo novas possibilidades de aprendizagem. Assim cabe aos agentes escolares construírem práticas que favoreçam o uso permanente articulados com os parâmetros teóricos e metodológicos da educação geográfica articulados com os princípios da pedagogia freireana e com os fundamentos da web currículo.

5 - BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Robson M dedeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. Orgs. **Web currículo. Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014.

BONINI, André Marciel. **Ensino de Geografia: Utilização de recursos computacionais (Google Earth) no ensino médio.** Tese (Doutorado em Geografia) - UNESP, Rio Claro, 2009.

FILHO, Israel da Silva. **O uso de imagens de satélites no ensino de geografia: possibilidades e limitações na educação básica.** Dissertação de Mestrado em Geografia. PUC, São Paulo, 2008.

FONSECA, Raquel Alves. **Uso do Google Maps como recurso didático para mapeamento do espaço local por crianças do ensino fundamental I da cidade de Ouro Fino/MG.** Tese (Doutorado em Geografia) - UNESP, Rio Claro, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IMPAGLIAZZO, Mariana. **Utilização de imagens de satélite como recurso na proposição de mudanças no ensino de geografia.** Anais: Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Natal, Brasil, 25-30 abril 2009, INPE, p.2424-2427.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MORAES, Elisabete Carina & FLORENZANO, Teresa Gallotti. **Uso escolar de sensoriamento remoto no estudo do meio ambiente: Curso de capacitação de professores do ensino fundamental e médio.** Anais: Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Goiânia, Brasil, 16-21 abril 2005, INPE, p. 1321-1327.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e Ser em Geografia.** São Paulo: Editora Contexto, 2007.

RAMOS, Altina.; FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. **Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em ciências da educação.** Revista dialogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17 – 36, jan./abr. 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ª Edição – São Paulo: EDUSP, 2006. p. 103-110.

VALE, Thiago Souza. **O Google Earth como procedimento metodológico na prática pedagógica da geografia no ensino fundamental II.** Dissertação de Mestrado em Geografia. PUC, São Paulo, 2014.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA E TDICs: A CONSTRUÇÃO DO WEB CURRÍCULO A PARTIR DO USO METODOLÓGICO DO GOOGLE EARTH NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Comunicação Oral

Eixo 5: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Thiago Souza Vale
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Financiamento: Capes
Thiago.souza.vale@gmail.com

Resumo
Este trabalho pretende explorar as potencialidades existentes no Google Earth, realizando a integração entre o currículo de geografia e as tecnologias digitais da informação e da comunicação. Foi realizada uma pesquisa-ação na unidade geográfica de análise deste experimento nas adjacências do Colégio Franciscano Stella Maris, zona oeste de São Paulo, cujas imagens de satélites foram retiradas do mosaico de imagens do Google Earth, o que possibilitou a interpretação dos elementos chave da paisagem, pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio. Os resultados foram analisados com o auxilio do *software Nvivo* objetivando potencializar a análise qualitativa dos resultados obtidos. Nessa perspectiva foi observado e constatado que a integração do currículo com o GE possibilitaram aos discentes, uma melhora substancial no entendimento da categoria paisagem além de promover uma aprendizagem colaborativa crítica e reflexiva dos problemas analisados.

Palavras-Chave: Geografia; TDICs; Google Earth

1 - INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) se constituem como um aspecto essencial da cultural digital. Toda sua base informacional articulada com a Web 2.0 oferece aos educandos e professores possibilidades de aprenderem colaborativamente. Alicerçada a partir de um ciberespaço que possibilita com que idéias sejam compartilhadas, as TDICs estão influenciando ontologicamente a idéia de ser e estar do homem no mundo. Dessa forma a partir de uma análise do meio técnico científico informacional, em que Santos (1996) apresenta argumentos para explicitar a nova realidade geográfica, em que a indissociabilidade de ações e objetos e a onipresença da técnica articulada com as demandas e intencionalidades do capital produzem uma tecnosfera e psicosfera que possibilitam o consumo da técnica e sua proliferação pelos territórios produzindo disparidades sociais e econômicas.

É nesse contexto em que a educação geográfica coexiste com tensões em diversas

dimensões: o surgimento de geotecnologias como o Google Earth (GE) que são utilizadas diariamente por milhões de usuários e antagonicamente são ignoradas pela comunidade escolar; a perpetuação de uma educação geográfica estabelecida em uma abordagem positivista instrucional, decorativa e transmissional em contraste com uma realidade problemática socialmente e em termos ecológicos, em que para ser transformada necessita de abordagens pedagógicas que formem alunos ativos e participativos na mitigação das desigualdades e na resolução de problemas.

Segundo Almeida (2013) o ponto de partida para realizar um uso pedagógico das TDICs é a construção de um currículo que esteja alinhada com as necessidades da formação humana e cidadã integrando práticas sociais inovadoras, justas e humanizantes. A integração entre as tecnologias ao currículo deve ser extremamente criteriosa analisando fundamentos pedagógicos que ofereçam práticas pedagógicas significativas que de fato possam engendrar um conhecimento sólido, poderoso e colaborativo. Nessa perspectiva para Almeida (2014) a cultura digital como marca essencial de nossa contemporaneidade implica em mudanças curriculares que estabeleçam as TDICs como direito, universal, democrático e produzindo políticas publicas que ofereçam a alunos e professores espaços para discussão epistemológica, metodológica e didática dessas novas possibilidades técnicas no processo de ensino e aprendizagem.

Para Young (2014) o currículo é conhecimento dos poderosos, associado à relação de poder que mantém os sistemas de desigualdade sociais e que dialeticamente oferece para a sociedade um conhecimento poderoso que pode oprimir e libertar, excluir e incluir os sujeitos envolvidos no processo educativo. Sendo assim nesse artigo defendemos que o currículo deve determinar e influenciar o uso das TDICs nas práticas pedagógicas para engendrar e criar situações de aprendizagem aos educandos e professores a compreender como TDICs podem auxiliar na produção de conhecimentos colaborativos. Somente dessa forma será construído currículos para além das pressões neoliberais e que não reduzem o currículo a uma lista de conteúdos a ser ensinados, esvaziando suas possibilidades metodológicas e sues valores humanísticos.

Sendo assim para a construção do arcabouço teórico do presente artigo, utilizaremos as idéias associadas ao Web currículo, em que Almeida (2014), no exercício do processo

de integração entre currículo e TDIC argumenta a necessidade da superação do uso instrucional dos recursos computacionais na educação e propõem uma abordagem construtivista e na aprendizagem colaborativa entre os sujeitos do processo educacional. As TDICs nesse processo de integração possibilitam uma abordagem dialógica entre os sujeitos e flexível quanto à utilização dos espaços e tempos. Para Almeida (2014) o Web currículo se desenvolve a partir do currículo preexistente em interface com as TDICs de forma interdisciplinar impulsionando a democratização do conhecimento e o pensar coletivo, fomentando formação para de cidadãos críticos, criativos e ativos na resolução de problemas. O Web currículo se constrói em elementos essenciais e indissociáveis na relação dialética entre professores, alunos e tecnologias propondo uma proposta curricular coadunada com a investigação científica e pensando em situações para resoluções dos problemas. O papel do aluno nessa proposta curricular é dum sujeito ativo na construção do conhecimento adquirindo novas habilidades cognitivas ao longo das situações de aprendizagem. O professor tem a função de orientar, questionar procedimentos e criar situações favoráveis a aprendizagem. Dessa forma o GE se insere nos princípios do web currículo, onde os educandos podem realizar práticas pedagógicas a partir de um currículo pré existente e desenvolver ações construtivistas que possibilitem o aluno a produzir conhecimentos a partir de múltiplas situações espaciais e temporais e que promova o compartilhamento de informações que posteriormente podem ser remixadas para finalidades pedagógicas que fomentem a cidadania e um aluno comprometido com a sua realidade geográfica e que possa interferir de acordo com os princípios lógicos do raciocínio geográfico: localização, extensão, distribuição, escala (MOREIRA, 2007).

2 - MÉTODO

A prática pedagógica foi executada a partir dos fundamentos da pesquisa-ação baseadas em (FRANCO 2005) e foi realizada entre os meses de março e abril de 2015, no Colégio Franciscano Stella Maris, localizado na zona oeste do município de São Paulo, com alunos da 1ª série do Ensino Médio, totalizando 40 alunos participantes do experimento. A partir de uma premissa do web currículo, para a realização dessa prática pedagógica utilizamos dois conteúdo preexistente na estrutura curricular: Cartografia,

Sensoriamento Remoto e Paisagem. A opção pela categoria epistemológica da geografia paisagem se explica, pois a mesma se constitui como uma das categorias essenciais para o raciocínio em geografia, e ponto de partida da análise dos fenômenos geográficos, onde pode se determinar a forma e o conteúdo dos fenômenos e os fatores determinantes para a sua produção. Já o conteúdo cartografia se constitui como a mais importante linguagem para a representação dos fenômenos geográficos. E por último foi trabalhado os fundamentos essenciais do sensoriamento remoto, para facilitar a leitura e interpretação de imagens de satélites de acordo com as chaves de interpretação de Florenzano (2011). Sendo assim optamos por realizar um procedimento que objetivasse a construção de uma cartografia através do Google Earth sendo resultado de uma saída de campo realizada entorno das adjacências do colégio. O experimento teve o objetivo cognitivo de potencializar as habilidades cartográficas (sistemas de orientação, localização, escala, projeção e convenções cartográficas) dos discentes alem de fomentar o uso de instrumentos de orientação e localização como bússola e GPS e também de se construir um olhar descritivo, reflexivo e crítico da paisagem geográfica a partir dos princípios do pensamento freireano: solidariedade, justiça social, dialogicidade, participação e autonomia. Durante a saída de campo os alunos receberam duas imagens de satélite, bússolas e um GPS que foi manuseado pelos alunos e professores sendo utilizado principalmente no georreferenciamento de problemas identificados na paisagem além de câmeras fotográficas e celulares para o registro fotográfico com o objetivo de consubstanciar o relatório de campo a partir da capturação temporal e espacial da paisagem. Esses materiais serviram de instrumental para a produção do relatório de campo e também para a produção cartográfica.

Tabela 1 - Atividades e procedimentos realizados

Tema	Ferramenta do GE	Conceitos Trabalhados
	Grade,	Localização, Orientação,

Cartografia Fundamentos gerais do sensoriamento remoto Paisagem Geográfica	Simulador de Voo, Zoom, Escala, Adicionar marcadores Adicionar Polígonos, Adicionar caminho	Escala, Mapa Paisagem, Objetos geográficos, Extensão.

Fonte: Autoria própria

Posteriormente em sala de aula foi realizado um fórum de discussão onde foram levantados os problemas identificados na paisagem geográfica analisada e marcadas as localizações nas imagens de satélites que os alunos receberam. Segundos os alunos os problemas mais destacados foram: calçadas inadequadas para idosos e pessoas com algum tipo de deficiência física; poluição atmosférica e poluição sonora; ausência de áreas públicas de lazer; trânsito e impermeabilização demasiada do solo.

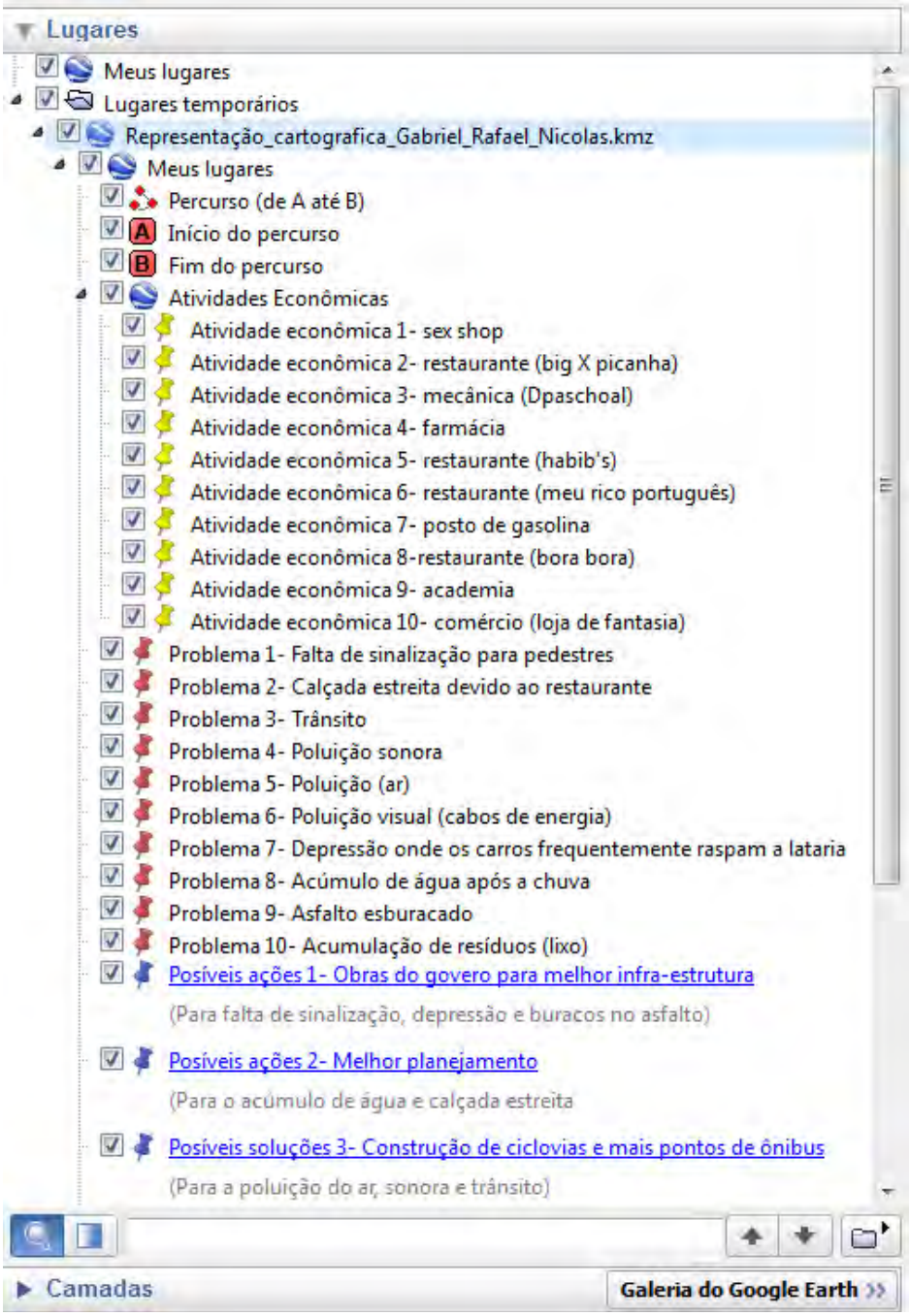
No laboratório de informática foi utilizado o software Google Earth para transformar os pontos georreferenciados pelo GPS em uma cartografia que denunciasse as carências analisadas e observadas na paisagem geográfica. Para a produção a cartográfica os alunos utilizaram as ferramentas "Adicionar Marcadores", "Adicionar Caminho" e "Adicionar Polígonos" para a produção a cartográfica. Os problemas foram representados a partir do alfabeto cartográfico: ponto, área e linha. Sendo os fenômenos fixos representados pela ferramenta "Adicionar Marcadores", os fenômenos dinâmicos e fluxos com a ferramenta "Adicionar Caminho" e os fenômenos zonais com a ferramenta "Adicionar Polígonos".

Figura 01: Imagem extraída da cartografia resultado da saída de campo.

Fonte: Google Earth, 2015.

Em vários momentos durante a produção cartográfica e nas reflexões sobre a saída de campo, os educandos apresentaram suas insatisfações e indignações com o poder público municipal com a perpetuação dos problemas analisados. Dessa forma a partir dessas discussões surgiram idéias de enviar a subprefeitura de Pinheiros os relatórios de campo e a produção cartográfica como possibilidade de ações futuras realizadas para mitigar alguns problemas destacados. Ações e atitudes demonstradas pelos educandos durante o experimento realizado apresentam indícios freireanos da preocupação de transformação da realidade por situações de aprendizagem que promovam a cidadania como fortalecimento das identidades dos indivíduos e dos lugares.

Figura 02**:** Imagem extraída do menu lugares contendo informações sobre a cartografia produzida com as convenções cartográficas e seus respectivos significados.



Fonte: Google Earth, 2015.

3 - RESULTADOS

A partir das observações do trabalho de campo, nas discussões em sala de aula e da produção cartográfica além da análise dos materiais produzidos pelos discentes como o relatório de campo e a cartografia de vulnerabilidade sócio ambiental das adjacências do

Colégio Franciscano Stella Maris, pode se constatar a contribuição das TDICs para a construção de um web currículo sobre a concepção freireana.

Nessa perspectiva a pratica pedagógica desenvolvida está relacionada com as ideias de Almeida e Valente (2011) que consideram a integração entre currículo e tecnologia deve ser pensada a partir de fundamentos construtivistas, com participação ativa do discente, objetivando desenvolver no educando consciência crítica espacialmente e temporalmente dos lugares de sua vivência.

Para Almeida e Valente (2011) os usos das TDICs propiciam a construção de um currículo voltado para o desenvolvimento da autonomia, auxiliando os educandos a buscar informações significativas para compreender o mundo e intervir na sua realidade criticamente e reflexivamente a partir de valores democráticos e solidários. Assim corroborando com as ideias de Almeida e Valente (2011) o presente experimento identificou situações de aprendizagem articuladas com as ideias dos autores supracitados como as posturas de indignações dos educandos observadas ao longo de todo o processo, como a ideia de alguns alunos de levar os relatórios de campo e as produções cartográficas para a subprefeitura de pinheiros com o objetivo de alertar e influenciar ações para mitigar as principais vulnerabilidades observadas, descritas e cartografadas.

Todas as vulnerabilidades identificadas e localizadas na produção cartográfica além das problemáticas descritas no relatório de campo vão de encontro com os princípios da pedagogia freireana: solidariedade, justiça social, dialogicidade, participação e autonomia. As posturas e atitudes dos educandos observadas posteriormente aos procedimentos metodológicos (saída de campo, fórum de discussões e produção cartográfica) apresentaram indícios para a construção de web um currículo de concepção freireana, pois a partir das atividades consubstanciadas com TDICs (GE e GPS) descritas nos procedimentos metodológicos, os discentes desenvolveram habilidades para a resolução de situações problemas ao longo de todas as situações de aprendizagem desenvolvendo textualmente e cartograficamente argumentos questionadores, reflexivos e críticos sobre as problemáticas observadas.

Procedimentalmente os educandos encontraram algumas dificuldades para realizar o

georreferenciamento de alguns problemas e dos aspectos espaciais da unidade geográfica de análise, além de problemas para salvar as cartografias nos locais corretos de identificação sinalizados pelo professor. Essa dificuldade é compreendida devido a softwares como o GE não serem engendrados para o uso pedagógico, assim sua linguagem e operacionalidade em determinados momentos trouxeram alguns problemas para a efetivação de algumas ações.

Com o auxilio do software *Nvivo* foi realizado uma análise qualitativa de 02 relatórios de campos produzidos por discentes, com o objetivo de identificar a ocorrência de palavras que mais se destacaram nos relatórios de campo.

Tabela 2 - Palavras recorrentes nos relatórios de campo analisados.

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
problemas	9	13	1,61
paisagem	8	8	0,99
figura	6	7	0,87
aspectos	8	6	0,74
nossa	5	6	0,74
região	6	6	0,74
campo	5	5	0,62
poluição	8	5	0,62
entender	8	4	0,50
local	5	4	0,50
saída	5	4	0,50
também	6	4	0,50
acabam	6	3	0,37
avenidas	8	3	0,37
bússola	7	3	0,37

Fonte: Autoria própria

Com base na tabela acima pode se observar a maior quantidade de palavras associadas a problemas e paisagem, o que possibilita inferir a relevância da categoria paisagem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois a partir das observações realizadas em campo e no laboratório de informática a partir do software GE, os educandos identificaram os aspectos da paisagem (forma e conteúdo) das adjacências da unidade escolar e compreenderam os problemas intrínsecos a sua gênese e produção. No pensamento freireano a leitura do mundo precede a leitura das palavras, e a paisagem é o ponto de partida para o desenvolvimento de uma leitura de mundo que possa ajudar os educandos a intervir na sua realidade geográfica visando construir uma sociedade justa, solidária e democrática. A análise do mapa de mapa de nuvens possibilita uma visão sinótica das palavras mais recorrentes dos relatórios de campo analisados. Podemos

perceber uma relação entre dois pares dialéticos: paisagem e problemas. Pode se perceber que os educandos utilizam cognitivamente a categoria paisagem para definir, identificar, localizar e pensar em possíveis ações para os problemas analisados. A visão bidimensional e tridimensional da paisagem oferecida pelo software GE possibilita o educando estabelecer atributos e características da paisagem analisada e posteriormente críticas e reflexões sobre toda a problemática e vulnerabilidade analisada.

Figura 3: Mapa de nuvens produzido com o software Nvivo, sobre as frequências de palavras destacadas nos relatórios de campo.

Fonte: Autoria própria

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou explorar as potencialidades existentes no GE, realizando a integração entre o currículo de geografia e as TDICs através de um procedimento metodológico articulado aos fundamentos da pesquisa ação. As pesquisas analisadas sobre o uso do GE como procedimento metodológico e didático na educação geográfica se fundamentam na prática docente e raramente nas percepções dos alunos. O presente trabalho oferece possibilidades de repensar a aprendizagem para além da prática docente. A partir de uma análise qualitativa dos materiais produzidos pelos discentes, pode se constatar as possibilidades de compreensão da aprendizagem a partir de suas narrativas textuais e cartográficas.

Esse artigo defende a articulação entre TDICs e currículo como mediação no processo

de ensino e aprendizagem a partir de fundamentos construtivistas que promovam dialeticamente a construção de um web currículo, a partir das práticas pedagógicas dos educandos e dos professores, se utilizando critica e reflexivamente do arcabouço tecnológico disponível para a comunidade escolar.

5 – REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

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 Editora, 2014.

ALMEIDA, F. J. e GARDELLI, M**.** Tecnologias para a Educação e políticas curriculares de Estado. In: Barbosa, A. **TIC educação 2013. Pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2014.

ALMEIDA, F. J. e SILVA, M. da G. Currículo e Tecnologias como Direito. **Revista e-curriculum**, vol. 15, abr./nov. 2014.

FLORENZANO, T. G. **Iniciação em Sensoriamento Remoto.** São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

PILLAR, G. G. **Cidades híbridas:** Um estudo sobre a Google Earth como ferramenta de escrita virtual sobre a cidade. Monografia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas.** Educação e Sociedade, Campinas, a vol.28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, M. **Teoria do Currículo**: o que é e porque é importante. Trad. Leda Beck. Cadernos Pesquisa. Vol. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

SANTOS, M**. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ª Edição – São Paulo: EDUSP, 2006. p. 103-110.

CURRÍCULO E CONTEXTO MULTICULTURAL: SIGNIFICAÇÕES A PARTIR DA REALIDADE VIVIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA[1]

OLIVEIRA, Elialdo R.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
elialdo_oliveira@hotmail.com
CHIZZOTTI, Antonio
anchizo@pucsp.br
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 6: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

Resumo: Este artigo é resultado parcial da pesquisa de tese sobre os Limites e Possibilidades curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima (UERR), na formação de professores para atuarem no contexto multicultural de Roraima. Tem como foco discutir o currículo e suas políticas na formação docente para uma realidade multicultural, considerando Roraima como contexto específico, a partir das significações e representações de mundo extraídas das experiências vividas por professores e gestores que atuam na formação. Toma como metodologia a modalidade de pesquisa fenomenológica, com uma variação de métodos exigidos a esse tipo de investigação na pesquisa qualitativa. Aponta alguns resultados inerentes ao estudo de tese, referentes à discussão proposta no texto apresentado.

Palavras-chave: Currículo; Contexto multicultural; Formação.

1 INTRODUÇÃO

O contexto do mundo globalizado das significações imediatistas relativizadas, alerta aos sistemas educativos para a necessidade de um currículo na formação docente, orientado por aspectos significativos da culturalidade nacional, mas sem perder de vista a regionalidade e o espírito local. Ao discutir o currículo e suas políticas na formação docente para uma realidade multicultural, considerando Roraima como contexto específico, este estudo busca

[1] Esta pesquisa faz parte da tese de doutorado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Professor Dr. Antonio Chizzotti.

um levantamento de dados a partir das significações socioculturais e didáticopedagógico na formação de pedagogos para atuarem na educação escolar local.

Roraima é um dos novos estados brasileiros criados na Constituição Federal de 1988. O trajeto geopolítico e migratório de sua origem é assinalado pela necessidade de demarcar e legitimar o espaço amazônico em nome do território brasileiro. Um processo que inicialmente fez-se pela ação militar de posse e controle regional, mediado pela prática religiosa (SANTILLI, 1994). Essa práxis catequética comum na conversão e conquista de fiéis nativos e migrantes, traziam consigo os primeiros bosquejos educativos para a região.

A localização no extremo norte do Brasil insere Roraima no contexto das migrações. É lugar de recepção de grande fluxo de pessoas tanto nacionais, quanto estrangeiras. Sua fronteira física internacional estende-se por cerca de 2.000 km com a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana Inglesa. Já sua fronteira nacional, limita-se com os estados do Pará e do Amazonas (OLIVEIRA, 2011). Por meio dessa transnacionalidade geográfica, a comunicação fronteiriça dá-se através da língua espanhola e inglesa. Assim, Roraima figura como o único estado brasileiro a fazer fronteira com país de língua inglesa. Esse dado reforça a multiculturalidade refletida na língua falada na região.

Ao tratar da migração compulsória de peruanos para Boa Vista, Santos (2013, p.82), evidencia o motivo do deslocamento como "o sofrimento que passavam no Peru por não terem uma condição financeira satisfatória". Algo semelhante se dá com a migração interna. Ao analisar o fenômeno da migração interna para Roraima, Diniz e Santos (2006), apontam como principal motivação a esperança de emprego e a busca de melhores condições de vida. Esses condicionantes atestam que o processo migratório para Roraima tem fortes relações com fatores socioeconômicos.

Uma realidade que coloca Roraima como destaque no cenário nacional e reforça seu caráter multicultural incide com sua posição sociomigratória, apontado como segundo maior estado a receber migrantes (IBGE, 2010). Isso reflete no fato de 49% da população ser composta por não nativos (IBGE, 2010). Dados PNAD (2012), apontam que 23% da população de Roraima são formados por nordestinos, desses, 16,4% são oriundos do Maranhão, configurando a maior concentração migratória local. O fenômeno migratório para Roraima exige um sistema educativo expresso num desenho curricular que contemple a diversidade cultural local. Esse aspecto de ordem política, social e econômica tem produzido uma grande reorganização na

divisão geopolítica do Estado nas últimas décadas, culminado na emancipação de seus atuais 15 municípios (OLIVEIRA, 2011).

O dilemático contexto das demarcações das terras indígenas pelo Governo Federal, ocupando 46,2% do território físico de Roraima, na concepção de muitas análises sociopolíticas e econômicas, geram uma insegurança jurídica e uma instabilidade socioeconômica que limitam seu desenvolvimento. Autores como Vieira (2009) e Santilli (1994) apontam que a região ocupada pelo Estado, outrora era território de ocupação tradicional indígena. Atualmente existem nove etnias indígenas locais, oriundas de três troncos linguísticos. São elas: Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Wai-Wai, Yecuana, Waimiri-atroari e Patamona, todas do tronco linguístico Karib; os Wapichana, procedentes do Aruák; e os Yanomâmi, do tronco Yanoama ou Yanomam (VIEIRA, 2009). Neste universo étnico, a predominância populacional encontra-se na etnia Macuxi e Wapichana[2]. Resultados parciais da pesquisa revelam uma hegemonia cultural e ideológica Macuxi, que se refletem nas ações socioculturais e políticas dos demais povos indígenas locais.

Por sua concentração financeira, política e socioeconômica, a capital Boa Vista concentra 65% da população geral do Estado. Isso mostra uma superioridade da população urbana de Roraima em relação à população rural. É significativo lembrar que esse Índice continua em franco crescimento. Em números totais, Boa Vista recebeu a maior quantidade de moradores nos últimos quatro anos, apresentando um crescimento de 10,76%, em relação aos 284.313 habitantes contabilizados no Censo de 2010. Este cenário nutre, por si só, a necessidade de pensar políticas públicas educacionais que levem em consideração a realidade multiétnica local.

Mediante essa realidade, o objetivo da pesquisa é investigar o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima (UERR), frente ao contexto multicultural local. A expressiva diversidade cultural demanda uma formação de professores, organizada

[2]Ao fazer uma historiografia sobre os indígenas em Roraima, Vieira (2007) registra que no século XVI, os indígenas Macuxi, originários do rio Orinoco, principal rio da Venezuela, fugindo dos espanhóis e guerras intertribais, com hostilidade, invadiram os territórios dos Wapichana com quem passaram a disputar espaço. Fato que justifica as fortes rivalidades mantidas por esses povos até século XIX. Contudo, atualmente, não existe uma divisão rígida, mas sim uma convivência interétnica entre os territórios desses povos. Há comunidades Macuxi e Wapichana num mesmo território, inclusive comunidades mistas.

curricularmente com um olhar voltado para as limitações e as possibilidades que emergem do movimento cultural do lugar.

No mundo de valores cognitivos e etnoculturais marcados pelo excessivo utilitarismo antagônico e de interesses diversos e conflitantes, o papel social da educação na formação docente assume responsabilidade singular na busca do sentido e da razão de ser do currículo e do conhecimento. Por meio de políticas curriculares na formação docente, atentas às significações culturais, é possível encontrar a desejada interseção e interação positiva entre identidades e amenizar o conflito das diferenças.

Isso mostra a importância de que as políticas curriculares na formação estejam sensíveis à diversidade multicultural do lugar e a percepção das valorações singularizadas, como as expressas no espaço sociocultural de Roraima. Permitir ao currículo na formação de professores uma sensibilidade multicultural, sobretudo, a aqueles para atuarem nas séries iniciais do ensino básico, é algo imprescindível à qualidade social da educação. Ao enfrentamento das limitações no campo das relações e da construção social do conhecimento, assim como da humanização do homem contemporâneo.

Associado a este propósito, a relevância da pesquisa se dá pela importância social da teoria curricular, orientando-se sobre comportamentos políticos, administrativos e socioeconômicos da região. Voltado para uma intencionalidade multicultural interativa, o currículo na formação docente expressa e define o tipo de conhecimento, de aprendizagem da sociedade, assim como de pessoa humana que se pretende construir. A nova configuração das relações sociais e humanas no mundo globalizado imediatista e elevado pelo utilitarismo existencial ascende o debate curricular em torno de temas fundamentais para a educação, como identidade e diversidade cultural e diferença etnorracial.

2 METODOLOGIA

O estudo usou o método fenomenológico na modalidade do fenômeno situado. Caracterizou-se, como qualitativo enquanto tomou o ambiente (sujeitos e problema) e o pesquisador como as principais fontes de dados essências (OLIVEIRA, 2009). Para Chizotti (2013), a consciência parte da experiência do fato, mas seu objeto são as essências dos fatos que se alcança por meio da intuição das essências. Desse modo, priorizou-se o processo em

detrimento do produto, enfocando o significado do mundo percebido pelos sujeitos entrevistados, numa abordagem indutiva, ideográfica e nomotética. Seguiu o que aponta Gil (2007), ao afirmar que o método indutivo procede à observação de um fenômeno particular para o geral. Na medida em que exista certa regularidade, a reflexão da organização curricular para o curso de Pedagogia da UERR em um contexto multicultural pode-se inferir indicativos tendentes às generalizações para as demais realidades.

A UERR foi criada a partir do Instituto Superior de Educação (ISE), por meio da Lei Complementar nº 91/05 de 10/11/2005. O Curso de Pedagogia, originado do Curso Normal Superior, absorveu os professores e acadêmicos que ainda não haviam concluído o Normal Superior, a partir do ano letivo de 2006. A UERR está presente em 17 localidades do estado, com seis *Campus;* cinco Núcleos e seis salas descentralizadas. Oferece 23 cursos de graduação, incluindo o Curso de Pedagogia. Tem um corpo docente composto por 32 doutores, 102 mestres e 78 especialistas. Conta ainda com um total de 182 técnicos administrativos efetivos e um orçamento anual em torno de R$ 42.000.000,00 (quarenta e dois milhões de reais).

Os dados da pesquisa foram levantados transversalmente, por meio de uma partilha densa com os 11 sujeitos centrais, compostos pelos professores efetivos do Curso, e três sujeitos complementares, coordenadores pedagógicos de *Campus* onde funcionam cursos. A pesquisa de campo ocorreu em clima de diálogo e receptividade. Com visitas a espaços de encontros dos docentes, seguida das entrevistas formalizadas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A entrevista é a técnica de coleta de dados mais apropriada á pesquisa fenomenológica por permitir que o entrevistado seja livre para emitir suas experiências e significações acerca do fenômeno descrito.

As entrevistas do tipo semiestruturadas focalizaram os componentes curriculares das matrizes do curso, a experiência de atuação e vivência local com o objeto investigado. Abordou-se questões como: o significado de currículo escolar para os docentes; sua experiência docente no curso; limitações e possibilidades curriculares da formação; compreensão de política curricular voltadas para uma realidade multicultural; e a formação dos professores formadores para atuarem no curso de Pedagogia da UERR.

Estas categorias permitiram extrair significações essenciais das experiências vividas, das visões e percepções de mundo, desveladas mediante as práticas docentes na formação de

professores no contexto multicultural de Roraima. As análises mais relevantes nas vivências dos sujeitos encontram-se nas significações dadas ao currículo e percepções das experiências com as políticas de desdobramento das questões curriculares, a partir da realidade vivida em contexto multicultural.

3 SIGNIFICAÇÕES CURRICULARES EM CONTEXTO MULTICULTURAL

Os aspectos curriculares circulam o arcabouço da existência humana, entendido como dado desvelado para compreender a forma como as pessoas pensam, relacionam-se e agem em sociedade. Aspecto importante na configuração de sua culturalidade, na construção e razão de ser do conhecimento. Moreira e Silva (2002, p. 34), definem o currículo como "o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada".

Acerca do currículo na formação de professores, como proposta de construção de conhecimento, socialização e incorporação de saberes adquiridos por meio das vivências, Ghedin (2008, p. 81), destaca que "os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nevral do saber docente". Por seu papel imprescindível no contexto da formação intelectual e social do homem, o currículo é compreendido como o lugar de debate sobre as transformações sociais, dos desacordos ou antagonismos ideológicos, mas que tem como busca acertos culturais circulados por ideais de aceitação e respeito dialógico aos distintos grupos e valorização da heterogeneidade. Esses aspectos convergem para a sociedade globalizada que vem buscando se moldar a partir da pluralidade.

Na busca de estabelecer uma discussão em torno das percepções e experiências dos sujeitos acerca da significação do currículo, um docente do curso, expressa:

> Para mim a significação do currículo está em respeitar as especificidades regionais e locais. Então ao elaborar uma política curricular você tem que estar atento a essas especificidades regionais e locais, mas normalmente a gente pensa mais no geral; mas aí: quem dá conta das especificidades do contexto local ou regional? São os estados e municípios nas suas esferas. A gente vive mais na especificidade. No caso do estado de Roraima, a gente vive mais nessa especificidade multicultural local. Então trabalhar o currículo levando em conta essa especificidade ou experiência vivida aí é significativo.

O relato expressa uma percepção das necessidades que emergem das limitações que perpassam a estrutura curricular do curso em relação à realidade multicultural local. Expressa a significação que tem a realidade local na construção curricular para o processo educativo, mas sem perder de vista o global. Mostra a importância de a UERR promover debates sobre a elaboração e aplicação de políticas curriculares que apontem alternativas viáveis à melhoria e qualidade social da formação para atuação no contexto multicultural local. Sacristãn (2013) enfatiza que não podemos pensar e continuar agindo com o pensamento arrogante que nossa cultura hegemônica é o padrão e a medida à qual todos os demais devem se submeter.

Atuando dentro desse contexto multicultural, o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima (UERR) apresenta uma sistematização organizada em três matrizes (educação no campo, educação indígena e educação regular), com o objetivo de "formar pedagogos capazes de atuarem nos processos sociais e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo atual, com uma visão global do processo educativo cultural" (UERR, 2010).

Um objetivo ousado que demanda uma visão ampliada da formação para aspectos globais e locais na interação e integração sociocultural do egresso, para a compreensão e aceitação das singularidades. Reflete a necessidade de uma mudança curricular na preparação do professor para lidar com uma sociedade complexa em que o extremismo, seja ele qual for, extrapola a cada dia mais o campo das ideias e ressuscita fobias e todo tipo de violência, desde social, física e psicológica.

As limitações curriculares do curso no contexto dessa formação destacadas nas falas dos sujeitos, mostram a necessidade de mudanças na estrutura curricular do curso e uma tomada de atitude social por meio da UERR. Entretanto, os relatos expressam também um "universo de possibilidades como alternativas a uma formação que responda as necessidades multiculturais, locais e nacionais, capaz de redefinir o conceito de conhecimento e aprendizagem no desenho curricular do curso". Nesse ponto está expresso o reconhecimento das fragilidades institucionais e pessoais, a vontade de superação na busca de qualificação intelectual e social e o desejo de aprender.

Estão certos de que a realidade da diversidade cultural é um fenômeno de maior expressividade nas regiões de fronteiras internacionais. Especialmente aquelas que se desenvolveram recentemente como o estado de Roraima. Nesses contextos as discussões por

igualdade e respeito às diferenças tornam-se uma categoria muito representativa no debate das políticas curriculares (SEMPRINNI, 1999). Isso decorre exatamente devido ao poder que a educação escolar exerce na formação e educação da consciência dos indivíduos para a vida em sociedade e o enfrentamento das relações de poder (SEMPRINI, 1999; SACRISTAN, 2000).

Vivenciando essa realidade, a formação dos egressos dos cursos de Pedagogia da UERR, tem por obrigação partir de uma epistemologia que respeite as significações advindas da diversidade multicultural local. Esse aspecto é percebido por um sujeito da pesquisa ao relatar: "... tem que ter um olhar voltado para essa multiculturalidade que temos aqui, mas seguir as políticas curriculares nacionais, previstas na LDB, nas diretrizes nacionais para a formação do pedagogo e nas determinações do Conselho Estadual de Educação de Roraima". Expressa a necessidade de uma sintonia entre o local e o global, o global e o local.

No conjunto loco-regional, a UERR aparece como força impulsionadora da formação dos profissionais nas mais diversas áreas de interesses da sociedade roraimense. Apresenta como missão:

> Proporcionar à sociedade roraimense mecanismos técnicos, científicos e culturais que possam contribuir para formação integral do indivíduo, para o crescimento econômico e social do Estado, atuando como força transformadora das desigualdades sociais e regionais (UERR ,2013, p. 17).

O compromisso da instituição expresso em seu projeto de desenvolvimento institucional reconhece o capital humano como sendo a maior riqueza de qualquer sociedade adicionada à utilização adequada e racional das potencialidades regionais. Por outro lado, as vozes dos sujeitos questionam as limitações da estrutura da matriz curricular atual do curso, na formação para atuar na realidade multicultural local. "eu considero que a matriz é limitada para atender a realidade culturalmente diversificada por que não foi organizada com essa intencionalidade...". Outro complementa "... a UERR não tem um projeto de formação cultural expresso para a estrutura curricular de seus cursos de formação". Mostrando uma incongruência entre o que está escrito e o que de fato se efetiva na prática da formação, segundo os relatos descritos**.**

As percepções dos sujeitos vêm revelando que se faz necessário um conjunto de políticas curriculares e ações coordenadas a uma formação intencional para esse fim. Maneiras de valorizar as identidades plurais e as reflexões sobre os mecanismos

discriminatórios, que buscam certas tensões entre a diferença e igualdade no sentido respeito e aceitação na sua maneira ou modo de ser (BOAVENTURA, 2006).

Na era das redes virtuais conectadas que fazem as interações transcenderem ao mundo físico, é mais que necessário um olhar atento do currículo a esse movimento sociocultural que se desvela e marca profundamente as relações entre as pessoas. Siderkun (2002, p. 8) complementa determinada percepção ao abordar que "a questão é compreender os elementos novos que redefinem o contexto das sociedades e das culturas contemporâneas". Fala então de uma formação que além do conhecimento seja capaz de dotar o professor de habilidades, competências, bom senso e equilíbrio social para lidar com a situação das diferenças, da igualdade e da identidade. Um propósito que pode ser fundamental na formação e preparação docente para atuar no processo educativo da Educação Básica em Roraima.

4 CONCLUSÃO

O Curso de Pedagogia da UERR, na percepção de seu quadro docente, vêm buscando emoldurar-se no seu perfil descrito, e isso poderá evidenciar a significação de seu propósito mediante a realidade dada. Revela que professores e gestores estão conscientes das limitações referentes a dificuldades logísticas, infraestrutura, qualidade adequada de formação do professor formador e condições de trabalho inadequadas. Assim como da necessidade de um desenho curricular que parta dos saberes da realidade e volte a essa realidade de modo ressignificado.

Tal percepção decorre de uma coexistência em densa diversidade cultural, que sempre reflete nas tensões sociais existentes no processo educativo da sala de aula. Dessa forma, faz-se jus a necessidade de se pensar uma organização curricular que contemple uma educação com perfil multicultural, capaz de ultrapassar o simples jogo da coexistência cultural.

Portanto, os resultados parciais expressos nesse artigo revelam a necessidade de elaborar e inserir políticas curriculares e educacionais voltadas à realidade multicultural, especialmente na prática da formação docente. Uma proposta curricular capaz de envolver uma política cultural que reafirme o currículo como terreno de produção, criação simbólica cultural, de sentidos e significações de sujeitos. Proposta vinculada ao mundo da vida e das condições existenciais humanas, numa perfeita sintonia entre a experiência vivida e os saberes

construídos.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAVENTURA, Sousa Santos. **A gramática do tempo.** Para uma nova cultura política. 2ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

DINIZ, Alexandre M A; SANTOS, Reinaldo Onofre dos. Fluxos migratórios e formação da rede urbana de Roraima. In: ANAIS... XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP, 2006. Disponível em: < http://www.abep.org.br/?q=publicacoes/anais/anais-2006-tema-4-migra%C3%A7%C3%B5es-deslocamentos-populacionais >. Acesso em: 12 mai. 2015.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE divulga os resultados da coleta do Censo 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias. Acesso em: 10 jun. 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Elialdo R. Cidade criativa: perspectiva de desenvolvimento socioeconômico para Boa Vista (RR). In: RDE –**Revista de Desenvolvimento Econômico**. Salvador, BA– Ano 13, n. 23. jun. 2011. Disponível em: http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/download. Acesso em: ago. 2015.

OLIVEIRA, Elialdo R. Fenomenologia e educação: perspectiva do desvelamento da aprendizagem. In: VIII Congresso Norte Nordeste de Educação em Ciências e Matemática – VIII CNNECIM 2009. **Anais....** Boa Vista-RR.

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

SACRISTAN, Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Alessandra Rufino. Migração de peruanos em Boa Vista/RR. 2013. 116 f. **Dissertação** (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.Disponível em: http://200.129.163.13/portais/anexos/upload/wp-content/uploads/2013/12/Capa.pdf. Acesso em: 12 mai. 2015.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Trad. Laureano Pelegrini. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

SIDERKUN, Antonio. **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí/RS: UNIUJUÍ, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI. Boa Vista, RR: Universidade Estadual de Roraima, 2013.

_____ . **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Boa Vista, RR: Universidade Estadual de Roraima, 2008.

VIEIRA, Jaci Guilherme. O índio na produção historiográfica de Roraima. **Revista do Núcleo Histórico Socioambiental** (NUSHA/UFRR), v. 1, n.1, p. 85-102, ago-dez, 2007.

A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO INCREMENTO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO E LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL (USCS)

Luciana Villani das Neves/ Prof. Dr. Robinson Henriques Alves
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
villani7@terra.com.br/robinson.alves@uscs.edu.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares.

Resumo: Essa pesquisa objetiva compreender como a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), em consonância com as discussões sobre políticas de ações afirmativas na perspectiva da proteção dos Direitos Humanos concebe a formação dos estudantes de graduação dos cursos de Direito e das Licenciaturas com base na educação das relações étnico-raciais de matrizes africanas. Nossos referenciais fundamentam-se nas legislações que orientam esse tipo de educação sob a luz das teorias críticas das esferas jurídicas e pedagógicas. A metodologia adota o estudo de caso com objetivo exploratório de abordagem qualitativa por meio de análise bibliográfica e documental da Instituição. Estamos em fase de conclusão dos resultados que ora apontam para um grande potencial da inserção da questão das relações étnico-raciais na USCS, ao considerarmos alguns núcleos de estudo, pesquisa e extensão mantidos, embora a inclusão desse tema ainda não esteja clara no PPP da Instituição e dos cursos.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais; Ensino Superior; Políticas de ação afirmativa.

1 INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa estuda a implementação de políticas de ações afirmativas para a educação das relações étnico-raciais voltadas à população negra como incremento para a formação dos estudantes de graduação dos cursos de Direito e das Licenciaturas

(Educação Física e Pedagogia) promovidos pela USCS, pois, de acordo com nossos referenciais e embasados nas legislações que regulamentam a educação para as relações étnico-raciais, há a urgência do emprego dessa abordagem pelas Instituições de Ensino Superior (IES), prioritariamente nos cursos de formação para professores da Educação Básica. Incluímos o curso de Direito porque a literatura jurídica utilizada como referência aponta para a necessidade da instauração de um novo olhar, que rompa com o conceito positivista e o conceba no sentido real.

Entendemos que é papel da universidade, conforme aponta Saviani (2003), a tarefa de superar a contradição entre homem e cultura e para isso ela é o local apropriado para a formação do educando numa perspectiva emancipatória, com vistas à onilateralidade como fim educativo defendido por Manacorda (2007).

Para tanto, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender a função social da USCS na formação dos estudantes de graduação dos cursos de Direito e das Licenciaturas com base nas políticas de ações afirmativas na área de educação sob a perspectiva dos Direitos Humanos, e os específicos são: estabelecer um paralelo entre as normas que orientam a educação das relações étnico-raciais de matrizes africanas e sua aplicabilidade junto às IES; e situar como a USCS implementa essas políticas de modo a contemplá-las na formação dos estudantes dos cursos analisados.

Assim sendo, justificamos a relevância desta pesquisa, no sentido de colaborar com a luta antirracista e no combate do mito da democracia racial, quando propõe a análise dessas políticas praticadas pela USCS, ao promover a mediação de aprendizagens entre brancos e negros, em suas formas mais desenvolvidas, contribuindo na instrumentalização da comunidade acadêmica acerca de ações que incluam valores relativos à pluralidade cultural.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com nossos referenciais, a prática de políticas de ação afirmativa no ensino superior direcionada à educação para as relações étnico-raciais de matrizes africanas, apesar de contar com legislações e pareceres lançados há mais de 10 anos, ainda é objeto recente de pesquisa, envolto numa série de polêmicas e controvérsias quanto a

sua validade e aplicabilidade, embora regulamentada pelos seguintes instrumentos:

- Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08 que instituem respectivamente na LDB/1996 a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena na Educação Básica, e a educação para as relações étnico-raciais, gerando a demanda para a formação inicial e continuada de professores.
- Parecer CNE/CP 003/2004 que entende esse tipo de educação como meio de reeducar as relações existentes entre negros e brancos e orienta de que forma podem ocorrer as ações pedagógicas enquanto política curricular nos diferentes níveis de ensino.
- Resolução CNE/CP 001/2004 que define as obrigações das IES em instituir a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que oferecem especialmente nos cursos de formação inicial e continuada de professores, incentivar pesquisas que abordem positivamente essa temática e estimular a formação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e grupos correlatos.
- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao definir que as diretrizes da Resolução CNE/CP 001/2004 devem ser seguidas pelas IES públicas e privadas, principalmente nas instituições que ofertem a formação inicial e continuada de professores, trazendo dentre as ações: a inclusão de conteúdos e disciplinas curriculares nos cursos de graduação relacionados a essa temática, fomento de pesquisas de iniciação científica, promoção de eventos e programas institucionais que incluam essa abordagem.
- Estatuto da Igualdade Racial que incentiva as IES públicas e privadas a incorporarem temas que incluam valores relativos à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira nas matrizes curriculares dos cursos de professores, desenvolverem programas de extensão universitária em tecnologias destinados aos jovens negros e criarem programas de cooperação técnica com diferentes

estabelecimentos de ensino para a formação docente.

Apesar disso, controvérsias podem ser encontradas no entendimento que concerne à legitimidade das ações afirmativas na esfera jurídica, nas polêmicas que abarcam sua implementação no ensino superior e nas práticas culturais que privilegiam a visão de mundo baseada na cultura branca de origem europeia que anula e nega as demais em prol de um "ideário de branqueamento [que] serve como suporte ideológico para mascarar a discriminação racial na sociedade", segundo Annoni e Lima (2009, p.62).

Na defesa de políticas afirmativas voltadas ao ensino superior e à educação para as relações étnico-raciais, bem como às polêmicas que envolvem esse nível de ensino, optamos pela escolha do referencial teórico baseado em autores que adotam a abordagem crítica por acreditarmos ser a que melhor responde na contemporaneidade ao embate de interesses que envolvem o tema estudado visto a necessidade de romper com a visão de mundo naturalizada, pautada no atual modelo de produção capitalista, responsável cada vez mais pela reprodução das desigualdades no âmbito das relações humanas.

Assim sendo, elegemos na esfera do Direito os autores Annoni e Lima (2009), Bertoncini (2012), Cury (2003), Leal (2010) e Silva (2009) que apontam questões referentes à defesa da ação afirmativa como constitucionais e legítimas, pautadas nos art. 1º e 3º da CF/1988, que visam à igualdade das minorias no acesso ao ensino superior, versando sobre a dignidade da pessoa humana, pluralismo, construção de uma sociedade livre, erradicação da pobreza, redução das desigualdades sociais, promoção do bem de todos sem discriminação ou preconceito, e ainda da justiça compensatória distributiva e redistributiva, reparação e diversidade.

Nesse sentido, o debate na esfera jurídica demanda a compreensão da ação afirmativa como política empreendida por um tempo determinado cuja finalidade não é promover mudanças estruturais, mas sim compensatórias para determinados grupos ou sujeitos que não se fazem representar de forma igualitária, embasada nos conceitos implícitos dos Princípios da Igualdade e da Isonomia, estabelecendo parâmetros que rompam com a visão positivista no intuito de estabelecer limites entre o direito formal e o real.

Na esfera pedagógica adotamos Duarte (2001), Frigotto (1998, 2001), Marques (2007), Saviani (2003) e Silva, W. (2001) que desenvolvem reflexões acerca do caráter

meritório no ensino superior, dos ajustes neoliberais que culminaram na elaboração da LDB/1996, na educação como forma de adaptação às necessidades do mercado globalizado e dos interesses relativos em reduzir as ações afirmativas fruto das lutas dos movimentos sociais em políticas de mercado.

E por fim, trazemos ao debate Candau (2010), Meyer (2001), Santos (2007), Silva (2010) e Silva, P. (2001), que defendem a educação das relações étnico-raciais como forma de empoderamento e fortalecimento das identidades dos afrodescendentes e demais minorias marginalizadas, a incorporação dessa temática nos currículos, conteúdos e projetos políticos pedagógicos dos cursos (principalmente na formação de professores), na promoção da educação para a diversidade e na ressignificação da história e dos signos culturais africanos, visto que assumir em qualquer nível de ensino essa linguagem, significa romper com o mito da democracia racial pautado no discurso da mestiçagem como elemento catalisador da harmonia social entre os diversos grupos étnicos e do mesmo modo, com a tentativa de abafamento do racismo nas práticas sociais, assumindo a construção de uma sociedade mais justa, com a participação de todos e de cada um, tendo como fundamental critério o fortalecimento da dignidade humana, conforme apontam Annoni e Lima (2009) e Silva, P. (2001).

3 METODOLOGIA

Adotamos como procedimento o estudo de caso com objetivo exploratório de abordagem qualitativa, que nos permite centrar a pesquisa para a compreensão da dinâmica das relações sociais e hierarquizar as interações resultantes delas. A opção pelo objetivo exploratório na forma de estudo de caso ocorre em face da necessidade de compreendermos como a USCS incrementa a formação dos estudantes.

Partimos da análise bibliográfica e documental levantada no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da USCS, Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), matrizes curriculares, ementas das disciplinas, currículo dos docentes e linha de pesquisa, temáticas propostas nas áreas de pesquisa e extensão, serviços prestados à comunidade que envolvam os estudantes, políticas de acesso e permanência direcionados aos estudantes negros, complementadas por meio das

informações contidas no site da USCS, junto aos gestores dos cursos, ao Instituto de Pesquisa Aplica da USCS (INPES) e via Plataforma Lattes para verificar os docentes que desenvolvem pesquisa na temática abordada. Os resultados obtidos estão sendo analisados com bases nesses referenciais.

4 RESULTADOS PARCIAIS

A partir da problemática apontada, analisar a implementação da educação para as relações étnico-raciais na formação dos estudantes da USCS, exigiu compreender como ela é constituída e se posiciona frente a essas demandas.

A USCS é constituída juridicamente como organização autárquica de regime especial, com autonomia didático científica, administrativa, disciplinar e de gestão, prevendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com estatuto e regimento geral aprovados pelo Conselho Universitário, em consonância com a Lei Orgânica do Município e com as normas do Conselho Estadual de Educação (CEE).

O Município de São Caetano do Sul (SCS) é detentor há dez anos do maior IDHM de nosso país, que em 2013 alcançou o valor de 0,862 (muito alto), conforme artigo da Folha de SP, bem como foi considerado em 2005 um dos 07 com o maior IDH negro, segundo pesquisa de Marcelo Paixão, citado por Marra (2005), mas no que se refere ao último índice, não encontramos políticas municipais afirmativas direcionadas à população negra relacionadas à educação e ao acesso no ensino superior, exceto o Projeto de Lei 1508/2014 que instituía a educação antirracista e antidiscriminatória na rede municipal de educação básica e demais níveis de ensino, considerado inconstitucional pela Comissão Jurídica e de Redação da Câmara de SCS, segundo informação da assessoria parlamentar do vereador proponente desse projeto.

Quanto ao ingresso dos estudantes, a USCS considera a nota do ENEM e do vestibular, mas não há políticas de ação afirmativa para acesso às minorias, contudo, promove na graduação 04 programas de assistência estudantil voltados para todos os cursos, 01 direcionado às Licenciaturas, 01 exclusivo à Pedagogia, o FIES para alguns cursos e as bolsas de estudo da Prefeitura de SCS aos estudantes que residem no município. No entanto, por se constituir como autarquia, não está habilitada a participar da política de

cotas restrita às universidades públicas e nem ao Programa ProUni, exclusivo às instituições privadas.

Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais torna-se uma alternativa que poderá orientar as ações a serem implementadas na USCS no combate ao racismo e outras formas de discriminação, como incremento para a formação de seus estudantes, visto que as cotas representam "apenas uma das medidas possíveis dentro do campo de atuação das ações afirmativas", conforme afirma Annoni e Lima (2009, p.70).

Até o momento analisamos os PPC, as ementas das disciplinas, as linhas de pesquisas docentes, os programas de pesquisa e extensão, a forma de ingresso e as políticas de auxílio aos estudantes e não encontramos a temática das relações étnico-raciais ou ações afirmativas voltadas para a população negra em nenhum deles, com exceção da ementa da disciplina de Educação e Cultura (Pedagogia). Não tivemos acesso ao PPC de Educação Física por estar em análise no CEE, mas conforme o gestor, essa temática perpassa 04 disciplinas. Encontramos 13 pesquisas de iniciação científica relacionadas às questões étnico-raciais e ações afirmativas nos cursos de Comunicação Social, Direito, Educação Física e Pedagogia nos últimos 05 anos, bem como 01 docente de Direito e 03 em Pedagogia que desenvolvem linha de pesquisa relacionada a ações afirmativas, pluralidade cultural e educação étnico-racial.

Além dos Relatórios de Avaliação Institucional do ENADE, não encontramos pesquisas institucionais que caracterizassem o perfil dos estudantes dos cursos analisados sobre as questões étnico-raciais, renda familiar, ocupação e instituição em que concluíram o ensino médio.

Destarte, destacamos que o curso de Direito mantém o Observatório de Violação de Direitos Humanos (ODHUSCS) que orienta grupos de estudo e pesquisas relacionadas à violação dos direitos humanos e embora atualmente não incorpore as questões étnico-raciais, acreditamos ser um local privilegiado para essas discussões, bem como a possibilidade de inclusão dessa temática pelos cursos como ações de extensão.

5 CONCLUSÃO

Apesar de estarmos em fase de conclusão, nossa pesquisa aponta um grande potencial

na USCS para a introdução da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos que ministra, seja via ODHUSCS, junto ao núcleo de Extensão ou ainda na forma de um NEAB, atrelada a realização de pesquisa institucional a fim de conhecer o perfil dos estudantes. Destacamos ainda a urgência da inclusão dessa temática com maior ênfase nas Licenciaturas, que formam professores para a Educação Básica, pois, segundo Meyer (2001, p.376), um dos elementos centrais na definição do significado social da instituição é o currículo, visto que define "o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas às/os estudantes no decorrer do processo de educação", marcando "um espaço conflituoso e ativo de produção cultural".

Portanto, a partir do momento que nos conscientizarmos que a educação escolar em todos os níveis também está envolvida com a produção da identidade, relações de pertencimento e exclusão dos diferentes sujeitos que nela interagem, estaremos mais capacitados para "questionar os saberes e as práticas que produzimos, selecionamos e implementamos de forma a reconhecer o sexismo, o racismo e a discriminação que eles não só veiculam, mas constroem e ajudam a manter", alargando a "reflexão acerca de nosso próprio envolvimento em processos em que diferenças são nomeadas e transformadas em desigualdades sociais e políticas", conforme Meyer (2001, p.378).

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANNONI, Danielle e LIMA, Fernanda S. *As políticas de ações afirmativas para a efetivação de direitos da minoria negra no Brasil.* Revista do Direito. UNISC, Santa Cruz do Sul, n. 31, p. 61-76, jan./jun. 2009.

BERTONCINI, Mateus E.S.N. *Estatuto da Igualdade Racial e suas implicações para a empresa na sociedade pós-moderna.* Revista de Direitos Fundamentais e Democracia, Curitiba, v. 11, n. 11, p. 173-201, jan./jun. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm (Acesso em 2014 out 12).

BRASIL. *Lei 9.394 de 20/12/1996.* Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm (Acesso em 2014 set 17).

BRASIL. *Lei 10.639 de 09/01/2003.* Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm (Acesso em 2014 dez 05).

BRASIL. *Parecer CNE/CP 003/2004 de 10/03/2004.* Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf (Acesso em 2014 dez 05).

BRASIL. *Resolução CNE/CP 001/2004 de 17/06/2004.* Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf (Acesso em 2014 dez 05).

BRASIL. *Lei 11.645 de 10/03/2008.* Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm (Acesso em 2014 dez 05).

BRASIL. *Lei 12.288 de 20/06/2010. Estatuto da Igualdade Racial.* Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm (Acesso em 2014 dez 11).

BRASIL. *Programa universidade para todos (ProUni).* Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php (Acesso em 2015 jan 15).

CANDAU, Vera M. *Direitos Humanos, diversidade cultural e educação: a tensão ente igualdade e diferença.* In: FERREIRA, Lúcia F.G. ZENAIDE, Maria de Nazaré T. DIAS, Adelaide A. (Orgs.). *Direitos Humanos da educação superior: Subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CIDADES tem alta do IDH, apesar do baixo desempenho na educação. Folha de São Paulo. Brasília. 2013. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/07/1318441-uma-em-cada-tres-cidades-do-brasil-tem-indice-de-desenvolvimento-alto-diz-estudo.shtml (Acesso em 2014 Abr 27).

CNPQ. *Busca de currículo.* Plataforma Lattes. Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar (Acesso 18 jun 2015).

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação como desafio na ordem jurídica.* In: LOPES, Eliane M.T., Faria Fo Luciano M., VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.* 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural.* In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadão no contexto da globalização.* 5.ed.. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90.* In: LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.* São Paulo: Cortez, 2001.

INEP. *Relatórios de IES 2010 a 2012.* ENADE. Disponível em: http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/ (Acesso 2015 jan 20).

LEAL, Rogério Gesta. *Legitimidade e legalidade das políticas públicas de igualação racial no âmbito dos concursos públicos no Brasil: estudo de caso.* Autos do Apelo de nº 7003288299, Terceira Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, julgado em 25/2/2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna.* Campinas: Ed. Alínea, 2007.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. *Programa universidade para todos: política de ação afirmativa para negros na educação superior?* In: OLIVEIRA, Iolanda (*et al.*) (Org.). *Negro e Educação 4: Linguagens, resistências e políticas públicas.* São Paulo: Ação educativa, ANPED, 2007.

MARRA, Ana Paula. *IDH dos brancos supera o dos negros em quase todos os municípios.* Agência Brasil: 2005. Disponível em: http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-11-13/idh-dos-brancos-supera-dos-negros-em-quase-todos-os-municipios-revela-estudo (Acesso 16 jan 2015).

MEYER, Dagmar Estermann. *Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar.* In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização.* Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SANTOS, Edinalva Moreira dos. Raça e classe no ensino superior: Revisando as relações raciais no Brasil para entender as desigualdades de acesso do negro à universidade pública. In: OLIVEIRA, Iolanda (et al.) (Orgs.). Negro e Educação 4: Linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação educativa, ANPED, 2007.

SÃO CAETANO DO SUL. *Lei Orgânica do Município*. Câmara Municipal de São Caetano do Sul. Disponível em: http://www.camarascs.sp.gov.br/camarascs_leisorganicas.asp.htm (Acesso em 2015 jan 19).

SÃO CAETANO DO SUL. *Projeto de Lei 1508/2014.* Câmara Municipal de São Caetano do Sul. Disponível em: http://camarascs.sp.gov.br/upload/projetos/dr.-xavier/(.1508.14-comissoes)-jrex-pl-21mar-racismo.pdf (Acesso em 2015 jun 15).

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.* Campinas: Autores Associados, 2003 – Coleção educação contemporânea.

SECAD/MEC. *Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de historio e cultura afrobrasileria e africana.* Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1852&Itemid= (Acesso em 2015 mai 12).

SILVA, Celso de Albuquerque. *"Ação afirmativa no âmbito do ensino superior: uma análise da constitucionalidade das política de cotas para ingresso em universidades".* In: *Direito, Estado e Sociedade.* Núm. 34, janeiro 2009. Disponível em: http://livros-e-revistas.vlex.com.br/vid/afirmativa-cotas-ingresso-universidades-80160484 (Acesso em 2014 Out 02)

SILVA, Paulo V. B. *A formação docente sob a ótica dos Direitos Humanos: diversidades etnicorraciais.* In: FERREIRA, Lúcia F.G. ZENAIDE, Maria de Nazaré T.

DIAS, Adelaide A. (Orgs.). *Direitos Humanos da educação superior: Subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz G. *Espaços para educação das relações interétnicas: Contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação.* In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização.* Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SILVA, Waldeck C. *A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade.* In: LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.* São Paulo: Cortez Editora, 2001.

USCS. *Relatório de renovação do reconhecimento do Curso de Graduação Licenciatura de Pedagogia: Projeto Pedagógico*. USCS: São Caetano do Sul, 2011.

USCS. *Relatório de renovação do reconhecimento do Curso de Bacharelado em Direito: Projeto Pedagógico*. USCS: São Caetano do Sul, 2012.

USCS. *Universidade Municipal de São Caetano do Sul*. Disponível em: http://www.uscs.edu.br/ (Acesso 2015 jun 07).

CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCACIONAL PARA APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DA TABELA PERIÓDICA

Amanda Mayra Cardoso
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
amandamayracardoso@hotmail.com

Ronei Ximenes Martins
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
rxmartins@cead.ufla.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 6: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

Resumo: O artigo descreve o desenvolvimento de um jogo educacional eletrônico para a aprendizagem da Tabela Periódica. Foram consideradas recomendações tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem um ensino mais crítico e interdisciplinar além do fomento à incorporação de tecnologias em sala de aula. Na dimensão investigativa foi realizada pesquisa de campo, com participação de cinco licenciandos em química, visando a validação do aplicativo. Considera-se que o jogo eletrônico permitirá um processo de aprendizagem mais significativo e integrado ao cotidiano do aluno. Como valor adicional, considera-se que o registro metodológico de concepção e desenvolvimento do jogo poderá auxiliar professores e outros profissionais a interagirem de forma eficiente com especialistas em tecnologias de informação e comunicação para a elaboração de outros aplicativos educacionais.

Palavras-chave: Ensino de Química, Tecnologia Educacional, Jogo Eletrônico, Tabela Periódica.

1 INTRODUÇÃO

Os documentos de política educacional disponíveis hoje, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Currículo Básico Comum (CBC), propõem que o ensino se dê de forma mais crítica, interdisciplinar e com atividades que incorporem o uso de recursos tecnológicos. Mais especificamente na área de Química, segundo os PCN (MEC/SEMTEC, 1999), a aprendizagem deve possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada, para que estes possam julgar, com fundamentos, as informações adquiridas na mídia, na escola, com pessoas, dentre

outras.

Apesar dessas orientações, observa-se que a concepção vigente está distante do desejado, pois a disciplina Química ainda é considerada pelos estudantes como difícil e abstrata, apresentando baixa assimilação de conceitos e de aplicabilidade ao cotidiano (VIEIRA, 2011). Notadamente em relação à Tabela Periódica, tal dificuldade é acentuada e isso se deve, muitas vezes, à metodologia adotada pelo professor que normalmente se baseia na memorização dos símbolos, nomes, e propriedades dos elementos químicos (MELO, 2002). Segundo Godoi, Oliveira e Codognoto (2010), esta prática pode ser superada quando se estabelecem relações entre o conteúdo e a realidade, em processos de aprendizagem significativa.

Moreira e Porto (2010), destacam que um dos obstáculos para a utilização de metodologias e de tecnologias que valorizem a aprendizagem significativa é o material didático disponível, com abordagens centradas na memorização. Uma das formas de oferecer materiais didáticos mais adaptados às novas propostas metodológicas seria a adoção de jogos eletrônicos (LIMA; MOITA, 2011). Segundo Mattar (2010), um dos objetos de aprendizagem que oferecem grande possibilidade de interatividade com o conteúdo e interação entre estudantes e professores é o jogo eletrônico educativo (game digital).

Atualmente é possível encontrar projetos de jogos para auxílio do ensino de Química, disponíveis gratuitamente em sites escolares e acadêmicos. São exemplos de jogos educacionais disponíveis para o ensino da Tabela Periódica: 1) O Lite - *The Periodic Table Game*, que promete auxiliar na memorização dos elementos da Tabela Periódica, com base em seu símbolo e número atômico; 2) XeNUBi , permite exercitar seu conhecimento quanto à relação das propriedades de um elemento químico e sua posição na tabela periódica; 3) TABELIX , jogo de pares de cartas, que se combinam entre si - objetiva promover a contextualização de elementos químicos a partir do levantamento dos elementos mais encontrados na natureza.

Ao se realizar uma verificação mais aprofundada nesses jogos, é possível perceber a carência de uma abordagem mais direcionada ao construcionismo (PAPERT, 2008) e à aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003). Eles enfatizam a memorização e a correlação da tabela periódica com seus elementos. Diante disso, o presente trabalho se

direcionou para o desenvolvimento de um jogo eletrônico que ofereça possibilidades de significação dos conteúdos por meio de sua aproximação com o cotidiano dos estudantes.

2 METODOLOGIA

A abordagem adotada na dimensão investigativa do trabalho foi a qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com obtenção dos dados por meio de observação participante (VIANA,2003) registrada em notas de campo e entrevistas. Participaram dessa etapa 5 graduandos de Licenciatura em Química e 1 graduando em Ciência da Computação, todos de uma universidade pública federal. Na elaboração do Jogo eletrônico adotou-se a metodologia de construção/concepção de objetos de aprendizagem e aplicações educacionais (AMANTE; MORGADO, 2001) que estabelece quatro fases 1)Concepção do projeto; 2) Planejamento; 3) Implementação e 4) Avaliação. Durante o processo do desenvolvimento foi realizado um ciclo de estudos, coletivo e sistemático, para a concepção e estabelecimento dos requisitos técnicos do aplicativo.

3 DESENVOLVIMENTO DO JOGO ELETRÔNICO

O desenvolvimento da aplicação seguiu as quatro fases de Amarante e Morgado (2001). Os principais procedimentos da metodologia de concepção de objetos de aprendizagem adotados no desenvolvimento do jogo educacional são apresentados a seguir. A descrição detalhada de tais procedimentos, incluindo discussões mais aprofundadas, é apresentada no relatório técnico publicado por Cardoso (2014).

3.1 Concepção

Esta fase se organizou em: 1) Ideia Inicial e Definição do Tema; 2) Definição da Equipe; 3) Delimitação dos Conteúdos; 4) Especificação dos Objetivos Pedagógicos de Aplicação; 5) Caracterização do Público Alvo; 6) Definição do tipo de Aplicação; 7) Previsão do Contexto de Utilização do Aplicativo.

A concepção inicial e definição do tema se basearam em pesquisa bibliográfica e na experiência de uma das pesquisadoras que é professora de química. Com base na

concepção inicial, foi realizada a definição da equipe, formada pela pesquisadora, seu orientador (professor e pesquisador da área de Educação Mediada por Tecnologias), um professor e pesquisador da área de ciência da computação e um estudante do curso de Ciências da Computação, cujo trabalho se relacionou principalmente com a codificação do software.

Com base nas definições anteriores, foi realizada a delimitação dos conteúdos: apresentação da tabela periódica, as propriedades dos elementos, a classificação, a relação dos elementos com o cotidiano, e curiosidades. Em seguida se deu a especificação do objetivo pedagógico da aplicação e definido o público-alvo: estudantes do Ensino Fundamental (nono ano) e do Ensino Médio (primeiro e terceiro ano), com faixa etária entre 14 a 18 anos. Ficou estabelecido que o jogo se daria com base em missões/desafios compartilhados por grupos cooperativos, a serem elaborados pelos professores como sequências didáticas.

Também se estabeleceu o formato MORPG (*multiplayer online role-playing game*) por prever acesso simultâneo de jogadores que assumirão avatares, no caso, estudantes ou professores. Com este formato, considerou-se que o uso dos dispositivos móveis tais como celulares e *tablets* nas aulas pode criar espaço motivacional interessante e novo na escola, bem como fomentar a utilização dessa estratégia metodológica em outros conteúdos. Tal estratégia de ensino é inovadora em relação aos jogos para Tabela Periódica existentes.

A ferramenta escolhida para o desenvolvimento foi a *Engine Unity3D*[1]. As principais características que motivaram a escolha foram sua facilidade de transportar desenvolvimentos para outras plataformas de forma simples e rápida, o que permitirá oferecer o jogo em Tablet, Celulares ou Computadores. Encerrando a fase de concepção, foi discutida a previsão do contexto de utilização. Ficou definido que o jogo será utilizado principalmente em sala de aula, mas que também poderá dar suporte a estudos fora do contexto escolar.

3.2 Planejamento

Nessa fase se deu o registro documental e a organização dos planos de execução de tudo

1 https://unity3d.com/pt

o que foi pensado na primeira fase. Foram realizados os seguintes procedimentos: 1) Organização dos Conteúdos do jogo; 2) Definição da Macroestrutura da Aplicação; 3) Desenho da Interface (definição da estrutura e dos mecanismos básicos de navegação, definição dos mecanismos orientadores de navegação, definição do designer básico dos monitores ou tela); 4) Elaboração de um Storyboard; 5) Discussão do projeto para reajustes e aprimoramentos.

Foram obtidas e organizadas todas as informações e elementos de conteúdo da tabela periódica que pudessem se tornar relevantes ao projeto, tais como textos, imagens, sons, vídeos, entre outros. Foi desenhado o primeiro esquema da estrutura do jogo (Figura 1), baseado na definição dos conteúdos e organização do jogo da tabela periódica, como os ambientes e temas, imagens e personagens, textos e conteúdos abordados.

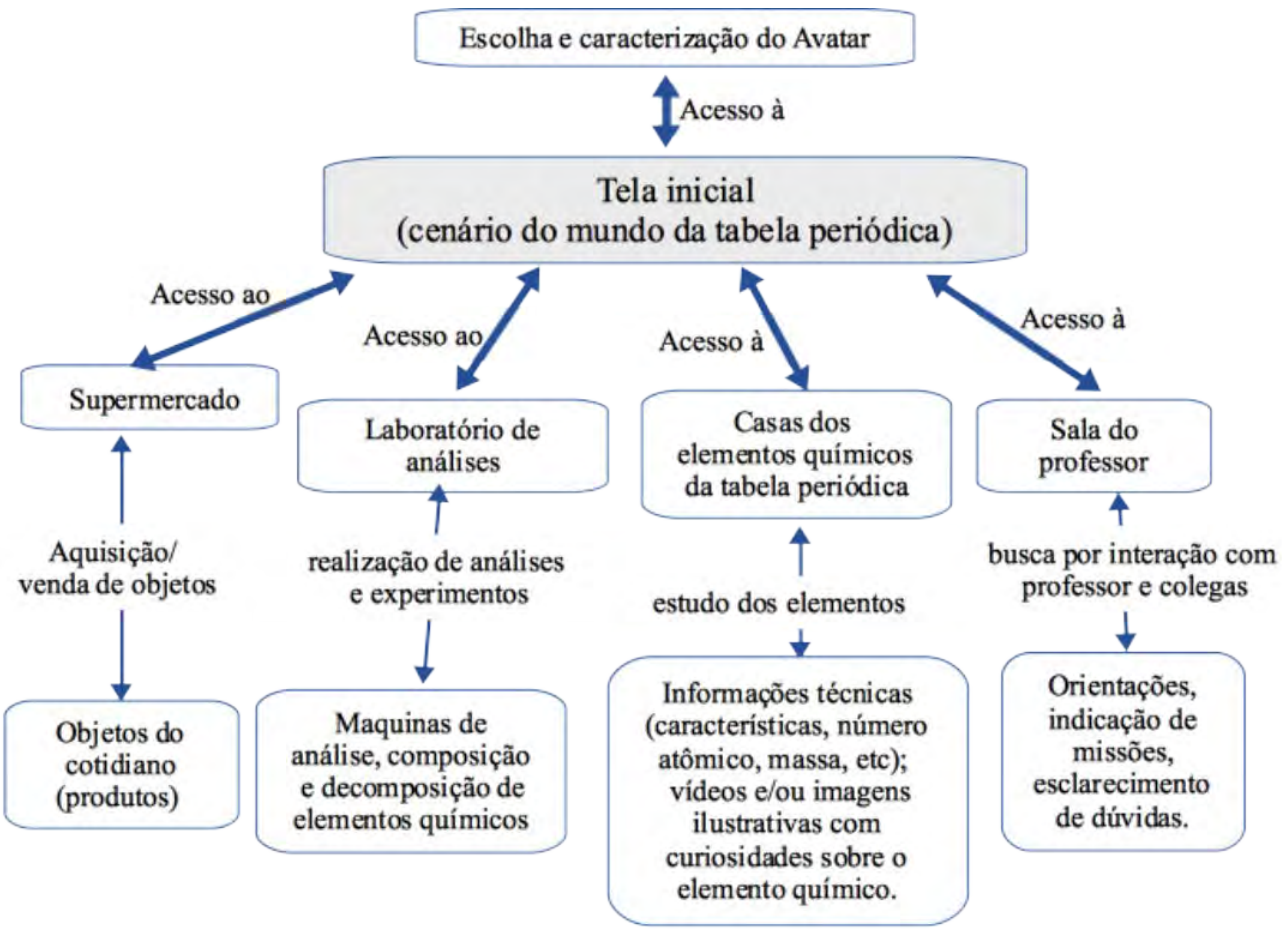


Figura 1: Esquema da Macroestrutura do jogo eletrônico da tabela periódica

Definida a macroestrutura do jogo, foi elaborada a interface com ênfase na possibilidade de atuação por imersão, como nos jogos do tipo RPG para computadores. A Figura 2

apresenta um recorte da tela principal do protótipo do jogo. Nela é possível observar a imagem da tabela periódica representando o piso do mundo virtual e um avatar que representa o jogador, no caso, um aluno.

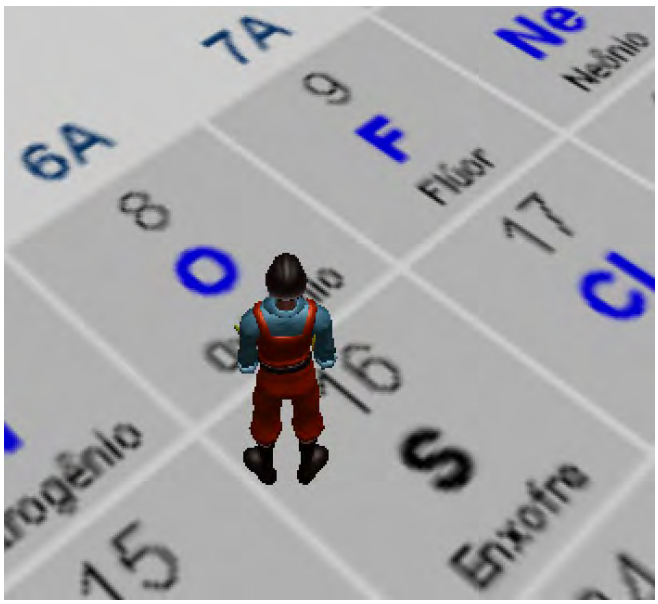


Figura 2: Interface da tela principal do jogo "As aventuras no mundo da Tabela Periódica"

Com a elaboração da interface, foi produzido também um *storyboard* com um esboço geral dos gráficos e de todos os elementos que fariam parte do aplicativo. O *storyboard* serviu como um instrumento de comunicação entre os envolvidos no processo de elaboração e desenvolvimento, sendo um momento imprescindível da discussão e do entendimento de ambas as partes (especialistas em computação e nos aspectos pedagógicos do jogo). Concluindo esta fase, foram discutidos problemas em potencial, possíveis cenários de aplicação em sala de aula e fora dela, comportamentos prováveis e plausíveis dos participantes, bem como suas consequências para o aplicativo a ser codificado.

3.3 Implementação

Nessa fase foram realizados o registro dos procedimentos, das ações e dos comportamentos a serem atribuídos aos personagens, bem como a codificação do aplicativo incluindo a lógica do jogo e a construção de cenários com a inserção de informações sobre alguns elementos químicos, de maneira a possibilitar que o protótipo pudesse ser avaliado por representantes dos futuros usuários. Também foram

elaborados roteiros de missões que fariam parte do jogo. Toda a ação se dá em um cenário virtual (o mundo da "Tabela Periódica") e se desenvolve com base em roteiros básicos que podem ser modificados ou ampliados pelos professores quando forem utilizar o aplicativo. As ações dos jogadores são organizadas em missões e, ao realizá-las, o avatar se envolve situações que favorecem a aprendizagem do conteúdo da Tabela Periódica. Tal estratégia está baseada na aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003). Ao realizarem as missões os estudantes poderão explorar os recursos, descobrir informações, experimentar e fazer comparações com o cotidiano tal como propõe o construcionismo de Pappert (2008).

3.4 Avaliação

A avaliação é evidenciada neste trabalho também como uma etapa investigativa sobre as possibilidades de aplicação do jogo. Nela foi considerado um conjunto de procedimentos com objetivo de avaliar a aplicação quanto à funcionalidade, adequação e objetivos planejados. Optou-se pela técnica de avaliação por especialistas, no caso, potenciais usuários do jogo. Foram convidados cinco estudantes de licenciatura em química para realizarem sessões de utilização do protótipo e em seguida responderem a um conjunto de questões que orientaram a avaliação.

Durante a avaliação foram distribuídos equipamentos com o jogo já instalado. Foi entregue um roteiro de orientação sobre o uso e outro, de entrevista, com itens (questões abertas) para avaliação do protótipo. No roteiro foram solicitadas respostas para: os pontos positivos e negativos relacionados à usabilidade do jogo; mediação pedagógica da aprendizagem oferecida; os aspectos relacionados ao que o avaliador pensa sobre um jogo desta natureza como auxílio ao processo de ensino-aprendizagem do conteúdo da tabela periódica; sugestões para aprimoramento do protótipo utilizado.

Uma vez obtidos os dados, procedeu-se a análise do conteúdo. Em geral, percebeu-se que os avaliadores identificaram mais aspectos positivos do que negativos sobre o protótipo. Destacam-se algumas observações que permitirão aprimorar o jogo no momento de transformá-lo na versão final. Em relação à usabilidade, verificou-se necessidade de reposicionamento de elementos gráficos e ambientes tais como o “Laboratório” e o “Supermercado”. Identificou-se, também, que seria mais estimulante utilizar cores mais fortes e coloridas. Em relação à mediação pedagógica, os avaliadores

conseguiram perceber que o conteúdo foi apresentado de forma direta e com exemplos, o que facilita o entendimento e quebra a monotonia do estudo por meio somente de textos e figuras, comum nas aulas convencionais. Por outro lado, apontaram que deveriam existir mais imagens ilustrativas e deveria evitar a inclusão de pequenos textos para leitura, sobre os elementos químicos. Um dos voluntários deu um exemplo: "sobre o sódio (Na), nas curiosidades está escrito que é utilizado em lâmpadas na iluminação pública, colocando a foto de postes de rua ou uma cidade iluminada o aluno conseguiria assimilar melhor a informação".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos e da análise realizada, os resultados desse trabalho se mostram promissores para a produção da versão final do jogo. Os futuros professores do curso de licenciatura em química manifestaram interesse e, sobretudo, destacaram a importância do aplicativo como ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem.

Apesar de os avaliadores terem apontado pontos positivos, cabe destacar que se trata de um protótipo que deve ser aprimorado. Ainda existem roteiros, ações e avatares a serem implantados e é necessário cuidar do tratamento visual dos cenários. Existem, ainda, muito pontos a serem discutidos e desenvolvidos para que o jogo seja distribuído em larga escala, dentro e fora da sala de aula, com todas as funcionalidades necessárias para auxiliar o processo de aprendizagem.

Considera-se que a utilização do jogo educacional não substituirá as aulas e os livros didáticos, mas poderá colaborar como uma importante ferramenta para o professor, podendo proporcionar aos estudantes uma melhor assimilação dos conteúdos, contribuindo assim para o ensino de química.

Por fim, considera-se que esse trabalho pode inspirar outros professores e pesquisadores a criarem jogos eletrônicos, no formato MORPG, destinados à aprendizagem de conteúdos da educação básica. Nesse sentido, o trabalho pode ser utilizado como um indicativo metodológico, principalmente no que se refere à interação eficiente e trabalho colaborativo entre professores e profissionais da área de tecnologias de informação e comunicação. A descrição detalhada do desenvolvimento do jogo, incluindo discussões

mais aprofundadas e o roteiro de missão elaborado para o protótipo, é apresentada no relatório técnico publicado por Cardoso (2014).

5 REFERÊNCIAS

AMANTE, L.; MORGADO, L. **Metodologia de Concepção e desenvolvimento de aplicações educativas:** o caso dos materiais hipermedia. In: Discursos, III Série, nº especial, p. 125-138. Universidade Aberta, 2001. Disponível em: <http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/mat_hipermedia.pdf>. Acesso em 18 de fevereiro de 2015.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

CARDOSO, A. M. **Desenvolvimento de um objeto de aprendizagem para o ensino da tabela periódica.** 2014. 113 p. Dissertação (Mestrado profissional em Educação)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

GODOI, T. A. F.; DE OLIVEIRA, H. P. M.; CODOGNOTO, L. Tabela periódica – um super trunfo para alunos do ensino fundamental e médio. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 1, p. 22-25, 2010.

LIMA, E. R. P. O.; MOITA, F. M. G. S. C., **A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica**. IN: Tecnologias digitais na educação. Org: Robson Pequeno de Sousa, Filomena da M. C da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MELO, M.R. **Estrutura atômica e ligações químicas – uma abordagem para o ensino médio.** 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Média e tecnológica (SEMTEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.

MOREIRA M. B.; PORTO N. M. C.; Desenvolvimento e análise do uso de objeto de aprendizagem como ferramenta de apoio no ensino de química do ensino médio. 8º Jornada de Pós - Graduação e Pesquisa / Educação e Sustentabilidade. **Revista Congrega URCAMP**. 2010, ISSN: 1982-2960. Disponível em: http://www.urcamp.edu.br/congrega2010/revista/artigos/31.pdf

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

VIANNA, H.M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, E. **Aulas práticas virtuais como instrumento de aprendizagem no ensino de química. Volta Redonda**: UNIFOA, 2011. (Dissertação de Mestrado). Curso de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da saúde e do meio ambiente da UNIFOA.

O PESQUISADOR BOLSA PRODUTIVIDADE SÊNIOR NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO[1]

COSTA, R.P
Universidade Federal do Pará
renatopc@bol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: A atividade do pesquisador é desenvolvida em articulação com o pensamento científico com as bases sociais, e com as políticas dos órgãos que fomentam a pesquisa no país. Com a finalidade de conhecer melhor como nesse processo o profissional vem desenvolvendo seu trabalho é que o presente estudo foi construído tendo como objetivo identificar, a partir das fontes históricas, em que circunstâncias ocorre a produção de pesquisadores no contexto científico. Como é construída a carreira do pesquisador da área de educação vinculado ao CNPq? O estudo teve seu fundamento nas concepções de Habermas sobre conhecimento e interesse. Os indícios permitiram entender que os pesquisadores vêm consolidando suas carreiras mediante a conexão que estabelecem com as políticas institucionais e que seu trabalho investigativo de produção do conhecimento é motivado pelo interesse.

Palavras Chave: Pesquisador; Educação; Órgãos de fomento; Produtividade.

1. Considerações iniciais

Este trabalho tem por objetivo identificar, a partir das fontes históricas, em que circunstâncias ocorre a produção de pesquisadores no contexto científico, a fim de pensar o seguinte problema de pesquisa: Como é construída a carreira do pesquisador da área de educação, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq?

[1] Este estudo é uma síntese do primeiro capítulo da tese de doutoramento que estou pesquisando sobre a temática: "Trajetória de consolidação por meio da produção científica do pesquisador sênior."

Embora os conhecimentos científicos sejam exaustivamente examinados pela crítica epistemológica, que possibilita o nexo da transversalidade entre os vários campos de estudo, através de uma dialética, existe o que Bachelard (1996) chama de "obstáculos epistemológicos". Tais obstáculos de referem a tudo o que limita o pleno desenvolvimento do conhecimento científico, impedindo que questões mais aprofundadas em uma dada temática sejam abordadas, ou, se analisadas, produzam uma discussão apenas superficial, por esbarrarem em fatores que vão contra a moralidade, as precárias condições e poucos investimentos para o desenvolvimento científico, a pretensão de tornar hegemônico um único entendimento de ciência.

Somente por meio da apropriação, possibilitada pelo estudo epistemológico, será possível escapar de antigas armadilhas que dogmatizaram radicalmente concepções teóricas, que não aceitam outras formas de análise ou leituras dos contextos sociais. Para isso, considera-se o que Japiassu (1975, p.29) destaca como "objetividade científica" para desvencilhar o conhecimento científico das paixões pessoais e tratar os objetos por meio de métodos apropriados, sem o extremismo radical de verdade unívoca, o que Santos (2010, p.57) diz causar uma crise nos paradigmas dominantes.

Pautado na premissa da investida do discurso epistemológico, foi possível arrolar outras análises para as apropriações científicas já constituídas. Desse modo a produção do conhecimento eclodiu, principalmente ao verificar a proliferação de muitos trabalhos investigativos de pesquisadores, que popularizaram o conhecimento científico através do compartilhamento de seus estudos divulgados em revistas e meios digitais.

Desse modo, este texto foi produzido tomando como referência o estado do conhecimento, em fontes como artigos científicos, teses, dissertações e livros que abordam a temática produção dos pesquisadores bolsa produtividade.

2. O sentido da atividade intelectual no processo de produção científica.

No campo científico produção assume uma conotação singular, pois, corresponde a uma atividade laborativa, exige empreendimento intelectual que só o ser humano pode desenvolver, embora se trate de atividade que qualquer pessoa possa realizar, ela se

diferencia enquanto a espécie, ou seja, seu conceito pode ser situado no contexto da discussão do modo de produção, da construção cultural e artística, da atividade intelectual. Isto é, dependendo do campo em que seja considerada, tal conceituação adquire um sentido peculiar.

É vasta a gama de pensadores como Marx, Foucault e Bourdieu, cujas teorias podem fornecer subsídios de análise seguras para o tratamento do objeto de estudo desta investigação, ampliando as possibilidades de fundamentos teóricos para esta pesquisa, o que não significa dizer que todo e qualquer teórico seja conveniente à investigação, por isso a produção intelectual de cada autor tem que ser estudada e apreciada em referência ao método e problema apresentados no projeto de pesquisa.

Após refletir sobre algumas características das teorias de autores que são tomados como referência no circuito acadêmico e que refletem sobre as influências do pensamento moderno e do sistema social com base no modo de produção capitalista, sob a constituição do sujeito e de sua ação no mundo, optou-se nesta pesquisa trabalhar com Jürgen Habermas, devido à atualidade de suas produções que operam com teorias que incidem na análise da modernidade concebida e refletida nos escritos de pensadores clássicos.

O modo como no contexto do século XXI a institucionalização da produção do conhecimento científico está estruturada, remete a uma história que para entendê-la é preciso entender as bases teóricas que explicam o funcionamento da modernidade, e Habermas (2014), em sua primeira fase, torna-se autor que consegue dar essas explicações, fazendo-nos entender o porquê e como o sistema social e a estrutura de Estado, juntamente com a comunidade científica, chegaram a estabelecer tais organizações.

Embora essa reflexão abranja complexa relação de conteúdos, vale ressaltar que fica impossível abordar todos os conceitos com que Habermas opera em sua vasta coleção de obras, por isso a delimitação dos principais elementos conceituais que utiliza para explicar e refletir sobre as relações sociais e a constituição do sujeito desenvolvida, em sua primeira fase, como fonte de referência para esta pesquisa.

3. As bases das produções científicas de pesquisadores

A respeito das produções científicas, verificou-se entre o período de 1998 a 2010, que no Conselho Nacional de Desenvolvimento e Tecnologia – CNPq, sua realização acontece dividida em Grandes Áreas, quais sejam: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharia; Linguística, Letas e Artes.

Nesse cenário os pesquisadores com formação consolidada têm apresentado relevante resultado de seus trabalhos de pesquisa, pois, para publicar nos veículos selecionados pelo CNPq para serem objeto da amostra, há exigências normativas dos comitês compostos para avaliar os trabalhos submetidos à apreciação, quesito que valida e dá credibilidade à qualidade das publicações.

A quantidade das publicações de pesquisadores separada pelas áreas de conhecimento, torna possível ver como os mesmos estão produzindo nas distintas áreas em que atuam.

Tabela 1: Publicação dos pesquisadores doutores, por área de conhecimento 1998-2010

TIPO DE PRODUÇÃO / ÁREA	Artigos em periódicos nacionais e internacionais	Trabalhos publicados em anais e eventos	Livros	Capítulo de livros
Ciências Agrárias	358.955	193.599	10.234	52.142
Ciências Biológicas	399.571	83.392	7.081	58.473
Ciências da Saúde	516.526	100.829	13.152	113.665
Ciências Exatas e da Terra	333.888	164.849	6.373	28.124
Ciências Humanas	207.660	231.680	30.847	144.763
Ciências Sociais Aplicadas	129.938	189.758	18.080	71.959
Engenharias	215.904	511.209	7.468	34.834
Linguística, Letras e Artes	59.152	50.779	10.291	44.867
TOTAIS	**2.221.594**	**1.526.095**	**103.526**	**548.827**

FONTE: Indicadores de pesquisa. http://www.CNPq.br/indicadores1

Olhando pelo ângulo das áreas de conhecimento, é possível notar uma oscilação na quantidade de publicações dos pesquisadores, pois, em cada área eles têm mais afinidades com determinado tipo de veiculação, como por exemplo, na área de ciências humanas artigos em periódicos corresponde 33,8% da produção e capítulos de livros

23,5%, já na área como de Ciências Agrárias o quesito artigos em periódicos é de 58,4% da produção e capítulos de livros 8,5%, ou seja, em áreas distintas os mesmos campos mostram volumes diferentes de produção, fenômeno que pode estar ocorrendo devido a fatores diversos.

A desigualdade na quantidade de produções dos doutores pelas áreas de conhecimento pode ser forte indício da preferência do tipo de atividade que os profissionais da área priorizam no desenvolvimento de seu trabalho. Por outro lado, revela onde se concentra a maior quantidade de pesquisadores que se identificam e dedicam a esse tipo de atividade.

Tal disparidade na quantidade de produções como consequência do quantitativo de veículos e da criação dos meios para publicação, também pode estar no campo histórico-estrutural dessas áreas, pois, muitas se encontram consolidadas no âmbito científico e institucional, enquanto outras são emergentes como aponta Brentani (2010, p. 7), para quem o aproveitamento dessa produção é pequena no país. Complementa o estudo de Meneghini (2012, p. 435) para quem, esse tipo de produção, não tem sentido comercial, mas atende a informação científica.

As pesquisas desenvolvidas no contexto científico têm sua conjecturada, a partir das inferências dos pesquisadores, esse mesmo desígnio é estipulado para as produções revestidas em publicações nos veículos editoriais. Logo, esses profissionais seguem a tese que Habermas (2014) sustenta que explica a dedicação dos profissionais pesquisadores ser desenvolvida mediante o interesse orientar a produção do conhecimento, teoria que expande a compreensão sobre a intervenção externa ligada ao desenvolvimento do sistema social interferindo na ação do sujeito.

4. As produções comparadas às demandas de pesquisadores com carreira consolidada.

O trabalho dos doutores transmutados nas produções escritas se torna um fenômeno que chama atenção por estes profissionais serem os pesquisadores com a formação consolidada. Desse modo, é primordial saber por onde circulam tais produtos oriundos

da atividade intelectual dos 370.515 doutores mapeados pelo CNPq nas áreas de conhecimento.

Segundo informações colhidas junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013), relativas ao censo de 2010, do total da população brasileira apenas 1,1% chegaram ao nível de doutoramento[2], o que significa dizer que há uma parcela de habitantes que tem habilitação, grau de formação suficiente, para atuar como pesquisador em um determinado campo do conhecimento científico.

Melo (2010) diz que os doutores têm uma importância estratégica para o país, pois, são profissionais treinados especificamente para realizar pesquisa e desenvolvimento, sendo imprescindível que o governo invista estrategicamente no aumento dessa população.

A fim de demonstrar como esse crescimento ocorre, realizei um estudo de campo utilizando como referência os doutores formados no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Para essa investigação considerei a relação de doutores com suas teses publicadas no site do PPGED www.ufpa.br/ce/ppged, que incide dos anos 2011 a 2013. Foram contabilizados 20 doutores, cuja produção escrita tem sua publicação em periódicos (11,5%), cerca de 53,5% trabalhos resultado de anais e eventos, 18,5% incidente em Capítulos de livros e 16,5% em livros. Toda essa quantidade, embora grandiosa, não corresponde a uma produção bem qualificada, pois, seu maior volume está em anais de eventos, o que no julgamento dos órgãos de fomento à pesquisa, não é considerado como sem classificação, mas tem baixo impacto na qualidade dos Programas de Pós-Graduação.

A produção dos doutores investigados está construída em um contexto social interpretado através do emprego da epistemologia que cada um desenvolve isso se deve

[2] Importante notar que pelos dados do CNPq a quantidade de doutores do país entre os anos 2000 a 2010 é de 370.515, já o censo demográfico levantado pelo IBGE apresenta uma quantidade de 151.815 doutores. No momento não sei dizer com precisão a que pode ser atribuída essa desigualdade entre dos dados das duas instituições, no entanto, posso inferir que o fato do levantamento demográfico do IBGE ser realizado a cada 10 anos suas informações serem mais precisas sobre o quantitativo atual/real, do que a do CNPq que apresenta o quadro geral de doutores formados ao longo de 10 anos.

.

ao fato de todos esses pesquisadores integrarem uma comunidade científica que desenvolve reflexões a respeito da área que eles atuam.

A escolha epistemológica dos pesquisadores é resultado das variáveis que estabelecem a partir da relação com o meio social, com as demandas que percebe nos seus relacionamentos profissionais, na aplicação de seus trabalhos para investigar determinando fenômeno/objeto que se manifesta. Nesse sentido, a produção que cada doutor formado no PPGED/UFPA desenvolveu, trouxe a marca de sua empiria que o levou a investigar uma determinada área do conhecimento a que mais se identificam.

5. A produção dos pesquisadores produtividade conforme fontes acadêmico-científicas

A bolsa produtividade no Brasil (2009) é definida como programa, destarte ela é: "Destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento – CAS do CNPq". Assim, a subvenção de fomento à pesquisa, por essa estrutura, passa a ter um projeto próprio, com estatuto direcionado a público específico, com determinações exclusivas para o ingresso pelo processo de seleção pública. São diversas as bolsas produtividade que o CNPq distribui como mecanismos de apoio ao incentivo técnico, tecnológico e para o desenvolvimento da pesquisa científica, neste caso elas estão divididas por categoria e níveis sendo: Sr, 1A, 1B, 1C, 1D e 2.

Para ser Bolsa Produtividade em Pesquisa o pesquisador deve estar classificado de acordo com a categoria ou nível estipulado pelo CNPq. Cada bolsa tem um tempo determinado de duração que varia de 36 a 60 meses, dependendo do tipo de categoria ou nível para o qual a bolsa é destinada.

Segundo Silva (2013, p.355), a bolsa produtividade "é um importante termômetro do reconhecimento acadêmico e institucional do/a docente […]", e longe das alegações pretenciosas sobre este instrumento estar a serviço do capitalismo, como identifica Bertonha (2009, p.7) a metodologia de enquadramento é parte de um cálculo prático que

as instituições de fomento à pesquisa e outras mais que analisam o perfil de pesquisadores, utilizam para trabalhar com margem de segurança.

Em geral as pesquisas sobre a produção de pesquisadores de bolsa produtividade na categoria Sênior mostraram que esse ainda é um território pouco explorado A maioria dos artigos quando tratam sobre o assunto em geral falam da produção científica dos pesquisadores bolsa produtividade onde o sênior é enquadrado, mas nesse termo pode ser enquadrado tanto um pesquisador de alto índice com anos de profissionalismo, quanto um pesquisador em fase de aperfeiçoamento da formação. As categorias e os níveis de classificação, em que os pesquisadores são enquadrados, não são pesquisadas individualmente, o que limita a visão e compreensão da suntuosidade do trabalho dos profissionais de cada categoria.

Outro fenômeno interessante de ser observado com relação às publicações sobre produções dos pesquisadores bolsistas produtividade é que, na busca realizada nos artigos indexados na Coleção de Biblioteca da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, somente uma fez referência aos sêniores. Esse resultado se deve ao fato de, na busca na plataforma da SciELO, ter utilizado o filtro "produção de pesquisadores" na subárea "educação", indicativo da ínfima investida na temática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A composição do cenário da pesquisa passa pelo percurso assumido neste estudo, primeiro compreendendo o sentido da atividade intelectual no processo de produção científica, para assim saber qual o caminho que o pesquisador toma na construção desse conhecimento. Em seguida, identificar como, no processo de formação, os pesquisadores, com carreira consolidada, se aplicam para desenvolver pesquisa e compartilhar seus resultados com a coletividade. Num próximo passo identificar as impressões que os pesquisadores têm sobre as produções desse campo. E por final saber como as pesquisas, que tratam das produções de pesquisadores produtividade, percebem a movimentação da atividade intelectual e de produtividade dos pesquisadores sêniores.

Há necessidade de ir mais fundo na investigação, pois a produção científica dos pesquisadores da categoria sênior, embora seja parte da dedicação do pesquisador em querer elucidar fenômenos manifestos no âmbito científico, também deve atender as demandas institucionais de organizações políticas das agências de fomento à pesquisa. Assim, a perscrutação da constituição histórica dessas instituições é essencial para entender como surge a preocupação com a identificação de cada tipo de pesquisador no cenário acadêmico científico.

REFERENCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanalise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contrapontos, 1996.

BERTONHA, J. F. Produção e produtividade no meio acadêmico. A ditadura do Lattes e a Universidade contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 100, p. 1, 2009. Disponível em: http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico /article/download/7978/4560 Acessado em: 06/07/2014.

BRASIL, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Produtividade em Pesquisa** – PQ. Brasília: CNPq, 2009. Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/view//journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100 343#16061. Acessado em 06/07/2014.

BRENTANI, R. R. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2010**. São Paulo: FAPESP, 2011. Disponível em: http://www.fapesp.br/6479. Acessado em: 22/06/2014

CNPq.br. **Indicadores de pesquisa**. Disponível em: http://www.CNPq.br/indicadores1. Acessado em: 21/06/2014

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2014

IBGE. **Censo Demográfico**: Educação resultado da amostra. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/02122003censoeduchtml.shtm. Acesso em: 06/06/2014

JAPIASSU. H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda: 1975

MELO, L. C. P. **Doutores 2010**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira - Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010

MENEGHINI, R. Publicação de periódicos nacionais de ciência em países emergentes. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 28, p. 435-442, 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a20v28n2.pdf. Acessado em: 22/06/2014.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, V. A. **Distribuição de Bolsas Produtividade em Pesquisa na UFMG**: Uma questão de Gênero. Via Litterae, v. 5, p. http://www2.unu, 2013. Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume_revista/ vol_5_num_2/4-Art_7_Distirbuicao_de_bolsas_produtividade_UFMG_questao_de_ genero_VIVIANE_ANGELICA_SILVA.pdf Acessado em 06/07/2014

SCIELO.BR. **Coleção da Biblioteca**. Disponível em: http://www.scielo.br/ scielo.php?script=sci_subject&lng=pt#subj1. Acessado em 30/06/2014

UFPA. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em <www.ufpa.br/ce/ppged> Acessado em: 24/06/2014

O PROJETO GENTE: UMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DOCENTE

Ana Paula Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
app_marques@yahoo.com.br

Modalidade: Comunicação oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias em Educação

Resumo: O presente texto visa apresentar questões que estão sendo desenvolvidas na pesquisa de doutorado sobre a proposta de ressignificação do papel docente, veiculada através do projeto Ginásio Experimental das Novas Tecnologias em Educação – GENTE, desenvolvido na escola municipal André Urani que se localiza na comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro. Nesse projeto, o professor é chamado de mentor e tem um papel ímpar para o resultado do processo de ensino-aprendizagem. Sob o aporte teórico de Homi Bhabha, buscamos perceber que a identidade docente se movimenta em processo. Algo que não é fixo e se performatiza em meio a diferenças de ideias, sentidos, hibridizando-se e produzindo o Terceiro Espaço, um conceito importante para a pesquisa. Para tanto, mergulharemos no universo dos mentores através de entrevistas, *blogs*, *facebook*, a fim de discutirmos os sentidos do papel de mentor que vão se performatizando no dia a dia de desenvolvimento do projeto.

Palavras-chave: tecnologia, ressignificação, identidade docente

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva discutir questões que estão sendo investigadas na minha pesquisa de doutorado sobre o processo de identificação docente no projeto do Ginásio Experimental das Novas Tecnologias em Educação – GENTE, desenvolvido na escola Municipal André Urani, situada na comunidade da Rocinha, uma das maiores comunidades do Rio de Janeiro. O projeto GENTE faz parte de uma política de investimento da atual gestão da Prefeitura do Rio de Janeiro que, através de projetos alicerçados na tecnologia, propagandeia o alcance das metas propostas nos índices de avaliação – IDEB e IDE-Rio[1] – e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino no Município do Rio de Janeiro.

A oportunidade de conhecer o projeto do Ginásio Experimental das Novas Tecnologias em Educação se deu através do projeto da plataforma Educopédia que foi objeto de estudo da minha dissertação e é a principal ferramenta de ensino do Ginásio Experimental. O projeto da plataforma é anterior ao projeto GENTE. Foi elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2009, em parceria com outras empresas e se propõe a veicular aulas digitais por disciplina, de acordo com os respectivos níveis de ensino, bem como as habilidades e as competências a serem trabalhadas pelos professores com base nas orientações curriculares que, atualmente, estão vinculadas aos descritores da Prova Brasil.

O endereço é www.educopedia.com.br e pode ser acessado por qualquer pessoa interessada, mesmo que não pertença à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Por se tratar de um recurso educacional aberto, as aulas da plataforma estão disponíveis para cópia e *download*, observando-se as imposições legais relativas aos direitos autorais (RIO DE JANEIRO, 2010).

1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 com o objetivo de "medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino... As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar seis pontos até 2022" (BRASIL, 2013). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 10 mar. 2015.

O IDE-Rio é um índice do Município do Rio de Janeiro medido através dos resultados da Prova Rio, uma avaliação aplicada aos alunos do 3º e 7º anos. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blog.php?tag=iderio>. Acesso em: 10 mar. 2015.

O projeto GENTE foi idealizado em março de 2013, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em parceria com o Instituto Natura e outras empresas. O projeto atende alunos do 7º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental dentro de uma proposta pedagógica que busca a inovação com o uso irrestrito da tecnologia. Além da plataforma, *sites*, materiais impressos e outros que o mentor – como o professor é chamado – e o aluno julgarem apropriados, podem ser utilizados como ferramentas de ensino. Esses materiais são acessados através de *Tablets*, *Smartphones* e *Smartboards*, disponibilizados pelo projeto, que servem de suporte ao aprendizado (RIO DE JANEIRO, 2013).

A Prefeitura do Rio de Janeiro tem propagandeado esse projeto como uma proposta de inovação pedagógica que, além da irrestrita utilização de aparatos tecnológicos, compreende uma proposta curricular diferenciada que se baseia na transdisciplinaridade, na construção de um projeto de vida para os alunos e no protagonismo juvenil. Há um currículo básico, com o conjunto de disciplinas estabelecidas no Plano Curricular Nacional – Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Inglês, Artes, Educação Física – e questões que se propõem a trazer um diferencial para a vida do aluno como Temas Contemporâneos e quatro disciplinas eletivas: duas definidas previamente – Resolução de Problemas e Programação – e mais duas que são definidas pelos alunos e mentores nas primeiras semanas de aula. (RIO DE JANEIRO, 2013).

A proposta curricular é trabalhada numa dinâmica própria em que as turmas são consideradas times, compostos por dezoito alunos, divididos em três grupos de seis alunos que compartilham a mesma mesa e se ajudam nas atividades propostas individual e coletivamente. O processo de composição das famílias e a escolha dos mentores só são procedidos após a avaliação diagnóstica que objetiva desenhar um mapa das competências já alcançadas pelo aluno e aquelas que ele ainda precisa desenvolver. É a partir dessa avaliação que é gerado o itinerário formativo do aluno para aquele período e escolhido o mentor (RIO DE JANEIRO, 2013).

Vale observar que os alunos são livres para fazerem suas atividades em locais que desejarem (biblioteca, laboratório de ciências, quadra poliesportiva, piscina, etc), podendo utilizar, inclusive, outro tipo de organização do mobiliário existente. Isto porque, apesar de serem da mesma mesa, os alunos da mesma família possuem

itinerário individual. Cada um faz suas atividades de acordo com seu mapa de competências e com a sua velocidade de aprendizado (RIO DE JANEIRO, 2013).

No bojo desse processo, chama-nos atenção a proposta de ressignificação do papel do professor, como assim está discriminado no documento de referência (RIO DE JANEIRO, 2013). Os professores têm papel fundamental para o sucesso do projeto e são considerados mentores dos alunos. Espera-se que garantam a personalização do processo de aprendizagem, acompanhando e orientando as tarefas desenvolvidas. Assim, segundo a proposta do projeto GENTE, o professor não é mais o detentor do conhecimento, mas age como um arquiteto desse conhecimento. Ele é um organizador, um co-autor de acontecimentos, atuando junto aos jovens, oferecendo-lhes espaços e condições para o desenvolvimento pleno de seu potencial nas dimensões da racionalidade, da afetividade, da corporeidade e da espiritualidade (RIO DE JANEIRO, 2013).

Há quatro tipos de mentores: o **professor mentor em função de especialista** que tem atuação específica nas suas disciplinas e é responsável por projetos transdisciplinares e pelas disciplinas eletivas. O aluno pode requisitar sua presença a qualquer momento ou participar das aulas de reforço, sempre no horário da escola. O **professor mentor em função de especialista nas disciplinas de Língua Estrangeira, Artes e Educação Física**: são professores dedicados a essas disciplinas, mas que também atuam como mentores dos times. O **professor mentor em função de generalista**: é aquele que atua como mentor dos 18 alunos (time), analisando e acompanhando os itinerários formativos do seu time, além de identificar eventuais distorções. Tira dúvidas e aponta a necessidade de reforço. Por fim, o **professor mentor virtual**: grupo de professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que está disponível para tirar dúvidas dos alunos, virtualmente, em disciplinas de sua formação. Os alunos têm acesso à lista desses professores e suas especialidades, podendo contactá-los, caso precisem. (RIO DE JANEIRO, 2013).

No escopo do projeto, tais professores são responsáveis pelo resgate da relação de alteridade com o aluno. Desse modo, numa política que se propõe inovadora, através do entrelace entre tecnologia e currículo, percebemos nos documentos do projeto GENTE que o papel do professor, ora intitulado mentor em quatro categorias, tem sido apontado

como fundamental para que os objetivos em relação ao aluno sejam alcançados, visando à diminuição do fracasso escolar. O interessante é que os mentores precisam ter uma sensibilidade ímpar, além de uma pró-atividade para o desenvolvimento intelectual e espiritual dos alunos. O projeto requer que o mentor se envolva e se doe incondicionalmente, haja vista a seguinte citação também constante no documento orientador do projeto GENTE:

> **Pedagogia da Presença**
> Relação educador-educando baseada na abertura, reciprocidade e compromisso, onde o educador dedica ao educando: tempo, presença, experiência e exemplo (COSTA, s. d., apud RIO DE JANEIRO, 2013).

Muitas são as questões que envolvem o trabalho docente na contemporaneidade e é inegável a pressão pela utilização da tecnologia em sala de aula, muitas vezes considerada salvífica para os problemas educacionais. Num projeto como o descrito, em que a tecnologia é utilizada sem restrição, há que se analisar como o docente – mentor – movimenta-se pessoal e profissionalmente nesse processo de inovação educacional e de que maneira suas posturas se diferenciam dos demais docentes da Rede que não têm projetos desse teor em suas escolas. Esse movimento enseja discussões sobre o processo de identificação desse professor que é o nosso interesse na pesquisa. Em meio a uma proposta de comprometimento com o aluno, apoiada pela tecnologia, pretendemos discutir os sentidos que vão sendo tecidos sobre o seu trabalho, sobre suas atividades e sobre as demais questões políticas relativas ao projeto GENTE.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A análise da identidade dos mentores será desenvolvida com base nas questões pós-coloniais encaminhadas por Homi Bhabha. Subsidiados na proposição teórica desse autor, trabalhamos com o conceito de identidade como algo que não é fixo. Assim, referimo-nos à identidade como um processo de identificação, em constante movimento, numa performance que é tecida em meio a uma série de afetos envolvidos na relação com o outro. Essa é a questão básica da nossa proposição teórica: a identidade dos mentores é fluida e transita num processo marcado por diferenças no contato com o outro. Essas diferenças envolvem negociações e disputas de sentidos na luta por

significação das questões que envolvem o trabalho do mentor, o seu papel no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que tem como base o trabalho com a tecnologia.

O desdobramento teórico da ideia de que a identidade do mentor não é fixa, é o Terceiro Espaço, ou seja, o processo de identificação vai se performatizando nas disputas e, em função delas, sentidos híbridos vão sendo produzidos: sentidos outros sobre o seu papel no projeto GENTE. O híbrido, aqui proposto, não significa uma mistura de ideias que forma uma nova, mas sentidos que se movimentam ao mesmo tempo, sempre no duplo, ou seja, não é nem um sentido e nem o outro sentido sobre o papel do mentor nesse processo, mas todos os sentidos ao mesmo tempo e um terceiro que também se movimenta. Há sempre um Terceiro Espaço que vai sendo produzido no deslocamento das ideias. Fendas. Fissuras que nunca fecham (BHABHA, 2013).

A identidade do mentor deve ser percebida como um processo fluido que se produz justamente nas disputas pela significação do seu próprio papel profissional. Ainda que seja estabelecido um perfil para esse mentor, as diferenças nas relações, no seu contato com os alunos, demais colegas, pais e todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem vão contribuindo para outras nuances de suas ações, de suas concepções sobre a utilização da tecnologia, seu perfil profissional e suas responsabilidades com o aluno.

Essas negociações e disputas por significação não são simples. Transitam num processo conflituoso e dependem de afetos complicados que se deslocam continuamente, de maneira ambivalente, produzindo fendas no processo de identificação. Em entrevista concedida ao jornal O Globo, Bhabha comentou que a cidadania pública envolve uma série de afetos: vergonha, humilhação, culpa, ambivalência (BHABHA, 2012). Parafraseando Bhabha, podemos inferir que a cidadania tecnológica desse professor mentor no projeto GENTE transita nessas ambivalências que não têm origem e nem fim, uma vez que as relações com o outro se dão em meio a diferenças. Diferenças de ideias, concepções, carregadas de questões sócio-culturais que são mais um ponto de contribuição para que essa performance seja contínua.

Neste sentido, sem a pretensão de encontrarmos um sentido único para as questões do trabalho dos mentores junto às novas tecnologias e o movimento de

construção/desconstrução do processo de identificação, pretendemos perceber os sentidos recorrentes – e divergentes – que são produzidos entre os sujeitos nas suas diferenças, observando que esses sentidos não são puros.

Por conseguinte, as narrativas dos mentores são extremamente importantes para o mergulho no híbrido das relações e nos processos de identificação que vão sendo tecidos no dia a dia da escola. Narrativas textuais, gestos, vozes, olhares em que a pesquisa também se performatiza, numa relação em que o pesquisador não é detentor do processo, mas também se constrói e se descontrói nele. Os canais de acesso a essas narrativas serão entrevistas, análise de documentos, movimento em *blogs*, *facebook*, em todos os meios possíveis por onde os esses mentores transitam e se manifestam.

3 CONCLUSÃO

> ...Eu deveria lembrar-me constantemente de que o verdadeiro *salto* consiste em introduzir a invenção dentro da existência. No mundo em que viajo, estou continuamente a criar-me. E é passando além da hipótese histórica, instrumental, que iniciarei meu ciclo de liberdade (FANON, 1986 apud BHABHA, 2013, p. 30).

A discussão do processo de identificação encaminhada por Bhabha (2013) se entrelaça à narrativa literária de Francis Fanon, numa discussão que envolve movimentos diaspóricos. Na citação acima, Bhabha (2013) destaca na leitura de Fanon que o processo identitário é uma invenção criativa dentro da existência que diz respeito a uma encenação da identidade como iteração, a re-criação do eu, a reinvenção que ocorre na luta pela significação dessa identidade, como assim travavam os negros nos processos de colonização.

Os mentores travam suas próprias lutas no movimento identitário. Lidam com resistências à proposta política da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro na inserção das novas tecnologias nas escolas e, nos entremeios, vão se reinventando, produzindo suas identidades contingencialmente, no indeterminismo, nas disjunturas temporais. Passado, presente e futuro se entrecruzam e as ideias não cessam como as janelas da internet que vão se abrindo continuamente, sem origem e sem fim.

Buscamos perceber os ciclos de liberdade forjados pelo mentor, o seu processo de autoria em que, no fomento à utilização da tecnologia, dentro de um projeto que se

pretende inovador, ele contribui para a desconstrução das essências de um trabalho, de modo criativo, participando da hegemonia e dessacralização de discursos sobre a tecnologia em sala de aula, sobre o seu papel como mentor, sobre as novas proposições de currículo e sobre o aluno frente a essas dinâmicas vias da educação. Desse modo, sua identidade não tem uma essência, pois no contínuo movimento da alteridade, o mentor também se transforma. Reencena, itera-se em meio a tensões e conflitos que demarcam o híbrido, o Terceiro Espaço (BHABHA, 2013). Assim, podemos pensar que não existe binarismo entre a concepção de professor – mentor, mas um processo de subjetivação discursivo que é ambivalente, duplo e transita por vários espaços de significação.

4 REFERÊNCIAS

BHABHA, H. Homi Bhabha e o valor das diferenças. **O Globo** [site]. 2012. Disponível em: < http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/01/14/homi-bhabha-o-valor-das-diferencas-426300.asp >. Acesso em: 10 mar. 2015. (entrevista).

_____. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Conheça a educopédia**. 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1068330>. Acesso em: 06 jul. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de Referência**: Projeto GENTE. 2013. Disponível em: <http://gente.rioeduca.net/images/documentos/Termo%20de%20Referência%20GENTE.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

O CURRÍCULO NOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS TESES DOUTORAIS DA CAPES

Natamias Lopes Lima Correio
Universidade Federal do Pará
natamias@hotmail.com

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa Correio
Universidade Federal do Pará
paulosac@ufpa.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: Visou-se com o estudo examinar e discutir o lugar de importância e tratamento teórico-epistemológico atribuído ao campo do currículo pelos autores das teses de doutorado sobre Educação do Campo. Qual o lugar ocupado pelo currículo nas discussões sobre a educação do campo, em teses doutorais registradas no banco de teses da Capes? Como diferentes pesquisadores têm interpretado e inserido discussões sobre currículo nas pesquisas oriundas das teses doutorais envolvendo a temática educação do campo? Pesquisa bibliográfica com utilização da produção textual configurada em teses doutorais. O campo do currículo não possui centralidade ou interesse epistemológico entre os autores que se dedicam à temática da educação do campo. Em meio a antagonismos, a questão curricular se transmuta em peça alegórica na análise do fenômeno social educação do campo.

Palavras-chave: Currículo; Educação do Campo; Produção de Conhecimento.

1 ADENTRANDO O CAMPO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: questões iniciais

A discussão sobre conhecimentos campesinos nos currículos escolares mobilizou estudiosos (as) para discutir a questão (RIBEIRO & PARAISO, 2012). Essas autoras identificaram pesquisas envolvidas com a temática curricular do campo, mesmo que sob outros enfoques como Monteiro e Nunes (2008), Batista (2006), Souza (2008), Beltrame (1996), Carvalho (2007), Arroyo (2003), Teixeira, Trindade e Bernartt (2008), Di Pierro e Andrade (2009), Neves (2007), Almeida (2005), Azevedo (2002), Caldart (2003), Campos (2006), Damasceno e Bezerra (2004), Paraiso (2003). Isso demonstra que "o campo está em questão" (ARROYO, 1999, p. 15).

Qual o lugar ocupado pelo currículo nas discussões sobre a educação do campo, em teses doutorais registradas no banco de teses da Capes? Como diferentes pesquisadores têm interpretado e inserido discussões sobre currículo nas pesquisas oriundas das teses doutorais envolvendo a temática educação do campo?

O estudo objetivou examinar e discutir o lugar de importância e tratamento teórico-epistemológio atribuído ao campo do currículo pelos autores das teses de doutorado sobre Educação do Campo.

Do total de 22 teses sobre Educação do Campo identificadas no banco de teses da Capes, 10 versaram sobre currículo ao discutirem o tema central. Nenhuma delas assumiu o currículo como objeto específico de estudo. Após prévia seleção das teses, fizemos um estudo para identificar no resumo, nas palavras-chave, no sumário e no relatório da tese a apalavra *currículo* e *curricular*. Em seguida examinamos os conteúdos expressos nos resumos, capítulos, tópicos e sub-tópicos de cada texto.

Tabela 1: Teses doutorais abordando a temática educação do campo – 2010-2012.

AUTOR	TÍTULO	ANO DE DEFESA	PROGRAMA	ISTITUIÇÃO
BARBOSA, Ana Izabel Costa	A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade de Brasília
MEDEIROS, Maria Osanette de.	Novos Olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade de Brasília
TORRES, Lianna de Melo	A contra-hegemonia na formação de professores do campo: uma análise sobre o curso	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Sergipe
RIBEIRO, Simone da Silva	Conversa com professores: desinvisibilizando as artes de fazer educação do campo na escola pública	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora
SOUZA, Natalina Pereira de	Pedagogia da alternância na EAD mediada pela TIC: uma complementaridade libertadora para a	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade de Brasília

	educação do campo			
BARROSO, Edna Rodrigues	Educação do campo: contexto de discurso e de políticas – Campinas	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
ZANCANELLA, Yolanda	Cursos superiores universitários: a formação de educadores do campo	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
BATISTELA, Airton Carlos	Pedagogia da Alternância: uma contraposição à teoria da modernização	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos	Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal da Bahia
ANTONIO, Clésio Acilino	"Por uma Educação do Campo": um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil	2010	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pelos autores para este trabalho, 2015.

Entre os anos de 2010-2012, dentre as pesquisas consultadas, todas elas germinadas em Programas de Pós-Graduação em Educação, 10% foram defendidas no ano de 2010, a maioria de seus autores (50%) obteve a conclusão no ano de 2011, enquanto os demais 40% no ano de 2012. Além disso, 3 produções (30%) são originárias da Universidade de Brasília, outras 2 (20%) surgiram na Universidade Estadual de Campinas, ficando as Universidades Federais da Bahia, Sergipe, Rio Grande do Sul e Juiz de Fora com 1 ocorrência cada, e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná também com um caso.

2 CURRÍCULO: a (in)visibilidade no terreno da Educação do Campo.

O currículo no sentido mais amplo "desfruta hoje de visibilidade e prestígio crescentes" (BARBOSA, 2001, p.38). De outra parte, estudo de Thiesen e Oliveira (2012), concluiu que a maioria dos artigos analisados cita a categoria currículo, mostrando que de alguma forma dedicam espaço para tratrar a respeito desse campo.

O currículo faz parte do espectro do debate sobre Educação do Campo em discussões

relativas ao movimento popular, formação de educadores/professores do campo, organização do trabalho pedagógico, licenciatura em educação do campo, cursos superiores universitários, prática educativa, política pública, pedagogias como da Terra, da Alternância.

2.1 Discursos, políticas, práticas educativas.

Barroso (2011) afirma que a educação e a formação estão voltadas aos interesses do capital, da indústria, pois as reformas priorizam a aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controle sobre os conteúdos curriculares e avaliação.

Antonio (2010) também destina um mínimo de espaço para tratar do currículo. Embora faça uma análise de como a luta popular pela educação do campo atinge "conteúdos" e "formas" a partir das significativas reivindicações dos movimentos sociais populares do campo no interior do movimento, **"**Por uma Educação do Campo" e reconheça esse movimento como popular de base política e pedagógica com caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular para as escolas do campo, o currículo não figura como um elemento de análise.

No entender de Ribeiro (2012), fazer educação do campo no contexto da abertura da década de 1980, tinha o sentido de um trabalho político educativo junto aos movimentos sociais organizados. Por outro lado, tudo o que era ligado à educação escolar era visto como reprodutivista, por conta do controle do Estado sobre a educação e todos os seus agentes como professoras, alunos, currículos.

Ribeiro (2012) refere-se a um dos debates que giram em torno da construção da Educação do Campo, inclusive dentro do próprio Movimento Nacional de Educação do Campo: o conflito entre o que é universal e o que é particular em educação. Para a autora esse é um falso conflito, porque não existe essa universalidade, porém trata-se de uma escolha política, cuja determinação está nas mãos "daqueles que possuem o poder de dizer, em cada tempo e espaço, o que é universal".

2.1.1 Nas entranhas das Pedagogias

A proposta dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) é apontada por Souza (2011) como um modelo de educação apropriado às necessidades do jovem campesino, por valorizar o meio onde vive esses jovens e a relação e participação da família, nesse caso a Pedagogia da Alternância foi adotada como o centro organizador do processo educativo. Embora a autora não tenha como objeto de estudo, especificamente, o currículo atinente a Educação do Campo, questões relacionadas ao mesmo são

discutidas por conta da importância ou do papel que o mesmo ocupa em qualquer projeto de educação.

Na esteira dos movimentos de resistência, em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, cujos debates giraram em torno de formulação de diretrizes e políticas públicas de educação do campo, resultando, em 4 de dezembro de 2001, na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) – Resolução n° 01 de 3 de abril de 2002/CNE/MEC.

No entender de Batistella (2011), a educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção das políticas públicas, critica a academia por dar pouca atenção em suas pesquisas e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidade de ensino. Refere a LDBEN sobre currículo, mas a critica por continuar limitando a educação aos espaços da escola, desconsidera elementos importantes do meio rural.

2.1.2 Formação de Educadores na Licenciatura em Educação do Campo

Foi possível encontrar algumas pontuações sobre o currículo na extensão das discussões a respeito das Licenciaturas e Formação de Educadores do Campo. Das produções identificadas quatro enfatizaram essas temáticas, como Medeiros (2012), para quem a Licenciatura deve ser estudada na perspectiva de uma educação emancipatória que pense o Campo como espaço de vida, inclusive no aspecto relacionado à formação do educador para essa realidade campesina.

Zancanella (2011) percebeu que "os currículos escolares do meio rural são aqueles utilizados para a escola da zona urbana, fato que não considera a sua realidade educacional, e nem as especificidades sociais que comporta" (Ibidem). Trata-se de críticas que trazem em suas entrelinhas a defesa da implementação de um currículo específico ou que atenda as "especificidades do campo", mesmo não sendo textual e claramente dito.

O objetivo da investigação desenvolvida por Torres (2012) "sobre a pretensão do MST de forjar um curso de Pedagogia nas Universidades capaz de incorporar a luta popular pela terra para a formação dos 'intelectuais orgânicos do movimento do campo" (p.9) deixa implícito que essa ideia de forja traz em si a aspiração de um curso que forme "intelectuais orgânicos" de acordo com uma matriz na perspectiva do Movimento, o termo educação contra-hegemônica supõe uma educação na contramão daquela oferecida sob a égide do repudiado sistema capitalista.

Caldart (2005) além de defender uma concepção ampliada de educador, aponta alguns elementos para construção de um currículo para a formação de um educador do campo como o diálogo das teorias pedagógicas com as questões universais da pedagogia e da educação, como a crítica, diálogo com a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento, no geral, com as experiências educativas dos movimentos sociais.

Arroyo (2005) defende políticas permanente de formação de professores e critica as iniciativas de caráter supletivas e emergenciais como de currículos adaptados às peculiaridades do campo. Argumenta que o autor que serviu de referência propõe uma redefinição do currículo que forneça elementos para conhecer a história da educação como direito, conhecimento da cultura, a negação da educação, processos sociais e culturais que convertem as diversidades em desigualdades, questões éticas e raciais, identidades, culturas afro-descendentes e indígenas. Nesse caso o currículo vai além de um rol de disciplinas ou seleção de conteúdos, tem a ver com um processo formativo mais amplo.

Na perspectiva de Santos (2011) existem duas teses em conflito: a primeira defende que formulações hegemônicas em educação como o "aprender a aprender", propaladas por instituições como a ONU/UNESCO/UNICEF e Banco Mundial; a segunda afirma que a categoria da "universalidade", na perspectiva do Marxismo e das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, é uma resposta diametralmente oposta às proposições escolanovistas/relativistas e um suporte na luta contra o esvaziamento da formação do educador. Uma formação de professores que vise o conhecimento, em suas formas mais amplas, na educação escolar "é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade" (p. 20).

O currículo do curso estudado por Santos (2011) foi objeto de preocupação durante os debates para elaboração de projetos de Licenciatura em Educação do Campo, como por exemplo, a não centralidade do projeto-político pedagógico na questão da docência por área do conhecimento, a fim de não ofuscar o que consideraram objetivo central: contribuir para um projeto de transformação da forma da escola atual.

Desse modo, no debate em torno do relativismo cultural, Santos (2011) faz críticas ao princípio de que o mundo é formado por inúmeras culturas, o que impossibilita a existência de formas universais de cultura humana e de conhecimentos mais desenvolvidos que outros. Tanto os conhecimentos quanto os saberes são frutos das culturas e das diversas formas de interpretação que essas dão aos fenômenos.

Santos (2011) sustenta que os fundamentos escolanovistas e relativistas estão presentes na reforma da formação de professores tanto "da cidade" quanto "do campo". O trabalho desse autor mostra que, tal qual nos demais aqui analisados, o currículo da Licenciatura em Educação do Campo parte da experiência concreta, das necessidades coletivas dos assentados, mesmo que essas particularidades não estejam expressas nas propostas curriculares (SAVIANI, 2010)[1].

Barbosa (2012), concluiu que o estudo das proposições da Educação do Campo identificou contradições e tensões que permeiam o discurso sobre a questão quanto sua fertilidade e compromisso com as condições necessárias para que as populações do campo vivenciem o direito à educação. O curso tem como desafio criar "uma possibilidade de educação para além do capital, fundada em novos princípios, lógicas, valores

1 Entrevista concedida em 05 de dezembro de 2010 (Apud SANTOS, 2011, p. 195).

e sentidos" (p.8).

Embora negue a centralidade do currículo, Barbosa (ano, p.137) afirma que o Projeto Político Pedagógico - PPP da Licenciatura em Educação do Campo, ao formular a proposta curricular, imprime uma identidade ao curso, definindo as áreas de conhecimentos nos quais os componentes curriculares estão organizados, os níveis em que esses componentes se desdobram, os eixos estruturantes dos núcleos de estudos respectivas áreas, ou seja, há toda uma estrutura curricular pensada para o curso.

3 CONCLUSÃO

Foi possível esclarecer que o currículo não tem centralidade nas discussões em torno da educação do campo. Trazem sim elementos interessantes, mas em termos de inserção no debate epistemológico, reserva-se um espaço rarefeito ao assunto, uma vez que os autores apresentam aporte teórico referente ao currículo apenas para poder tecer suas críticas, concordâncias e discordâncias em relação à Educação do Campo.

O campo do currículo não possui interesse epistemológico no grupo de estudos daqueles autores que se dedicam à temática da educação do campo. Além disso, nos resultados das investigações configuradas em teses doutorais que serviram de amostra neste trabalho, existem posições antagônicas quanto ao lugar e importância atribuída ao currículo na formação de professores.

A temática curricular ressoa como de pouco interesse científico, sendo acionada pelos autores de forma alegórica e em aspetos pontuais, tão somente para referendar a importância das políticas públicas do setor, enfatizando, sobretudo, o trabalho docente e suas práticas com os saberes da terra.

4 REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino. **Por uma Educação do Campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. 2010, 234f. Tese de Doutorado. (Faculdade de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26299/000757435.pdf?sequence=1> Acesso em 26 de set. de 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo**. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. Curitiba, SEED, 2005.

BARBOSA, Ana Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB**: do projeto às emergências e tramas do caminhar. 2012, 351f. Tese de Doutorado. (Faculdade de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11286/1/2012_AnnaIzabelCostaBarbosa.pd> Acesso em: 26 de set. 2014.

BARROSO, Edna Rodrigues. **Educação do campo**: contexto de discurso e de políticas [s.n]. 2011. Tese de Doutorado. (Faculdade de Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000847286&fd=y> Acesso em: 26 de set. de 2014.

BATISTELA, Airton Carlos. **Pedagogia da Alternância**: uma contraposição à teoria da modernização. 2011, 243f. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. Curitiba, SEED, 2005.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos Olhares, novos significados**: a formação de educadores do campo. 2012, 251f. Tese de Doutorado. (Faculdade de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12235/1/2012_MariaOsanetteMedeiros.pdf> Acesso em: 26 de set de 2014

MOREIRA. Antônio Flávio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/moreira.pdf>

RIBEIRO, Simone da Silva. **Conversa com professores**: desinvisibilizando as artes de fazer educação do campo na escola pública. 2012, 238f. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/TESE-COMPLETA-FINAL-CORRIGIDA.pdf> Acesso em: 26 de set. de 2014.

RIBEIRO, Vândiner; PARAISO, M.A. **A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil**: currículo e sujeitos demandados. In: Educação. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 169-180, mai/ago. 2012.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011, 268f. Tese de Doutorado. (Faculdade de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal da Bahia. Salvador 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Tese%20Claudio%20Felix%20(1).pdf> Acesso em: 26 de set. 2014

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Natalina Pereira de. **Pedagogia da alternância na EAD mediada pela TIC**: uma

complementaridade libertadora para a educação do campo. 2011, 265f. Tese de Doutorado. (Faculdade de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade de Brasília. Brasília 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9326/1/2011_NatalinaPereiradeSouza.pdf> Acesso em: 26 de set. de 2014.

TORRES, Lianna de Melo. **A contra-hegemonia na formação de professores do campo**: uma análise sobre o curso. 2012, 149f. Tese de Doutorado (Núcleo de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão (SE), 2012. Disponível em: <http://www.mstemdados.org/sites/default/files/LIANNA_MELO_TORRES.pdf> Acesso em: 26 de set. de 2014.

ZANCANELLA, Yolanda. **Cursos superiores universitários: a formação de educadores do campo**. 2011 [s.n.] Tese de Doutorado (Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011. disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/ZancanellaYolanda_D%20(1).pdf>. Acesso em: 26 de set. de 2014.

A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO VIRTUAL DE COMPARTILHAMENTO DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM O USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Barroso de Azevedo
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
adriana.azevedo@metodista.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo

O objetivo deste texto é refletir sobre a constituição de um espaço virtual para compartilhamento de experiências com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC - nas práticas pedagógicas de docentes da educação básica. Nessa direção, busca-se apresentar o processo de organização da pesquisa que investigou: Que percepções sobre usos de meios digitais em práticas pedagógicas emergem quando os professores refletem sobre suas práticas e as experiências vividas com o uso de tecnologia? A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de cunho investigativo, na modalidade autobiográfica. Os resultados apontam para um processo de interação e comunicação cada vez maior entre professores, nas ações que envolvem o ensino e a aprendizagem, revelam igualmente a constituição de uma sala de aula que se expande para além dos limites espaço-temporais impostos pela escola.

Palavras-chave: narrativas digitais, rede de conversas, experiência docente, educação básica.

INTRODUÇÃO

Este artigo se insere no âmbito de uma investigação maior realizada por esta pesquisadora em estágio e busca, a partir das vozes dos professores da educação básica, conhecer as **experiências com o uso de tecnologia na docência** e, assim, estudar a maneira como lidam com os recursos digitais: estratégias, escolhas, adaptação, no intuito de auxiliar os professores em mudança necessária para a contemporaneidade,

visando refletir sobre construções coletivas de práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais: materiais colaborativos, co-criados, trabalhos coletivos, em que o professor seja mediador, articulador de mídias, que faça convergências, que estabeleça novos percursos de aprendizagens junto aos seus alunos, dando maior densidade ao processo de ensino e de aprendizagem.

O artigo apresenta, portanto, o processo de organização da pesquisa que investigou: Que percepções sobre usos de meios digitais em práticas pedagógicas emergem quando os professores refletem sobre suas práticas e as experiências vividas com o uso de tecnologia? Apresenta-se a organização do processo que culminou na reflexão de docentes da educação básica que fazem uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC em suas práticas pedagógicas e foram motivados a refletir sobre as seguintes questões: **Quais experiências se tornaram referência em sua prática educativa com o uso de tecnologias? O que o motiva a fazê-las? Como faz? Por que continua fazendo? O que daquilo que faz é relevante para a pratica do outro? Como pode avançar?**

Mais especificamente, apresenta-se neste artigo a organização e realização do curso de extensão, denominado **A tecnologia na docência: Construção de narrativas digitais**, o lócus privilegiado da construção e socialização das narrativas digitais dos docentes. Nesse sentido, a experiência de alguns docentes tem servido de inspiração para que possamos enxergar caminhos possíveis para a escola.

1 A EXPERIÊNCIA

O conceito de experiência, de acordo com a origem indo-europeia, relaciona-se à ideia de travessia, percurso, passagem. Larrosa (2004) situa o significado da palavra em várias línguas e sintetiza dizendo que experiência é aquilo que acontece e nos toca. Em Heidegger, o autor encontra outro aspecto fundamental da experiência, que é a capacidade de formação e transformação, enfatizando o quanto podemos ser transformados pelas experiências:

> (...) fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em fazer uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. Fazer

> uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, apud LARROSA, 2002, p. 25)

Para Larrosa (2002) o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, ocasião. É uma abertura ao possível, impossível, ao surpreendente. A experiência me forma e me transforma, daí a relação constituída entre a ideia de experiência e formação. São raras as pesquisas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida (PASSEGGI, 2011). É sobre essa ação de narrar-se a si mesmo que este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que buscou conhecer as narrativas das experiências de professores da educação básica com uso de tecnologias em suas práticas docentes.

2 A PESQUISA

O trabalho aqui relatado está inserido no âmbito da pesquisa autobiográfica, que em seu projeto fundador tem por questão central, da antropologia social, a busca da compreensão da constituição do indivíduo: como os indivíduos se tornam indivíduos? Nesse sentido, "o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência" (DELORY-MOMBERGER. 2012, p.524).

Nesse sentido, "o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida". (NÓVOA e FINGER. 2010, p. 16).

No âmbito da pesquisa qualitativa de cunho investigativo narrativo e autobiográfico, busco explicitar sentidos contidos nas vozes dos sujeitos (CONNELY e CLANDININ, 1995), professores da educação básica convidados a narrar suas práticas.

Mas, como promover a construção dessas narrativas? Como me aproximar desses professores e (com) partilhar de suas histórias?

Na perspectiva de Passeggi (2011) a denominação narrativas autobiográficas designa as mais diversas modalidades de textos – orais, escritos, áudio-visuais – nos quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão. Dessa forma, oportunizando as possibilidades dos meios digitais, as narrativas serão construídas utilizando a multiplicidade de recursos que a plataforma virtual viabiliza.

A pesquisa aqui relatada foi realizada com onze professores das redes pública e privada dos municípios de São Bernardo do Campo e São Paulo, no segundo semestre de 2014, e algumas de suas ações ainda estão em andamento. Os docentes foram indicados por colegas professores, gestores e alunos de algumas escolas desses municípios, em conversas informais realizadas com a pesquisadora em espaços educativos, por serem usuários frequentes de TDIC em suas práticas pedagógicas. Esses docentes foram indicados por se destacarem como tendo uma metodologia inovadora, criativa e diferenciada.

2.1 – A construção do espaço virtual de compartilhamento

Os onze participantes da pesquisa foram convidados formalmente a realizarem um curso de extensão, denominado **A tecnologia na docência: Construção de narrativas digitais**, oferecido por esta pesquisadora. No convite estava explicitado que ele havia sido escolhido para fazer o curso porque as suas práticas pedagógicas com o uso de tecnologias se destacam e eram consideradas relevantes por colegas professores e alunos de sua escola.

O objetivo do curso, realizado na Universidade Metodista de São Paulo, no mês de novembro de 2014, foi promover reflexão com vistas à construção de conhecimentos sobre educação e tecnologia, oportunizando a reconstituição de experiências vivenciadas no ambiente escolar na condição de alunos e de professores com o objetivo de ampliar a compreensão que dispõem de sua trajetória formativa e profissional e dos

significados atribuídos aos processos vivenciados em práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia, a partir da experiência de si (autobiográfica) e da experiência do outro (heterobiográfica).

Nesse sentido, o curso **A tecnologia na docência: Construção de narrativas digitais** teve carga horária total de 45h, sendo 10 horas cumpridas em dois (2) encontros presenciais e 35horas em Ambiente Virtual de Aprendizagem na modalidade EAD. Os participantes foram convidados a conhecer outros professores que, como ele, utilizavam a tecnologia para a promoção da aprendizagem.

Para alcançar os objetivos propostos pelo curso, principalmente para mobilizar os participantes nos momentos que estaríamos a distância, dois ambientes virtuais de aprendizagem foram construídos. Um ambiente específico Moodle para a discussão dos insumos teóricos, problematização do tema educação e tecnologia, e outro ambiente para construção das narrativas digitais de compartilhamento das práticas com o uso de tecnologia. Portanto, a cada semana um novo material era postado no Moodle e um novo fórum era aberto para aprofundamento, debate e troca de ideias sobre os textos e vídeos postados e os relatos das práticas seguiam no Knowledge fórum.

No primeiro encontro presencial tivemos um momento de apresentação de todos os participantes e dialogamos sobre a dinâmica do curso. Foi apresentada a proposta inicial e houve a discussão dos insumos teóricos que seriam abordados no decorrer do curso. Os conteúdos abordados no curso foram os seguintes: Presença da tecnologia na sociedade contemporânea; Tecnologia e educação; Papel do professor nesse cenário: a mediação pedagógica. Diversos artigos científicos e alguns vídeos compuseram esse material teórico que era problematizado nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, construído especificamente para este curso.

Os participantes foram convidados a participar do curso e a fazer no ambiente virtual Knowledge, nas três semanas que estaríamos a distância, um processo de mimese de formação, que foi composto por três movimentos, sendo que, a cada semana um movimento era desenvolvido. Apresento aqui a síntese da proposta que envolveu os três movimentos geradores das narrativas autobiográficas que compõem o corpus de analise deste artigo. Buscava-se com a realização desse curso de formação continuada oferecido a esses professores, a constituição de um processo de compreensão da prática

educativa num movimento de ação-reflexão-ação.

Nessa direção, o curso foi estruturado em **quatro momentos** distintos: **Primeiro**: – momento de encontro presencial com a apresentação dos participantes do projeto, discussão da proposta e reflexão sobre os insumos teóricos; **Segundo:** momentos a distância, constituídos por três semanas de estudos e participações em um ambiente virtual denominado Knowledge fórum, em um espaço próprio que chamamos de **Rede de Conversas**, em que os participantes discutiam/escreviam sobre as experiências que se tornaram referência em sua prática educativa e a relevância da prática do outro sobre sua própria auto(trans)formação, o objetivo era que construíssem narrativas digitais sobre seus usos bem-sucedidos com tecnologias digitais em sala de aula. Concomitante ao processo de construção das narrativas digitais, os insumos teóricos sobre os temas: Presença da tecnologia na sociedade contemporânea; Tecnologia e educação e Papel do professor nesse cenário: a mediação pedagógica, foram tratados a partir de fóruns de debates virtuais, realizados no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, com a mediação constante da pesquisadora; **Terceiro:** momento presencial para compartilhamento das narrativas autobiográficas das práticas bem sucedidas com o uso de tecnologia digital, oportunidade de sistematização das experiências narradas e realização de uma roda de conversa e escuta onde os participantes foram convidados a ler seus relatos sistematizados e organizados, enquanto os demais preenchiam um instrumento denominado **quadro de escutas,** um processo importante de sistematização da heterobiografia, quando buscou-se perceber em que a narrativa do outro toca e modifica a minha história e no caso desta pesquisa, a minha prática; **Quarto:** após encerramento da etapa de curso, cumpridas as 45 horas, os participantes foram convidados a organizar suas experiências no formato de artigos científicos, que constituirão capítulos de um e-book a ser publicado pela Editora da UMESP, material em processo de finalização.

2.2 – A construção das narrativas digitais

Inspirada em Passeggi (2006/2008), para as semanas que estaríamos a distância, os alunos foram convidados a realizar três movimentos, que serão explicitados

conforme foram concebidos, no intuito de desencadear o processo de construção das narrativas digitais das experiências de uso de tecnologias na educação básica.

O **primeiro movimento**, concebido como uma **dimensão iniciática** da mediação biográfica, assim chamado em alusão ao ritual de ingresso na experiência da reflexão sobre si mesmo e à adesão ao trabalho comum, foi denominado **Tempos de aluno** e teve as seguintes **questões reflexivas**: Como cheguei até aqui? Quais professores faziam coisas diferentes em suas aulas e me marcaram? Que coisas eles faziam? Como faziam? Que práticas com uso de tecnologia marcaram minha trajetória como aluno?

Esse **segundo momento** corresponde à **dimensão maiêutica** da mediação biográfica, por sua mirada heurística: compreender a experiência vivida significa compreender a si mesmo como agente e paciente de sua história (PASSEGGI, 2006/2008). Foi denominado **Tempos de Professor** e teve as seguintes **questões reflexivas**: Quais experiências se tornaram referência em minha prática educativa com uso de tecnologias? O que me motiva a fazê-las? Como faço? Porque eu continuo fazendo?

O **terceiro movimento** corresponde à **dimensão hermenêutica** da mediação biográfica e baseia-se na capacidade humana de tirar lições da experiência, situando o saber que dela decorre numa perspectiva histórica, para melhor conhecer-se como sujeito histórico (PASSEGGI, 2006/2008). Essa etapa foi denominada **Tempos de Partilhar** e partiu das seguintes **questões norteadoras**: O que daquilo que tenho ou construí é relevante para a prática do outro? A partir das experiências compartilhadas, o que você acredita que pode fazer além daquilo que já realiza hoje? Como pode avançar?

O processo de reflexão biográfica proporcionada pela constituição dos **grupos reflexivos**, que na experiência aqui relatada tiveram alguns momentos presencias e muitas vivências a distância, situou o coletivo no seio de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternaram a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia) (PASSEGGI, 2006/2008).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, torna-se fundamental provocar a reflexão junto aos professores, de tal forma que repensem suas práticas pedagógicas e seus papéis no processo educativo, a fim de promover experiências educativas mais contextualizadas com o mundo contemporâneo e significativas para os alunos.

Os resultados desta pesquisa, que neste artigo estão parcialmente apresentados, revelaram ser extremamente importantes para todos os participantes especialmente porque durante o processo tiveram espaço e oportunidade para narrarem a si mesmos, e ao socializarem suas narrativas, aprenderam com o outro e renovaram-se.

Percebo, como Ricoeur (1986), que a mediação da narrativa é constitutiva da reflexividade. É na construção de um enredo para a história que se dá forma à experiência, que ela adquire sentido, é ressignificada.

A totalidade dos relatos oferecidos por esses professores que possuem práticas diferenciadas com o uso de tecnologia está sendo analisada e serão oportunamente socializadas a fim de que promovam reflexões que sejam capazes de mobilizar mais professores a experimentarem relatar suas experiências e assim serem renovados reflexivamente.

4 REFERÊNCIAS

CONNELY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa In: LARROSA, Jorge (Et. All). **Dejame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação.** V.17, n.51, set-dez. 2012.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, p. 19-28, jan-abr. 2002.

_____. Notas sobre a narrativa e a identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

MORIN, Edgar. ***A* religação *dos* saberes: o desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. 3ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo/Natal: Ed. Paulus e Editora da UFRN, 2010.

PASSEGGI, Conceição. **A experiência em formação.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Clementino de. (Org.) **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-132.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action**: essais d'hermeneutique II. Paris: Seuil, 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NO CURRÍCULO: A EXPERIÊNCIA DE CINGAPURA

Gerlane Romão Fonseca Perrier
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Doutoranda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)
Bolsista CNPQ
gerlaneperrier@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 5: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Resumo: Este artigo debate sobre o tema políticas públicas, currículo e tecnologias da informação e comunicação. Para este fim, trata das políticas educacionais induzidas pelo governo de Cingapura que levaram àquela cidade-nação às primeiras colocações nos exames de avaliação da educação promovido por organismos internacionais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, faz a análise documental por meio de levantamentos de dados em sítios institucionais do governo de Cingapura, bases de dados de organismos internacionais e bases de dados científicos. Aborda a importância da inserção das tecnologias da informação e comunicação ao currículo com vistas a melhoria da qualidade da educação, apresentando as principais ações que contribuiram com a transformação da educação local, desde os primeiros incentivos à informatização das escolas até a consolidação dos Planos Diretores para as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, e suas consequências sobre as práticas docentes, aprendizagem e currículo.

Palavras-chave: políticas públicas, TIC, educação, currículo.

Abstract: This article debates on the issue public policy, curriculum and information and communication technologies. For this purpose, deals with educational policies induced by the Singapore government that led to that city-state to the first places in the evaluation tests of education promoted by international agencies. The research, qualitative approach, makes the analysis of the documentary through institutional sites of the Singapore government, international organizations databases and scientific databases. It discusses the importance of integrating information and communication technologies into the curriculum with a view to improving the quality of education, presenting the main actions that contributed to the transformation of local education from the earliest incentives for computerization of schools by the consolidation of Master Plans for the Information and Communication Technologies in Education, and its impact on teaching practices, learning and curriculum.

Keywords: public policies, ICT, education, curriculum.

1 INTRODUÇÃO

A relevância da integração das tecnologias ao currículo tem sido discutida ao longo dos últimos anos, por vários autores, entre eles: Almeida e Valente (2011); Citelli e Costa (2011); Sanchez (2002); Schneider (2011); Sousa et al (2011).

Cingapura, ao implementar políticas públicas para a inserção das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na educação, proporcionou as mudanças curriculares que resultou em exemplo de sucesso educacional em avaliações internacionais da educação, obtendo as primeiras colocações no resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

As informações utilizadas neste artigo foram obtidas a partir do levantamento e análise de documentos produzidos pelo governo de Cingapura disponibilizados pelo Ministério da Educação (MOE), em publicações científicas e relatórios de organismos mundiais. Em complementação, recorreu-se à pesquisadora Nara Pasinato, que desenvolve investigação de doutoramento sobre currículo, tecnologias e a educação daquele país, com o objetivo de confirmar dados levantados em sitios governamentais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Cingapura é uma das três cidade-Estado com autoridade suprema remanescentes no Planeta, ao lado do Vaticano e de Mônaco. Ela está situada na ponta sul da Península da Malásia, ao norte da região equatorial e da Indonésia, constituindo o país de menor porte do Sudeste da Ásia.

Com um Produto Interno Bruto (PIB) na ordem de US$ 298 bilhões (em 2013), Cingapura apresenta uma renda *per capta* de US$ 54.040 e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) igual a 0,901, sendo o 1º colocado no continente asiático e 9º colocado em relação aos 187 países analisados (PNUD, 2014).

A taxa de analfabetismo de Cingapura é estimada em apenas 4,1%, para uma população superior a 5,5 milhões de habitantes, composta basicamente por: chineses (76%), malaios (15%), indianos (6%), outros (3%) (PNUD, 2014).

Desprovido de recursos minerais e terras agricultáveis, e tendo em sua população sua única riqueza (TEO, 1998), o Governo de Cingapura investiu pesadamente em educação como uma das chaves estratégicas para promover as mudanças da economia emergente baseada no conhecimento.

Além da 2ª posição do *ranking* do PISA em 2012 (OECD, 2014), esta nação-Estado, de acordo com o Anuário de Competitividade Mundial, foi classificada dentre 60 países, na 5ª colocação geral e 4º em relação à competitividade relacionada à educação (IMD, 2013).

Neste sentido, Cingapura tem se destacado mundialmente pelo alto desempenho de seu sistema educacional, que tem sido pioneiro em novos modelos de educação e inspirou outras iniciativas a nível mundial.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Políticas educacionais estratégicas podem fornecer uma lógica, um conjunto de metas, e uma visão de como os sistemas de ensino podem se comportar, com a introdução de TIC; e como os alunos, professores, pais e população em geral podem se beneficiar de seu uso nas escolas. Estas políticas estratégicas podem motivar a mudança e coordenar os esforços díspares, de modo a promover as metas educacionais gerais da nação (KOZMA, 2008).

A justificativa particularmente comum para o investimento em TIC educacional é o papel que pode desempenhar na preparação de uma futura força de trabalho e apoiar o desenvolvimento econômico (KOZMA, 2005).

O caso de Cingapura é um bom exemplo nesse contexto, onde a política de educação sempre foi fortemente ligada ao desenvolvimento do capital humano (ASHTON; VERDE; SUNG; JAMES, 2002 apud KOZMA, 2008). Cingapura desafia empresas e trabalhadores para ir além de ganhos de produtividade resultantes do uso difundido da tecnologia para o desenvolvimento de uma economia do conhecimento, que se baseia no desenvolvimento de novos negócios baseados em pesquisa, inovação e criação de conhecimento (Comitê de Revisão Econômica, Singapura, 2003 apud KOZMA, 2008).

4 ESTRUTURA EDUCACIONAL

De acordo com a estatística escolar de 2015, Cingapura dispõe, na rede pública vinculada ao Ministério da Educação, de 366 escolas, sendo 182 escolas primárias, 154 escolas secundárias, 14 institutos centralizados e 16 escolas multiníveis.

O sistema de educação de Cingapura prevê o início da vivência escolar aos 4 anos de idade, a partir de quando a criança deve frequentar a pré-escola, seguindo por vários percursos até ingressar no mercado de trabalho, seja com formação superior ou intermediária, devendo estar apto a continuar com o processo de educação ao longo da vida.

Aos melhores alunos são oferecidas as oportunidades de desenvolvimento intelectual no campo teórico, direcionando-os para a educação superior. Aos alunos com maiores dificuldades em aprendizagem são oferecidos caminhos diferentes, privilegiando os conhecimentos práticos, a formação profissionalizante ou artística.

Os professores são capacitados para proporcionar a aprendizagem de todo estudante, identificando suas aptidões e buscando adequar a forma de ensino para potencializar seus resultados. Adota-se como princípio que nenhum aluno é incapaz de aprender, impondo-se ao professor a responsabilidade de facilitar sua aprendizagem.

Nesse sentido, o importante para o professor será descobrir e ensaiar formas de, com os alunos, construir contextos de facilitação da aprendizagem, conhecendo formas concretas de ajudar os alunos a pensar e a aprender (ALMEIDA, 2002), o que deverá ser feito de maneira personalizada às necessidades de cada um.

5 USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO

A evolução de Cingapura verificada nos exames de avaliação pode ser atribuía, em grande parte, à iniciativa do MOE, que a partir de 1997 implantou os Planos Diretores (*Master Plan)* para inclusão das TIC na Educação.

As autoridades locais veem a educação *on-line* aberta como um grande potencial para capacitar os cidadãos com habilidades para a demanda por carreiras das indústrias de

alta tecnologia (CHEAH, 2001).

Assim, o objetivo de Cingapura é garantir que as TIC sejam usadas nas salas de aula em combinação com as ferramentas tradicionais (materiais didáticos, lúdicos, equipamentos), por meio do ensino híbrido, para melhorar a aprendizagem.

1.1 Iniciativas-piloto na integração das TIC no currículo

Entre 1995 e 1997, antecedendo os Planos Diretores de TIC para a Educação, o MOE iniciou uma série de projetos-piloto sobre o uso de Tecnologia da Informação como uma ferramenta de ensino e aprendizagem (CHEAH; KOH, 2001; KOH; LEE, 2008). Os três projetos principais foram:

1. Incremento ao uso das tecnologias da informação nas escolas primárias, introduzindo os computadores como ferramentas para melhorar o ensino e a aprendizagem em todo o currículo;
2. Instituição da Bancada de Estudantes e Professores, com foco no desenvolvimento de um repositório de recursos multimídia para o aprendizado das ciências;
3. Implantação do Projeto *Junior Colleges Net* (JCNet) para nível pré-universitário, propondo várias estratégias de ensino e aprendizagem baseadas na internet.

Com a implantação dos *Master Plan* todas as escolas foram dotadas de infraestrutura para a utilização dos recursos tecnológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem e de suporte aos mesmos, aí incluindo os recursos de *hardware*, *software*, redes *wire* e *wireless*, entre outros.

No aspecto físico, a implantação do 1º Plano Diretor foi precedido pelo Programa para Reconstrução e Melhoria das Escolas Existentes (PRIME), que visava melhorar o sistema de ensino para preparar os jovens para enfrentar os desafios do Século XXI.

O PRIME possibilitou a melhoria das instalações físicas para suportar o posterior ingresso da infraestrutura das TIC dentre as quais: laboratórios de informática adicionais, novas salas de recursos de tecnologia, rede de tecnologia para toda a escola, salas de aula maiores, maiores bibliotecas de recursos de mídia.

1.2 Plano Diretor 1

O MP1 (1997 a 2002) estabeleceu uma estratégia global para a criação de um ensino baseado em TIC e ambiente de aprendizagem em todas as escolas, por meio do fornecimento de infraestrutura e capacitando os professores com um nível básico de competência para a integração das TIC. Na visão do MP1 a educação deveria antecipar continuamente as necessidades futuras e preparar os estudantes para encontrar suas necessidades, reforçando o relacionamento entre a escola e o mundo à sua volta; incentivando o pensamento criativo e a aprendizagem ao longo da vida; estimulando processos inovadores na educação; e promovendo a excelência administrativa e de gestão no sistema de ensino.

Para assegurar o sucesso do MP1, o MOE alocou 2 bilhões de dólares de 1997 a 2002 para aquisição de computadores, conexão integral das escolas em rede, reformas físicas, *software* e materiais didáticos, e formação inicial de professores; e mais 600 milhões de dólares, por ano, para manutenção e substituição de *hardware*, desenvolvimento de *software* e para formação contínua de professores, realizada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação (NIE).

1.3 Plano Diretor 2

O MP2 (2003 a 2008) apropriou-se das bases construídas no MP1 e buscou a utilização efetiva e generalizada das TIC na educação, reforçando a sua integração ao currículo, estabelecendo normas de referência para os alunos e semeando seu uso inovador no ambiente escolar.

O novo plano diretor adotou uma abordagem mais sistêmica, holística, em que todos os componentes-chave do sistema (TIC, currículo, avaliação, instrução, desenvolvimento profissional, e cultura escolar) foram integrados, de modo que mudanças em uma área deveriam ser correspondidas em outras dentro do Ministério da Educação, o currículo, por exemplo, foi reduzido de 10 a 30% para permitir a integração da tecnologia nas áreas temáticas (KOZMA, 2005).

Para as escolas foi dada a liberdade de experimentar a melhor forma de uso das TIC

para melhorar o ensino e a aprendizagem. Os professores foram incentivados a realizar pesquisas, experimentar novas ideias e compartilhar seus resultados.

Em junho de 2006, a Autoridade de Desenvolvimento de Infocomm de Cingapura (IDA) lançou o Plano Diretor de Infocomm 10-anos ("*Intelligent Nation 2015*" ou "*iN 2015*"). Este traçou o uso inovador de tecnologias de Infocomm nos vários ramos econômicos, objetivando garantir que o país continuasse dinâmico e relevante na nova economia. Em consequência, numa colaboração entre o MOE e a IDA, foi proposto o programa Escolas do Futuro, que teve como objetivo aumentar a diversidade de ofertas educacionais para atender às necessidades dos alunos e fornecer modelos possíveis para a integração contínua e generalizada das TIC no currículo, incluindo o uso de *Tablet* PC e aprendizagem digital para promover o ensino centrado no aluno.

1.4 Plano Diretor 3

O MP3 (2009 a 2014) teve o objetivo de enriquecer e transformar os ambientes de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo as competências críticas e motivando-os para ter sucesso na economia do conhecimento, oferecendo as competências para as aprendizagens autônoma e colaborativa por meio do uso efetivo das TIC, utilizando-as de forma crítica e responsável; capacitar os professores para planejar e integrar as TIC, com experiências de aprendizagem que conduzam os alunos a se tornarem autônomos e colaborativos; fornecer orientação e criar condições aos gestores para aproveitar as TIC para o ensino e aprendizagem; e oferecer a infraestrutura necessária para permitir ensinar e aprender em qualquer lugar, a qualquer hora.

1.5 Plano Diretor 4

Sem ignorar as lições aprendidas e as bases construídas, nos três Planos Diretores iniciais, de acordo com o MOE (2015), encontra-se em discussão o 4º Plano Diretor para as TIC na Educação, tendo por princípios:

1. Permanecer focado. Buscar o melhor em cada criança por meio de uma abordagem centrada no aluno, com estímulo à leitura crítica, universalização do acesso de todas as crianças à educação, orientação moral para o habitar no mundo digital, garantindo o bem-estar no mundo digital e mantendo forte parceria com

os pais para fornecer dicas orientadas para a cibersegurança;

2. Permanecer curioso. Desenvolver a curiosidade dos estudantes pelo foco e incentivo à ciência; estimular a aprendizagem personalizada, mantendo a avaliação para a aprendizagem, estímulo à sala de aula invertida e autoiniciativa dos estudantes na aprendizagem;

3. Manter-se embasados em um bom conhecimento pedagógico. Reconhecendo o professor como mestre no uso da tecnologia, devendo ter o domínio pedagógico para utilizar as TIC significativamente, de forma atenciosa e habilidosa para permanecer no coração da educação, utilizando as ferramentas que as crianças estão usando.

4. Manter-se junto. A comunidade deverá estar envolvida com o Governo, desempenhando um papel ativo neste processo.

6 INTEGRAÇÃO CURRICULAR DAS TIC

De acordo com Sanchez (2002), integração curricular de TIC é o processo de torná-las inteiramente parte do currículo, como parte de um todo, permeando-as com os princípios educativos e a didática que dão forma à engrenagem de aprender, fundamentando-se em um uso harmônico e funcional para um propósito de aprender específico em um domínio ou uma disciplina curricular.

As tentativas de integrar as tecnologias à educação, em Cingapura, remontam ao ano de 1995, quando foram implantados os projetos-piloto sobre o uso de TIC como uma ferramenta de ensino e aprendizagem. Posteriormente com os Planos Diretores para as TIC na Educação foram construídas as bases para a efetiva inclusão das TIC no processo educacional, por meio do oferecimento de infraestrutura física e tecnológica, além da capacitação de professores e gestores. As ações do MOE receberam uma grande contribuição da IDA quando do lançamento do Plano Diretor de Infocomm 10-anos.

Para alcançar as metas propostas no MP2, o governo de Cingapura apresentou o uso de um modelo pedagógico multiestratégico (*Mixed Mode Delivery* – MMD) em salas de aula, amplamente providas de ferramentas advindas das TIC, por meio do qual

professores/estudantes dispunham de um vasto repertório de estratégias e ferramentas para criar um melhor ambiente de aprendizagem (KENG, 2010).

O MMD apropriava-se da tecnologia para proporcionar a melhoria da aprendizagem, preparando os professores para dar o cuidado, a consideração sistemática de detalhes que terão um impacto duradouro sobre os alunos.

O modelo MMD abrangeu uma ampla variedade de metodologias, que incluíam a aprendizagem cooperativa, estudos de caso, visitas de estudo, aprendizagem baseada em problemas e estratégias baseadas em TIC, ferramentas mentais, *e-learning*, vídeos, jogos *on-line* e fóruns de discussão baseados na internet. A dinâmica de classe e os estilos de ensino e de aprendizagem eram diferentes dos métodos tradicionais de ensino (KENG, 2010).

O relatório de 2010 da Organização de Ministros da Educação do Sudeste da Ásia (SEAMEO), que relatou o *status* da integração das TIC nos países-membros, classificou Cingapura entre os países com alto desenvolvimento das TIC nos planos e políticas de educação que integralizam os planos de desenvolvimento e melhorias na educação (SEAMEO, 2010). A partir da pesquisa realizada, verifica-se que Cingapura encontra-se hoje próximo ao nível da transformação, com a presença de TIC em sala de aula, apresentando alta proporção de estudantes com computador, alto nível de acesso à internet para todas as escolas e um sistema de educação *on-line* em crescimento.

Nas mudanças curriculares, os alunos, foram incentivados a usar a tecnologia para a aprendizagem ativa, sendo estimulados a pensar e experimentar, de forma independente e criativa. Foi explorado o uso de ferramentas de TIC para aumentar a eficiência de avaliações somativas, e para expandir o âmbito e a natureza das avaliações formativas (MOE, 2014).

De acordo com Cheah e Koh (2001), o sucesso de Cingapura na utilização das TIC na educação é o resultado de três fatores únicos: por apresentar um governo estável e voltado para o futuro, capaz de se comprometer com o planejamento de longo prazo; por ser um país pequeno, que pode se adaptar muito rapidamente para o ambiente global em mudança; e por ter uma população, em geral, adaptável e disposta a aprender constantemente.

7 CONSIDERAÇÕES

Os resultados do PISA revelam que a direção da implantação dos Planos Diretores para TIC na Educação em Cingapura pode estar contribuindo para o crescimento econômico desse país acima da média mundial.

A decisão política de investir em sua única riqueza, sua população, por meio do planejamento de longo prazo de intervenção no sistema educacional demonstra o quão importante e significativo representou esta decisão para transformar Cingapura, de um país com 50% de analfabetos em 1965, em referencial de qualidade em educação.

A visão estratégica de antecipar o uso das TIC na educação, assegurando as condições para a integração curricular no sistema educacional, se evidencia em sua influência e referência mundial para a superação dos desafios da era do conhecimento.

Por fim, a experiência de Cingapura tem mostrado que a opção pelo ensino ativo, utilizando-se de aplicações construtivistas de tecnologias, associado às necessárias adequações curriculares, permite concluir pela potencialidade de integração de tecnologias nas políticas públicas e no currículo como forma de melhoria da qualidade da educação.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S. **Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 agosto 2015.

ALMEIDA, Maria E.; VALENTE, José A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

CHEAH, Horn Mun; KOH, Thiam Seng. ***Integration of ICT into Education in Singapore***. *Journal of Southeast Asian Education, Vol. 2, No. l. 2001. pp. 147-164*. Disponível em: <http://www.seameo-journal.com/journal/index.php/education/article/%20download/16/15>. Acesso em: 6 maio 2015.

CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria C. (orgs). **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

IDA. ***Innovation. Integration. Internationalisation. Imagine your world***. *Report by the*

iN2015 Steering Committee. *Singapore: An Intelligent Nation, a Global City, powered by Infocomm*. *IDA Infocomm Development Authority of Singapore*. Disponível em: <https://www.ida.gov.sg/~/media/Files/Infocomm%20Landscape/iN2015/Reports/01_iN2015_Main_Report.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

IMD. ***IMD World Competitiveness Yearbook.*** *Institute for Management Development, Lausanne, Switzerland, 2013*. Disponível em:<http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2013/07/WCY_2013.pdf>. Acesso em: 20 junho 2015.

KENG, Koh Noi. ***Harnessing ICT to support the mixed-mode delivery framework.*** Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 31, p. 615-629, 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=4296&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 6 maio 2015.

KOH, Thiam Seng, and LEE, Sai Choo. ***Digital Skills and Education: Singapore's ICT Master Planning for the School Sector.*** *In: Toward a better future. Education and training for economic development in Singapore since 1965. Edited by Sing Kong Lee, Chor Boon Goh, Birger Fredriksen, and Jee-Peng Tan. Chapter 8. 2008*. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEDUCATION/Resources/444659-1204656846740/4734984-1212686310562/Toward_a_better_future_Singapore.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

KOH, Thim Seng. ***IT masterplan implementation at the National Institute of Education: An overview***. *Educational Research Association Conference, Singapore, 23-25 Nov. 1998*. Disponível em: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/14874/1/ERA-1998-76_a.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

KOZMA, Robert B. ***Comparative analysis of policies for ICT in education.*** *In: International handbook of information technology in primary and secondary education. Springer US, 2008. p. 1083-1096*. Disponível em: <http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-73315-9_68>. Acesso em: 5 maio 2015.

_____. ***National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development***. *Human Technology, 1(2), 2005. P. 117-156*. Disponível em: <http://www.humantechnology.jyu.fi/articles/volume1/2005/kozma.pdf>. Acesso em: 5 maio 2015.

MOE, Singapore. ***Bringing out the best in every child. Educacion in Singapore.*** *Ministry of Education. Singapore. 2015*. Disponível em: <http://www.moe.gov.sg/about/files/moe-corporate-brochure.pdf>. Acesso em: 6 maio 2015.

_____. ***New Model for Teachers' Professional Development Launched.*** *Press releases. Ministry of Education. Singapore*. Disponível em: <http://www.moe.gov.sg/>. Acesso em: 5 maio 2015.

_____. ***Primary School Curriculum.*** *Ministry of Education. Singapore*. Disponível em: <http://www.moe.gov.sg/education/primary/curriculum/>. Acesso em: 6 maio 2015.

OECD. ***PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do***

with what they know. *OECD Publishing, 2014*. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. Acesso em: 5 maio 2015.

PNUD, ***Human Development. Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. Empowered lives. Resilient nations.*** *Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento - PNUD , 2014*. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>. Acesso em: 5 maio 2015.

SÁNCHEZ, J. ***Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas***. Actas VI Congreso. Iberoamericano de Informática Educativa, RIBIE 2002, España, 2002. Nov. 20-22, pp. 1-6. Disponível em: <http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf>. Acesso em: 5 maio 2015.

SCHNEIDER, Henrique N. (org) **Informática e educação.** Aracaju: SESI, 2011.

SEAMEO. ***Report: Status of ICT Integration in Education in Southeast Asian Countries***. *Bangkok: SEAMEO, 2010*. 183 pp. Disponível em: <http://www.icde.org/filestore/Resources/Reports/SEAMEO_ICT-Integration-Education2010.pdf>. Acesso em: 6 maio 2015.

SOUSA, Robson P.; MOITA, Filomena M.; CARVALHO, Ana B. (orgs). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: Eduepb, 2011. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em 15 maio 2015.

TEO, C.H. ***Intellectual capital as a key tool in advancing Asian modernisation.*** *A speech delivered at the 1998 East Asia Economic Summit, World Economic Forum, on Tuesday, 13 Oct. 1998 at Suntec City. Singapore*. Disponível em: <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/1998/13oct98.htm> Acesso em: 5 maio 2015.

WORLD BANK, ***World Development Indicators (WDI) – April 2015***. Disponível em: <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>. Acesso em 8 maio 2015.

Nota:

Agradeço a professora Nara Pasinato pela colaboração no esclarecimento de algumas dúvidas a partir de sua vivência com a realidade educacional em Cingapura.

O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Anderson Carlos Santos de Abreu
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
andersoncsabreu@gmail.com

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
herminialaffin@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: Neste artigo, apresentaremos o estado do conhecimento a partir de um balanço bibliográfico, tendo como interregno o período de 2005-2012, das produções acadêmicas do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito das concepções de conhecimento e EJA. Como resultado da pesquisa, constatou-se poucos estudos de natureza teórico-filosófica acerca das concepções epistemológicas que permeiam o trabalho dos professores da Educação de Jovens e Adultos, bem como a necessidade de estudos mais aprofundados sobre estas concepções.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - Estado do Conhecimento – Concepções Epistemológicas

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo compreender quais as concepções epistemológicas que permeiam o trabalho docente dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, buscou-se investigar o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as pesquisas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os artigos publicados na Scientific Eletronic Library Online (SCIELO).

Tal escolha por esses bancos de dados se deu em função de compreender qual seria o estado do conhecimento, considerando o interregno de 2005-2012, das produções acadêmicas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito das concepções de conhecimento e EJA.

A opção por esse interregno (2005 a 2012) para a realização do balanço bibliográfico se deu pois, nesse período, a EJA estava readequando o seu currículo, bem como (re)discutindo suas concepções de conhecimento e EJA, tendo em vista a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) N. 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

Ressalto que, para fins metodológicos, debruçaremos, apenas, sobre as produções acadêmicas que evidenciam, a priori, a temática em questão, isso com o objetivo de compreender, através do estado do conhecimento, quais são as concepções epistemológicas de Educação de Jovens e Adultos são contempladas pelas pesquisas.

Cita-se, assim, que o Estado do Conhecimento é

> (...) o estudo que aborda apenas um setor, ou mais, das publicações sobre o tema estudado, focando nos estudos dos resumos de dissertações, teses ou artigos científicos. (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 39-40)

Quando me refiro às concepções epistemológicas, tenho como fundamento a compreensão de Chauí (2002, p. 50), a saber:

> (...) é a capacidade humana de conhecer, isto é, o conhecimento do próprio **pensamento em exercício**. Aqui, distinguem-se: a lógica, que oferece as leis gerais do pensamento; a teoria do conhecimento, que oferece os procedimentos pelos quais conhecemos; as ciências propriamente ditas e o **conhecimento do conhecimento científico**, isto é, a epistemologia

Logo, falar sobre o que sejam concepções epistemológicas das produções científicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é referir-se a tudo que serve de apoio ao conhecimento das mesmas. Ou seja, em sentido amplo, é o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais.

2. O BALANÇO BIBLIOGRÁFICO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Ao realizar o balanço bibliográfico das produções acadêmicas nos portais da CAPES, da SCIELO e da ANPEd, tendo como descritores, inicialmente, ***concepções de EJA e conhecimento*** constatamos pouquíssimos estudos acerca das concepções epistemológicas que permeiam o trabalho dos professores da Educação de Jovens e Adultos, fato que já fora identificado por HADDAD (2000, p. 123) na pesquisa "estado da arte", referente ao interregno de 1986-1998:

> Num período relativamente longo, de 12 anos, encontramos apenas 3 estudos de natureza teórico-filosófica, que abordaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde um marco conceitual mais amplo (Silva Filho, Trein, Silva). O interessante é que cada um deles caminha em uma direção diversa (andragogia, educação popular, análise crítica da educação permanente). Verificamos que a produção acadêmica de corte filosófico ou epistemológico é muito reduzida.

Para a realização desse balanço bibliográfico, inicialmente, empregamos na pesquisa os seguintes descritores: ***"Concepções de EJA", "Concepções de Conhecimento Escolar" e "Epistemologia",*** associados ao "trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos".

Feito o levantamento inicial, podemos observar que em 2007 houve um salto, ainda que pequeno, em termos de produção, com três dissertações produzidas e um artigo científico. Esses trabalhos indicam em seus resumos que a EJA é um campo de pesquisa emergente e, nessa perspectiva, requer mais estudos e pesquisas a respeito das concepções de EJA e de conhecimento que permeiam o trabalho docente dos profissionais dessa modalidade de ensino da Educação Básica.

Dentre os 11 (onze) trabalhos encontrados, a partir dos títulos, resumos e palavras-chave, observou-se, ainda, a recorrência de análises desenvolvidas com o objetivo de identificar as estratégias adotadas no trabalho docente na EJA em campos epistemológicos específicos.

Nesse sentido, as pesquisas em EJA encontradas, em sua grande maioria,

partem dos seguintes questionamentos iniciais: a) quais práticas pedagógicas, ou trabalho docente, desenvolvidas pelos professores da EJA, devem abordar uma determinada temática como tema transversal? b) tais práticas devem estabelecer um diálogo entre os conhecimentos trazidos pelos alunos para a escola e os conhecimentos específicos de cada campo epistemológico (disciplinas)? c) quais concepções de Educação estão presentes no discurso e/ou trabalho docente dos professores da EJA?

A partir disso, por ter a intenção de aprofundar as análises sobre as produções que abordam as concepções epistemológicas de EJA que fundamentam as concepções de conhecimento, que, por sua vez, subjazem ao trabalho docente e/ou o discurso dos professores, descreveremos de forma breve os trabalhos dessa triagem.

Após esse início, marcando o segundo momento da pesquisa e com o intuito de aprofundar ainda mais essa seleção a priori, efetuamos as seguintes questões às pesquisas: a) Quais são as concepções de EJA defendidas ou apresentadas pelos pesquisadores? b) Compreendendo as concepções de EJA presentes nos trabalhos, quais as concepções de conhecimento fundamentam o trabalho docente dos professores envolvidos nas pesquisas? e c) Quais autores fundamentam as concepções apresentadas nos trabalhos?

Desse modo, o critério principal para a escolha dessas produções foi o de mencionar alguma concepção de Educação de Jovens e Adultos e de conhecimento, estas associadas ao trabalho docente dos professores, a partir dos termos: "concepções de EJA e conhecimento", "epistemologia" e "trabalho docente", subscrevendo-as nos seguintes termos: ***Trabalho docente na EJA*** - 3 (três) trabalhos, ***Concepções de conhecimento e trabalho docente na EJA*** - 03 (três) trabalhos, ***Concepção de EJA e Conhecimento*** - 02 (dois) trabalhos, ***Epistemologia e EJA*** - 02 (dois) trabalhos e ***Epistemologia e trabalho docente na EJA*** - 01 (um) trabalho.

Tomando por base o termo **"*Trabalho docente na EJA*"** levantou-se três trabalhos, sendo um artigo e duas dissertações de mestrado. A pesquisa de mestrado de Amélia Teresinha Brum da Cunha (UFPel, 2007), intitulada “Reconhecimento e valorização dos saberes populares na Educação de Jovens e Adultos: limites e possibilidades", o artigo de Inês Barbosa de Oliveira, intitulado “Reflexões acerca da

organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA" (UFSC, 2007) e a pesquisa de mestrado de Ana Paula Ferreira Pedroso, "Informação e prática pedagógica: possibilidades e desafios no contexto da EJA" (UFMG, 2008)

Segundo Amélia Teresinha Brum da Cunha, em sua pesquisa de mestrado, os dados coletados mostraram que os adultos que procuram a escola têm perspectivas e expectativas muito próximas da realidade do mundo em que vivem, precisando encontrar uma escola que reconheça essa realidade de vida e a utilize como diretriz do processo educacional.

Já Inês Barbosa de Oliveira, em seu artigo, no que se refere ao estudo de novas formas de organização curricular destinadas à Educação de Jovens e Adultos, traz uma breve abordagem histórica a respeito da EJA no Brasil. A autora discute algumas concepções de currículo e seus fundamentos para chegar à proposição de um debate sobre as possibilidades de novos desenhos curriculares que possam ser mais adequados aos alunos da EJA do que as atuais propostas tradicionais.

Por fim, Ana Paula Ferreira Pedroso, em sua pesquisa de mestrado, realizada com o intuito de apreender e discutir a relação existente entre a formação e a prática pedagógica de professores atuantes no contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH), percebeu que o currículo prescrito é diferente do currículo praticado. Isso porquê, a concepção de conhecimento do currículo prescrito era distinta do currículo praticado.

Com base no termo ***"Concepções de Conhecimento e Trabalho docente na EJA"***, constatou-se três trabalhos de mestrado. A pesquisa de Edmilson dos Santos Ferreira, intitulada "Ensino de Ciências e Educação de Jovens e Adultos: concepções e práticas pedagógicas", a pesquisa de mestrado de Alvimar Correia Cardoso (UFRPE, 2010), que tem como título "Concepções de professores de Ciências sobre objetivos de ensino e prática pedagógica na EJA: um estudo exploratório" e a pesquisa de Vanessa de Almeida Maciel (UFSC, 2005), com o título "Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa: problematizações".

Edmilson dos Santos Ferreira, em sua pesquisa, objetivou identificar as estratégias adotadas na prática docente em Ciências, considerando a construção de um princípio pautado no diálogo, que valorize a participação dos diferentes atores presentes

no contexto escolar. Como resultado do estudo, focalizaram-se três dimensões significativas que emergiram da observação e análise baseando-se em representações iniciais dos professores entrevistados sobre a concepção do próprio campo epistemológico: 1ª dimensão — a educação como processo de construção coletiva; 2ª dimensão — a educação como prática sociocultural; 3ª dimensão —formação docente como processo reflexivo do desenvolvimento profissional.

Alvimar Correia Cardoso, por sua vez, investigou as concepções dos professores de Ciências, de uma escola da Região Metropolitana do Recife sobre os objetivos de ensinar essa disciplina nas turmas de EJA e o conhecimento desses professores sobre os objetivos desse ensino. Os resultados da pesquisa revelaram que os professores não frequentam capacitações específicas e desconhecem o conteúdo da proposta curricular oficial para o ensino de Ciências. Também se indicou a necessidade de formações continuadas que atendam as demandas mais urgentes e, por fim, explicitou-se a importância da introdução de uma disciplina específica para o ensino de jovens e adultos nas grades curriculares nos cursos de licenciatura.

Por fim, temos ainda o trabalho de mestrado de Vanessa de Almeida Maciel, sendo que seu objetivo foi apontar quais questões pedagógicas estão implicadas no ensino via pesquisa, promovendo uma maior aproximação com os estudos do pesquisador brasileiro Pedro Demo sobre a pesquisa como princípio educativo. Foram identificados os elementos que se agregam em sua argumentação, conduzindo aos pressupostos e princípios com fins de estimular a pesquisa no aluno, assim como discutidos os desafios da pesquisa voltados para

Tendo por base o termo ***"Concepção de EJA e Conhecimento"***, foi possível levantar dois trabalhos, ambos em nível de mestrado. A pesquisa de Jamilastreia Alves da Silva (UFC, 2007), intitulada "Educação de Jovens e Adultos: implicações da presença freireana" e o trabalho acadêmico de Ângela Maria Melo Pantoja (UFPA, 2008), com o título "O ensino de Ciências e a proposta da totalidade do conhecimento: as concepções docentes na Educação de Jovens e Adultos do município de Belém"

O trabalho de Jamilastreia Alves da Silva analisou a possível relação entre concepções freireanas que fundamentam a formação continuada dos alfabetizadores de jovens e adultos no Programa Alfabetização e Cidadania, executado pela Universidade

Estadual do Ceará (UECE), e a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Os resultados da pesquisa apontaram para a confirmação da necessidade de revigorar as ideias do educador Paulo Freire no contexto dos programas relacionados à Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa de Ângela Maria Melo Pantoja versou sobre as práticas de Ciências de professores da EJA que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Belém, relacionando-as com a forma como se tem configurado as concepções de conhecimento e ensino de Ciências desses profissionais no contexto da proposta de totalidade do conhecimento. O estudo mostrou que as práticas docentes neste município têm elementos de uma concepção libertadora de ensino, coadunando-se com a concepção tipificada na proposta da totalidade, ainda que as próprias professoras não se reconheçam como tais e demonstrem certa confusão em relação às bases da proposta quando, por exemplo, dizem não compreender o que significa o termo totalidade de conhecimento. Evidenciou-se, ainda, que é necessário incrementar a formação continuada dos professores, a fim de aprofundar o envolvimento com a proposta.

No termo ***"Epistemologia e EJA"*** é possível identificar duas pesquisas de mestrado, como a de Marcelo Lambach (UFSC, 2007), com o título "Atuação e formação dos professores de Química na EJA: características dos estilos de pensamento – um olhar a partir de Fleck" e de Sidnei Pithan da Silva (UNIJUÍ, 2005), intitulada "Saberes docentes e ação educacional em reconstrução na Educação de Jovens e Adultos: contribuições do pensamento complexo"

Marcelo Lambach apresenta um estudo realizado com os professores de Química que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando como referência a Epistemologia de Fleck. O autor buscou identificar os possíveis elementos que caracterizam o estilo de pensamentos desses docentes, e como esses interesses interferem na ação pedagógica. Concluindo, Marcelo apresenta algumas possibilidades para formação continuada dos professores de Química, pautando-se na concepção de Paulo Freire.

Já o trabalho de mestrado Sidnei Pithan da Silva, desenvolveu-se compreendendo a problemática da reconstrução dos saberes e ações dos educadores no processo de constituição da EJA no contexto escolar, pautado, assim como Marcelo

Lambach, numa perspectiva de Educação Popular.

Por fim, no termo ***"Epistemologia e Trabalho docente na EJA",*** encontramos o trabalho de mestrado de Carolina Cruz Jorge de Oliveira (FURG, 2009), com o tema "Professor, qual é a sua concepção epistemológica?" Esse é um estudo sobre as bases epistemológicas da prática docente

O estudo apresenta os resultados de uma intervenção realizada com um grupo de professores de uma instituição privada, no município de Rio Grande/RS. Nessa perspectiva, o objetivo principal foi planejar, realizar e avaliar um ciclo de discussões sobre as concepções de aprendizagem que permeiam a prática pedagógica dos profissionais da EJA desse município. Os resultados dessa pesquisa indicaram a essencialidade de uma discussão focada e organizada sobre as concepções de aprendizagem em todos os cursos de formação inicial e continuada. Foi possível verificar, também, que os conceitos das participantes sobre essas concepções de aprendizagem, inicialmente espontâneos e desorganizados, tornaram-se conscientes e sistematizados ao final do ciclo.

3. DA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento para este artigo compreendeu dois momentos. Num primeiro momento, a partir do levantamento inicial levantamos os possíveis diálogos com pesquisas encontradas com o tema proposto. Em seguida, num segundo momento, realizamos uma sistematização final das pesquisas a partir das palavras-chave comuns entre as produções acadêmicas encontradas, ampliando, assim, de três categorias/palavras-chave - concepções de EJA, concepções de conhecimento escolar e epistemologia, para cinco específicas categorias/palavras-chave - trabalho docente na EJA, concepções de conhecimento e trabalho docente na EJA, concepção de EJA e conhecimento, epistemologia e EJA - e epistemologia e trabalho docente na EJA.

Ao final desse levantamento bibliográfico, pode-se perceber que os trabalhos não apresentam uma fundamentação do que seja a EJA no campo educacional brasileiro, ou de forma implícita, uma concepção de Educação de Jovens e Adultos atrelada ao trabalho docente, ainda que os mesmos, em seus objetivos, prontificam-se

em desenvolver.

Cabe destacar que esse estado do conhecimento mostrou, ainda, a escassez ou a possível intenção de dissertar, ou referendar, a natureza teórico-filosófica que fundamenta a Educação de Jovens e Adultos como um marco conceitual mais amplo. E o interessante é que cada autor dos trabalhos publicados, fundamentados em seus referenciais teóricos, caminham em direções diversas e contrárias sobre as bases epistemológicas da Educação de Jovens e Adultos. Ora apontam uma Educação de Jovens e Adultos alicerçada nos aspectos teóricos da Educação Popular, ora numa perspectiva mais institucional, vinculando-a à Educação Escolar e, ainda, outros trabalhos apontando para uma perspectiva de Educação ao Longo da Vida, mesma concepção de educação defendida pelos organismos multilaterais.

Outro fator importante a ser descrito sobre essas pesquisas, é quanto à orientação metodológica desses estudos. A opção dos autores se dá por uma abordagem qualitativa, na sua grande maioria, em entrevistas semiestruturadas e registro das observações em diário de campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estado do conhecimento das produções científicas sobre as concepções epistemológicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e as análises feitas neste artigo, arriscamo-nos dizer que há uma disputa por um modelo pedagógico de EJA no Brasil e tais disputas tem influenciado e fundamentado as concepções epistemológicas para esta modalidade. Isso porque, tais credenciamentos dos pesquisadores por uma concepção de EJA, de forma implícita ou não, subjazem uma concepção de conhecimento e, também, uma concepção de currículo.

Sendo assim, finalizamos este estado do conhecimento com algumas questões que poderão servir de subsídios para pesquisas futuras e que, de uma forma ou de outra, farão parte de estudos que realizaremos sobre o tema em questão: *"O que pensar?", "o que falar?" e "como que agir?*" sobre o exercício de ser professor na EJA. Por que nós professores pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos? Ou, o que queremos pensar quando pensamos, o que queremos dizer quando

falamos e o que queremos fazer quando agimos? Ou, ainda, para que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos?

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N. 01/2000, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14 maio/agosto de 2000.

ROMANOWSKI, J. P. e ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação**. Diálogo Educacional. Curitiba, vol. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo - Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNESCO. **Relatório Global sobre aprendizagem na educação de adultos.** UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/0018/001886/188644por.pdf.>. Acesso em: 04 de agosto de 2013.

ARCO-ÍRIS CULTURAL: UMA LEITURA CONTRA HEGEMÔNICA

Edielso Manoel Mendes de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

edielsoalmeida@bol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: Este estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada na vila ribeirinha do Acaizal, localizada no município de Macapá, estado do Amapá, e teve como objetivo analisar os elementos simbólicos que caracterizam a cultura e a identidade dos ribeirinhos que residem na referida vila. O aporte teórico para a discussão dos dados está balizado em autores que discutem o tema cultura e identidade a partir de concepções contra hegemônicas, tais como Santos (2004, 2010), Mignolo (2004), Quijano (2009), Brandão (2007), Tavares (2014) dentre outros autores que discutem a temática a partir de um prisma não eurocêntrico. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com doze moradores, sendo, uma benzendeira, quatro fundadores da vila, três idosos e quatro alunos do ensino fundamental, que são identificados no texto por letras e números. Para a compreensão e interpretação dos dados fizemos uso de uma técnica denominada análise de conteúdo. A pesquisa evidenciou que a cultura e identidade são marcadas pela produção e reprodução dos elementos simbólicos que fazem parte do contexto social, cultural, religioso e econômico dos ribeirinhos da vila do Açaizal.

Palavras-chave: Cultura. Identidade. Amazônia. Educação.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo analisa os aspectos relacionados a cultura e identidade dos ribeirinhos na Amazônia Amapaense, especificamente dos moradores da vila do Açaizal. O Estado do Amapá está localizado no extremo norte do Brasil é considerado o mais preservado do país.

Os ribeirinhos são povos que vivem na margem dos rios, imersos em contextos sociais, culturais, econômicos e religiosos que contribuem para a produção de suas identidades e subjetividades.

A pesquisa foi desenvolvida na vila do Açaizal situada no Marajó considerada a maior ilha fluviomarítima do mundo. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Utilizamos letras e números para garantir o anonimato dos entrevistados.

O acesso a Vila dar-se por meio de barcos e catraias que saem diariamente do porto no município de Santana, e dura em média três a quatro horas de viagem. O extrativismo do açaí, a pesca do peixe e camarão constituem a base econômica na vila.

O rio é tão importante para a vida do ribeirinho que constitui um dos elementos de sua identidade, bem como os elementos simbólicos que fazem parte do contexto social, cultural, religioso e econômico dos ribeirinhos da vila do Açaizal, esses elementos são apreendidos e transmitidos por meio da linguagem oral, não existe um espaço, tempo, nem local especifico para aprendizagem, os educadores são os mais velhos que ensinam as crianças e os jovens.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico para a discussão dos dados está balizado em autores que discutem o tema cultura e identidade a partir de concepções contra hegemônicas, tais como Santos (2004, 2010), Mignolo (2004), Quijano (2009), Brandão (2007), Tavares (2014) dentre outros autores que discutem a temática a partir de um prisma não eurocêntrico.

3. METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada na vila ribeirinha do Acaizal[1], localizada no município de Macapá, estado do Amapá, e teve como objeto de estudo os elementos simbólicos que caracterizam a cultura e identidade dos seus moradores. Sabe-se que as culturas são hibridas, fruto do contato e trocas com outras culturas, mas há traços culturais que resistem as influências externas e desta forma, constituem a identidade de um povo, principalmente as suas manifestações simbólicas que estão presentes no meio social, que torna o ribeirinho um sujeito com traços identitários próprios. Na Vila moram noventa e seis pessoas oriundas da ilha do

[1] Nome fictício para preservar o anonimato da vila.

Marajó, no estado do Pará, é a maior ilha do Brasil e também a maior fluviomaritima do mundo. As atividades produtivas na vila são: a caça, pesca do peixe e do camarão e o extrativismo do açaí. A base econômica é a venda do açaí para os municípios de Macapá e Santana.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com doze moradores, sendo, uma benzendeira, quatro fundadores da vila, três idosos e quatro alunos do ensino fundamental, sendo duas crianças e dois adolescentes, que serão identificados no texto por letras e números. Para a compreensão e interpretação dos dados fizemos uso de uma técnica denominada análise de conteúdo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas comunidades ribeirinhas a relação ser humano e natureza é marcante na qualidade de vida dos moradores. O rio tem importância fundamental no cotidiano dos ribeirinhos, é fonte de alimentação, transporte e lazer. Na vila do Açaizal, as marés definem a colheita do açaí, a armação e despescagem[2] do matapi[3] e da malhadeira[4] e a viagem para a cidade.

Para Fares (2003, p. 35), as populações ribeirinhas são escravas do rio, pois "o rio alimenta, transporta, enriquece, protege o homem: toda população ribeirinha vive do e no rio, submissa e dócil aos seus caprichos". Corroborando este ponto de vista, Gallo (1980, p. 61) afirma que as águas impõem suas vontades:

> É um dado de fato, quem manda é a água. É a água quem dá o sustento e cria as dificuldades, consola e leva ao desespero, condiciona a saúde, o trabalho, a vida da gente: sem levantar a voz, sem violência, mas implacável e total.

Mas, apesar da ditadura das águas, os ribeirinhos criam e recriam meios para sobreviver nas Amazônias[5]. Entre esses meios estão as ferramentas que são os símbolos de sua identidade cultural, usadas para pescar, caçar, apanhar açaí, navegar pelos rios, lagos, furos e igarapés e também para se abrigar do sol e da chuva.

[2] Retirar o camarão do matapi.
[3] Instrumento feito de talas utilizado para pegar o camarão.
[4] Instrumento feito de fios de nylon utilizado para pegar peixes.
[5] A pluralidade é a principal característica desta região. A diversidade e a complexidade do seu território são tão vastas que, para falarmos sobre ela, é preciso estar no seu interior para identificar qual é a Amazônia a que estamos nos referindo.

No rio também vivem os seres sobrenaturais e encantados que permeiam o imaginário ribeirinho influenciando-o na maneira de ver, pensar e agir sobre o mundo. "Não vou tomar banho, nem pegar água a boca da noite, já pensou se a Iara me flecha? Fico doente, aí não tem jeito, só cura quando a tia Bené benzer". (M.3).

A dona Benedita, mas conhecida por tia Bené, é a benzedeira da vila, ela cura panemeira[6], mal olhado[7], quebranto, flechada de bicho, espanto, encantamento e demais males causados pelos encantados que fazem parte do repertorio cultural ribeirinho. Segundo Laraia (2009) a cultura também é capaz de provocar cura de doenças reais e imaginárias, estas curas ocorrem quando existe a fé do doente na eficácia do remédio e no poder dos agentes culturais.

O mito tem uma importância significativa para o ribeirinho no que tange ao trato e às relações com a natureza, chegando a ter uma dimensão educacional. A dimensão educativa do mito está presente, também, em seu poder de orientar a prática social das populações rurais. Nas comunidades ribeirinhas de acordo com Oliveira (2003, p. 12) "[...] o meio ambiente incorpora um simbolismo expresso na existência de entidades ou encantados protetores da floresta e das águas". Ensina-se desde a tenra idade que se deve respeitar a natureza, cuidá-la para que sejam preservados os recursos naturais e também para não despertar a ira dos encantados.

O rio também dita o tempo para a pesca, viagens, atividades produtivas, lazer de crianças, jovens, adultos e idosos. O tempo para os ribeirinhos do Açaizal, não está ligado a produção, mas sim, a sua subsistência, quando saem para pescar ou caçar, pegam o suficiente para o sustento da família. O excedente é divido com os vizinhos. O único produto comercializado na vila é o açaí, que é vendido para os atravessadores, o produto tem em abundancia o ano inteiro, porque além dos açaizais naturais, existem os plantados e manejados. O restante do tempo, é dedicado ao descanso, preparação de festas de santo e atividades comunitárias. Devido o tempo não estar ligado a produção para capital, o ribeirinho é tachado de preguiçoso, esta é uma visão etnocêntrica, pois de acordo com Tavares (2014, p. 173):

> Tradicionalmente, a noção de cultura está associada a um saber

[6] Não ter sorte.
[7] O mal olhado, flechada de bicho, espanto, quebranto e encantamento são doenças causadas por seres encantados do rio e da mata.

> institucionalizado no Ocidente, a um repositório axiológico, estético e cognitivo que foi produzido pela humanidade e que se autodefine como universal.

A diversidade que inclui maneiras distintas de ser e conceber o tempo, quando diferem da cultura hegemônica, são consideradas inferiores, ignorantes e improdutivas. Esses discursos visam desvalorizá-las e não reconhecê-las, motivo pelo qual o ribeirinho é visto como atrasado e não civilizado. É um discurso ideológico que parte do princípio de que só existe uma forma de organização do tempo que é a linear, ligada a produção para o mercado, o que gera a incapacidade de conceber outras culturas que se organizam a partir de distintas visões temporais. Isso denota que existe uma "matriz colonial de poder" (MIGNOLO, 2000, p. 8) que norteia as relações entre a cultura ocidental e as demais culturas.

Os modos diferentes de vida comunitária, na qual as comunidades ribeirinhas se organizam e se relacionam entre si, tendo a troca e a solidariedade como fundamento; o relacionamento e interação com a natureza, baseada na conservação e preservação dos recursos naturais o que se evidencia na organização da vida econômica baseada no extrativismo; os conhecimentos da floresta e dos rios, das curas para as doenças causadas pelos seres encantados, dentre outros, fazem parte do que Santos (2010) chama de Epistemologias do Sul, que consistem em

> Toda diversidade epistemológica do mundo, como expressão da riqueza presente na diversidade cultural que foi excluída, silenciada e em grande parte destruída pelas diferentes formas de capitalismo, na sua também diferente relação colonial com o mundo.

Os discursos coloniais que silenciam, excluem, negam toda a diversidade cultural, necessita urgentemente ser combatido por práticas e ações que possam desconstruí-los e substituí-los pelas visões dos colonizados. Tudo isso requer um processo de descolonização das mentes (MIGNOLO, 2000). Para que possamos pensar de maneira diferente, como afirma Estermann (2013), é necessário, em primeiro lugar, desaprender para voltar a aprender numa sociedade descolonizada.

De acordo com Santos (2010) só existe as epistemologias do Sul porque há a do Norte que sempre foi hegemônica e se impôs historicamente no mundo. O Sul ao qual o autor se refere diz respeito "aos países e regiões que foram submetidos ao colonialismo europeu [...]" (p. 13). É o sul anti-imperial, anti-patriarcal, anti-colonial, é esse sul que se transforma numa experiência fundadora de uma proposta mitológica, que

obviamente, se, parte do sofrimento, só tem um objetivo que é atacar as causas desse sofrimento.

O sofrimento está ligado a dominação econômica, religiosa, ideológica, política e cultural, que caracterizou e caracteriza o processo de colonização. Além do controle e repressão pelo colonizador das formas de conhecimento, do universo simbólico, e dos padrões de expressão e objetivação das subjetividades dos colonizados. (QUIJANO, 2009).

Todo esse processo levou a imposição de conhecimento, concepção de tempo, arte, religião, cultura dentre outros como a única forma e o único caminho de interpretação, compreensão e explicação do mundo. Essa colonialidade do poder, balizado pelo eurocentrismo, que para Quijano (2009, p. 279) "É uma racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, tanto na Europa como no resto do mundo." Trouxe em seu bojo, um rastro de exclusão e negação de outras culturas.

Assim, visões de mundo eurocêntricas consideram os ribeirinhos preguiçosos, que não se dedicam a produção comercial, se contentam com o pouco que possuem, não tendo assim ambição pelo consumismo. Essas visões desconsideram a cultura desses sujeitos e os analisa a partir das lentes do capital, que parte do princípio de que quem não produz e consume não existe, não tem lugar neste mundo. Contrapondo-se a esta epistemologia dominante, ou seja, do Norte, Santos (2010) apresenta as epistemologias do Sul, que engloba toda a gama de conhecimentos produzidos, como evidencia da riqueza da diversidade das culturas do hemisfério sul, que foram oprimidas e algumas dizimadas pela invasão capitalista em suas variadas formas, o que determinou a ausência das culturas e a imposição de uma racionalidade monocultural. O citado autor denomina de sociologia das ausências.

A transformação dos objetos impossíveis em possíveis, dos ausentes em presentes, perpassa pela aceitação de outras formas de organização e visões de mundo, bem como, do reconhecimento da pluralidade que engloba "uma diversidade que inclui modos muito diferentes de ser, pensar e sentir, de conceber o tempo, de olhar o passado e o futuro, de organizar coletivamente a vida, a produção de bens e serviços e o ócio. " (SANTOS, 2010, p. 33)

Desta forma, a ociosidade ribeirinha, vista de maneira pejorativa no discurso

eurocêntrico, representa um modo diferente de organizar a vida. Isso se aplica ao tempo que sofre a interferência das marés, as relações sociais e produtivas, aos conhecimentos que são repassados por meio da cultura de conversa e ao imaginário permeado por seres encantados que habitam os rios e a mata. Essas formas diversificadas demonstram que "A cultura é uma construção simbólica própria de cada povo, mas que, apesar disso, é permeável a influências externas que a tornam dinâmicas. " (TAVARES, 2014, p. 178).

Segundo Santos (1995), o mundo é um arco-íris cultural repleto de diferentes cores, sua beleza e riqueza está exatamente nesse emaranhado colorido; assim é o mundo, policromático, com gente de todas as cores, raças, línguas, religiões, culturas e identidades. Isso requer a abertura a formas diferentes de pensar, a outras epistemologias, a outros modos de ser e existir que não são semelhantes a cultura hegemônica, há, inclusive, algumas que são antagônicas. Dentre essas diferentes maneiras de ser está a cultura ribeirinha.

De acordo com Loureiro (2001, p. 65), a cultura ribeirinha é a que mais expressa a cultura amazônica, "seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade de seus habitantes". Criatividade que começa na produção de artefatos que compõem o universo cultural, que são aprendidos pelos mais jovens através da oralidade e estão presentes nas relações sociais, religiosas e econômicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a cultura e identidade são marcadas pela produção e reprodução dos elementos simbólicos que fazem parte do contexto social, cultural, religioso e econômico dos ribeirinhos da vila do Açaizal, esses elementos são apreendidos e transmitidos por meio da linguagem oral, não há um tempo, nem local especifico para aprendizagem, os educadores são os mais velhos que ensinam as crianças, jovens e adultos.

Aprende-se a tecer a malhadeira e o matapi, observando os mais velhos a desenvolverem tais atividades e posteriormente praticando, assim como o casco, fogão a lenha, paneiro, alguidar, peneira, peconha e outros, bem como a utilização desses elementos nas atividades produtivas.

O espaço para a socialização dos elementos simbólicos é a natureza onde

vivem, convivem e sobrevivem os ribeirinhos. A preservação do meio ambiente garante garante a sobrevivência das famílias que dependem dele, para isso a presença, no imaginário, dos seres míticos exerce influência decisiva no comportamento dos ribeirinhos, a mãe d'água protege as fontes de água, os peixes e demais seres vivos dos rios; os seres encantados da mata protegem as florestas e os animais que nela habitam.

O tempo é definido pelos elementos da natureza principalmente as águas, e não está diretamente relacionado com a produção para a mercantilização, motivo pelo qual o ribeirinho é estigmatizado pelos que os julgam a partir do olhar da cultura hegemônica.

Esses saberes na perspectiva eurocêntrica, são marginais, periféricos não dotados de uma racionalidade, não tem valor estético, é um discurso não dotado de verdade, de razão e sentido. No entanto, partimos do princípio de que não há uma racionalidade, mas racionalidades, não há uma única lógica, mas diversas lógicas que se construíram a partir de processos históricos, modos de existência e realidades geopolíticas diferentes e que conferem sentido à existência concreta dos povos. (TAVARES, 2014)

Os conhecimentos que fazem parte da cultura e da identidade ribeirinha, devem ser concebidos como outras formas de interpretar a realidade e ler o mundo que não vai contra a hegemônica, ao contrário, traz explicações que a ciência não consegue encontrar. Estas reflexões precisam provocar um repensar em relação ao conhecimento cientifico em toda a sua diversidade, a partir das possíveis relações com outros saberes não científicos que orientam a vida cotidiana das pessoas.

REFERENCIAS

ESTERMANN, Josef. **Si el Sur fuera el Norte:** Chakanas interculturales entre Andes y Occidente. La Paz: ISE, 2008.

BARROS, Oscar Ferreira. Classes multisseriadas em escola rural ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular**. n. 1. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Acultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógica. In:_____. **A questão política da educação popular**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Currículos e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAJE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

FARES, Josebel Akel. Cartografia poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas***:* saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém: CCESE-UEPA, 2004.

_____. **Cartografias marajoaras***:* cultura, oralidade, comunicação. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 23. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas***:* saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural, Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo.** Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2010.

TAVARES, Manuel. **Cultura e educação**: a retorica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n. 25, 2014. Disponivel em < http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/649/505>. Acesso: 01/11/2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEMPO-MEMÓRIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES RIBEIRINHOS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Edielso Manoel Mendes de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
edielsoalmeda@bol.com.br

Tatiane Nunes Valente
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
tatianetvalente@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores.

Resumo: Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa realizada com seis professores que atuam em escolas ribeirinhas na Amazônia amapaense e teve como objetivo identificar, a partir das memórias dos professores, se no processo de formação docente foram discutidas questões relacionadas à educação ribeirinha. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. O aporte teórico para a discussão dos dados está balizado em autores que discutem a educação do campo e na concepção de tempo-memória da obra *Bergsonismo* de Gilles Deleuze. Para a compreensão e interpretação dos dados fizemos uso de uma técnica denominada análise de conteúdo. Concluiu-se enfatizando a necessidade no currículo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, de um caráter emancipatório, que leve em consideração as questões relacionadas à cultura e a linguagem dos grupos populares, promovendo a interação com diferentes grupos culturais e étnicos.

Palavras-chave: Memória. Educação. Formação docente.

1. INTRODUÇÃO

Tempo-memória na formação profissional de professores ribeirinhos, consiste em um estudo realizado com docentes que atuam em escolas ribeirinhas[1] na Amazônia Amapaense e que estão fazendo o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), a opção por esses sujeitos deu-se porque os mesmos já atuam como professores há pelo menos 15 anos em escolas do campo.

O texto está organizado em três seções. Na primeira, discutimos a formação e o tempo de experiência na docência em escolas ribeirinhas, na qual caracterizamos os

[1] Escolas localizadas as margens de rios, lagos ou igarapés.

professores, sujeitos da pesquisa, e os aspectos legais da educação do campo e da formação docente. Na segunda, denominada "Tempo-memória da formação docente", fizemos uma discussão dos depoimentos dos professores entrevistados, a partir de suas memórias e estabelecemos um diálogo com o referencial teórico adotado neste estudo. Concluímos com as considerações finais, enfatizando a necessidade no currículo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, de um caráter emancipatório, que leve em consideração as questões relacionadas à cultura e a linguagem dos grupos populares, promovendo a interação com diferentes grupos culturais e étnicos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico para a discussão dos dados está balizado em autores que discutem a educação do campo e na concepção de tempo-memória da obra *Bergsonismo* de Gilles Deleuze. O foco, neste texto, foi o conceito de tempo qualitativo do referido autor que equivale ao de *duração*. Segundo Bergson de acordo com Deleuze (2012, p. 52)

> Nossa duração não é um instante que substitui outro instante: nesse caso, haveria apenas presente, não haveria evolução, não haveria duração concreta. A duração é o progresso continuo do passado que rói o porvir e incha a medida que avança. [...].

A duração é o tempo real, o tempo em si mesmo, mudança essencial e contínua, que passa incessantemente modificando tudo. O tempo enquanto uma categoria subjetiva, como afirma Baptista (2013, p. 45) "foge aos padrões adotados comumente, ou seja, está ritmado e sincronizado de acordo com nossas sensações internas, diretamente ligado a nossa subjetividade e nossas experiências". Ou seja, foge aos padrões da objetividade do tempo cronológico marcado pelos, dias, meses, anos, horas, minutos e segundos. A categoria tempo-memória, neste estudo, procura evidenciar as ambições, expectativas e sentimentos dos professores ribeirinhos, a partir de suas lembranças vivenciadas no processo de formação docente.

3. METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa realizada com seis professores que atuam em escolas ribeirinhas[2] na Amazônia amapaense e teve como objetivo identificar, a partir das memórias dos professores, se no processo de formação docente foram discutidas questões relacionadas à educação ribeirinha. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados por meio do uso de uma técnica denominada análise de conteúdo. Utilizamos pseudônimos para garantir o anonimato dos entrevistados.

4. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Na Amazônia as escolas ribeirinhas são, em sua maioria, multisseriadas, na qual somente um professor media o processo de ensino e aprendizagem para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, no mesmo espaço físico, a sala de aula, e, ao mesmo tempo, em quatro horas/aula diárias. Nas escolas pertencentes ao sistema municipal de ensino de Macapá, a maior parte das classes multisseriadas é formada por duas séries, onde prevalece a unidocência.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conceitua classes multisseriadas como aquelas que "têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsáveis pela classe" (INEP, 2007, p. 25). No geral, estas classes contam com a presença de um único professor (unidocência) que tem a responsabilidade de ensinar todos os alunos, cada um em seu nível escolar.

No tocante à educação ribeirinha, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecem no art. 13 que os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas

[2] Escolas localizadas as margens de rios, lagos ou igarapés.

> pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (MEC, 2014)

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No artigo 10º desta Resolução está estabelecido para as classes multisseriadas, entre outras normativas, que o planejamento considerará sempre as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade, seja a educação oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não.

Quanto aos professores entrevistados, todos são funcionários públicos da Prefeitura Municipal de Macapá, têm formação pedagógica, ou seja, fizeram o curso normal de nível médio e são alunos do curso de Pedagogia do PARFOR[3] na Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Na tabela a baixo apresentamos o tempo de docência em escolas ribeirinhas e as instituições nas quais os professores fizeram o curso de formação a nível médio.

Tabela 1: Tempo de experiência e instituição de formação profissional dos professores ribeirinhos.

PROFESSOR	DOCÊNCIA EM ESCOLAS RIBEIRINHAS	INSTITUIÇÃO QUE FEZ O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Benedito	15 anos	E.E. Carmelita do Carmo
Joana	16 anos	E.E. Augusto Antunes
Maria	17 anos	Instituto de Educação do Amapá
Claudia	18 anos	Instituto de Educação do Amapá
Josefa	19 anos	Instituto de Educação do Amapá

[3] O Parfor é um Programa de Formação de Professores da Educação Básica instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior.

Mariana	22 anos	Instituto de Educação do Amapá

4.1. TEMPO-MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES RIBEIRINHOS

As lembranças do período de formação docente, sejam detalhadas ou com alguns lapsos, guardadas na memória, foram relembradas pelos professores com o olhar do presente, pois sabemos que qualquer exame que se faça do passado será sempre na ótica do tempo presente, para Bergson (2012, p. 20) "são as lembranças da memória, que ligam os instantes uns aos outros, e intercalam o passado no presente". Assim como todo resgate que fazemos da memória tem uma subjetividade.

Essa leitura foi feita pela prof. Joana, no tocante ao seu processo de formação, que para ela a ênfase foi na prática docente.

> No curso a gente desenvolvia muitas atividades práticas, não ficava somente na teoria, nós tínhamos disciplinas teóricas e outras instrumentais. As teóricas eram estudadas as teorias da aprendizagem, da matemática, da história, da geografia, da ciência, das artes. As instrumentais nós tínhamos quer dar aulas dos conteúdos dessas disciplinas a nível de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Foram bons momentos, tenho saudades das minhas professoras e colegas, passávamos o dia todo planejando e confeccionando material didático para as microaulas, não percebíamos o tempo passar, de tão rápido, que o dia ia embora voando.

De acordo com o depoimento, a relação teoria e prática permeou a matriz curricular da formação docente, mas descontextualizada da escola que segundo Novoa (2002) deve ser o *lócus* de formação do professor, pois será lá que ele desenvolverá sua prática docente.

A fala da professora também retrata a concepção de tempo "não percebíamos o tempo passar, de tão rápido, que o dia passava voando". Esse é o tempo qualitativo, o qual Bergson se refere, que é interior, subjetivo; ao contrário do tempo cronológico que é universal e exterior a nós.

Para o Prof. Benedito, no curso de magistério (como o professor denominou o curso de formação) foram desenvolvidos alguns projetos que focalizavam as escolas ribeirinhas.

> Como a escola que fiz o magistério ficava localiza no município de Santana e lá tem várias ilhas, com escolas ribeirinhas, os projetos iniciavam desde o 2º ano do curso, nós íamos para as escolas ribeirinhas para realizar oficinas e

> também ouvir relatos de experiências dos professores, depois discutíamos na sala de aula com os nossos professores.

Já a prof. Mariana, tem poucas lembranças da época de formação profissional, pois já faz mais de trinta anos que concluiu o curso, sabemos que em relação às lembranças, quanto mais o tempo passa, mais difícil fica relembrar detalhadamente o que aconteceu, fato explicado por Bergson de acordo com Deleuze (2012, p. 44) "[...] o presente encerra distintamente a imagem sempre crescente do passado, seja, sobretudo, porque ele, pela sua continua mudança de qualidade dá testemunho de carga cada vez mais pesada que alguém carrega em suas costas à medida que vai cada vez mais envelhecendo.[...]".

As poucas lembranças relatadas pela professora demonstraram que na sua época de formação eram lidos "muitos textos, até livros de autores que acreditava que nunca tinham trabalhado numa escola de 1ª a 4ª série, textos que falavam de alunos e escolas que só existiam na cabeça deles". Esta crítica, corrobora com pesquisas referentes a formação do professor que comprovaram a dicotomia entre a teoria e a prática, o enfoque somente na teoria sem relacionar com a realidade educacional ou problematiza-la.

> Os futuros professores necessitam, também, de uma visão política, voltada para a transformação efetiva da situação atual. Nas Universidades, entretanto, o que se observa com mais frequência, em algumas práticas docentes, é um ensino teorizado, desvinculado da prática e sem reflexão crítica. (AMARAL, 2012, p. 6)

O contato que a prof. Maria teve, enquanto docente, com as escolas ribeirinhas foi a partir dos diálogos com outros professores e da prática enquanto docente.

> Durante o curso no Instituto de Educação do Amapá, não estudamos nada sobre a educação rural; tinha alguns projetos, mas eram voltados para as escolas da cidade.

A negação da educação ribeirinha no currículo do curso de formação fica evidente neste depoimento. A professora continua, agora falando de sua infância enquanto criança ribeirinha

> Sou filha de família ribeirinha das ilhas de Afuá, tenho vagas lembranças da

escola quando estudava lá, as vezes confundo as lembranças, não consigo classifica-las nas séries que aconteceram, mas a minha professora era muito boa, carinhosa e amiga, ela me influenciou a ser professora.

Quando lembramos algum episódio que vivenciamos, dificilmente conseguimos colocá-lo em uma determinada ordem, até porque não existe uma ordem cronológica no nosso tempo subjetivo,

> [...] Não há um caminho determinado para acessarmos nossas lembranças e recordações. Os fatos e acontecimentos mostram-se, em muitos momentos, misturados, simultâneos, quebrando qualquer tipo de encadeamento lógico e sucessivo. [...] (BAPTISTA, 2014, p. 97)

A maneira carinhosa e amiga da professora de Maria a "influenciou a ser professora". Ao focalizarmos a prática de um professor em sala de aula, vem-nos à memória os professores que já tivemos e a atuação de cada um deles. A alguns direcionamos fartos elogios; a outros, certas ressalvas. Mas percebemos que alguns deles parecem ter uma importância maior em nossas vidas, estes são os que nos cativaram, e no caso de Maria, influenciou na sua vida no momento em que escolheu ser professora. Mas também, influenciam no tipo de professor que seremos, já que podemos nos espelhar (ou não) em alguns deles. O efeito espelho tem sido muito citado em trabalhos sobre a atuação do professor.

O professor, por ter em seu mundo de trabalho o mesmo ""espaço"" no qual foi formado, ou seja, a sala de aula, possibilita que ele tome para si, depois de formado, não só a posição física de seus professores, mas também a postura, atitudes, formas de ensinar dentre outros, fazendo um efeito "espelho". Catani et al (2000, p. 169) afirma que "Ao atuarem como espelhos, as lembranças são por nós apropriadas, tornando-se elementos integrantes e inseparáveis de nossas memórias". Nesse sentido Cavaco (1995, p. 184) ao referir-se a história de vida de professores, cita que a importância do passado está vinculada à "necessidade de procurar o fio de vida para valorizar o presente e reinventar o futuro".

As relações afetivas no processo de formação foram destacadas pela prof. Claudia,

> O curso não abordou a pratica da educação ribeirinha, até porque meus professores eram urbanos, não conheciam esta realidade. Mas na minha turma, tinham muitos colegas que vieram de comunidades ribeirinhas, cheguei a passar alguns dias nessas comunidades na casa deles. O carisma e o

> companheirismo que tínhamos na sala de aula, ajudou bastante minha formação, os próprios professores passaram a conhecer a realidade das escolas ribeirinhas a partir dos relatos desses colegas, ainda bem que grande parte dos meus professores eram compreensivos e amigáveis.

A fala de Claudia leva-nos a afirmar que, mesmo estando em sala de aula, não é só conhecimento que o aluno busca. Ele almeja um ambiente agradável, com diálogo, companheirismo e respeito. Além de uma relação de confiança, o relato demonstra que, entre todos os colegas de escola e os professores que já tivemos, os que estão presentes em nossas memórias desenvolveram uma relação que ia além do conteúdo.

No tocante a formação, a prof. Josefa denuncia o descaso dos seus educadores quando tentam falar sobre a escola ribeirinha, questiona o porquê de tal desinteresse, na sua visão, o curso de Pedagogia deveria partir da prática educativa que os professores estão vivenciando, do contexto no qual a escola está imersa, no seu caso, a escola ribeirinha.

> Como tenho poucas lembranças da época do curso de magistério. Vou falar sobre o curso de Pedagogia que estou fazendo. Em nenhuma disciplina até agora, teve algum assunto relacionado à educação ribeirinha, muito menos sobre classes multisseriadas. Os nossos professores nem sabe que isso existe. Quando tento falar sobre a escola onde trabalho, percebo um desinteresse em me ouvir, como se estivesse falando coisas do outro mundo.

Devido ao descaso com a educação ribeirinha, que apresenta realidades desafiadoras como a diversidade cultural, a variedade linguística e um precário nível socioeconômico; a prof. Josefa já pensou em desistir do curso de Pedagogia, declara que está ainda frequentando por causa dos colegas de turma que a incentivam diariamente, "o tempo do curso parece infinito, o tempo das aulas passa devagar, como o andar de uma tartaruga", isso reflete a falta de motivação da acadêmica.

Portanto, o grito da prof. Josefa denuncia a exclusão do currículo de formação docente, dos saberes populares, da cultura, da arte, do modo de viver, sentir e ler o mundo que caracteriza os sujeitos da Amazônia ribeirinha. Esses discursos, muitas vezes, contribuem para legitimar e reforçar as características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, levando ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas e a um processo de silenciamento das culturas populares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste texto, os professores entrevistados têm bastante experiência com a educação ribeirinha, portanto, precisam ter suas vozes ouvidas pelas autoridades que planejam as políticas públicas para as escolas do campo na Amazônia, principalmente no que tange a formação inicial e continuada. Ao colocar o professor no centro do processo, este estudo exprimiu também o esforço de partilhar experiências de formação já desenvolvidas.

No que concerne ao tempo-memória, sabemos que o passado não é possível de ser relembrado na sua inteireza e verdade, isso ficou claro nos relatos dos professores, ao tentar extrair da memória as lembranças do curso de formação, eles mesmos reconheceram que ficaram lacunas e fragmentos, isso porque o passado sofre a degradação do tempo "misturamos tão bem a extensão e a duração que só podemos opor sua mistura a um princípio que se supõe ao mesmo tempo não espacial e não temporal, em relação ao qual espaço e tempo, extensão e duração vem a ser tão somente degradações." (DELEUZE, 2012, p. 46). As lembranças também são subjetivas, os relatos estão ligados a vivência, experiência e valores dos professores, cada um na sua singularidade, evidenciou o que conseguiu relembrar do passado.

As memórias de formação docente, evidenciaram que nos cursos a educação ribeirinha foi excluída do currículo, a formação foi balizada numa perspectiva urbanocêntrica, ou seja, os educadores foram preparados para exercer a docência em escolas urbanas, num modelo seriado. A diversidade que é marcante no campo na Amazônia, ficou ausente deste processo, e contribuiu de forma significativa para desconstrução das identidades dos sujeitos amazônidas. Isso significa que a formação precisa buscar conferir ao seu currículo um caráter emancipatório, que leve em consideração as questões relacionadas à cultura e a linguagem dos grupos populares, promovendo a interação com diferentes grupos culturais e étnicos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. (Org.) **Encantos do Rio Madeira – histórias ribeirinhas**. São Carlos/SP: Pedro & João Editora, 2012.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGERO, Rosemary (org.). **Tempo-Memória na Educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cyntia. **O amor dos começos:** por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*. Nº 111, p. 151 - 171, dez. 2000.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício de Professor**: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, Antônio (org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: < http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 3 de junho de 2014.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores**. Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 de junho de 2014.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 3 de junho de 2014.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 3 de junho de 2014.

NÓVOA, António. (org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 2002.

O CONCEITO CONTEMPORÂNEO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Augusto Monteiro Ozorio[*]
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
augustoozorio13@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 6: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

Resumo: Este trabalho apresenta considerações acerca da pertinência da disciplina Geografia no currículo escolar a partir da noção de Currículo Escolar como política pública, e da própria instituição escolar na sua intenção formadora por meio do Estado. E ainda os propósitos para ensino de Geografia no contexto da globalização diante da noção da alfabetização científica em geografia.

Palavras-chave: Currículo Escolar; Geografia; Ensino de Geografia

1 INTRODUÇÃO

As considerações presentes nesse trabalho fazem parte dos resultados parciais de pesquisa de doutorado realizada no programa de pós-graduação em Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e que foram suscitados a partir da disciplina Estudos Avançados de Currículo, ministrado pela professora Dra Branca Ponce no primeiro semestre de 2015.

Esse artigo apresenta uma discussão acerca da pertinência da continuidade da disciplina Geografia no currículo escolar até os dias atuais, a fim de justificá-la como forma de se resgatar a especificidade dessa disciplina e seu papel para a formação dos indivíduos na

[*] Doutorando em Políticas Educacionais pelo Programa de Currículo da Fac. de Educação da PUC-SP.

sociedade contemporânea.

Notadamente, esse é um debate que recai primeiro sobre o próprio conceito de Currículo e sobre a história da Instituição Escolar, requerendo uma abordagem epistemológica como fundamento para a compreensão do ensino de Geografia no ambiente escolar.

2 O CURRÍCULO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Primeiramente, ao abordar o conceito de Currículo Escolar, coloca-se que ele não pode ser compreendido fora da rede semântica com a qual está relacionado, (Currículo, Escola, Séries, Classes) uma vez que fora desse contexto, o sintagma utilizado para representar a ideia (o conceito) pode ter outros sentidos, e assim, remeter a fenômenos distintos.

Dessa maneira, para compreendermos conceitualmente o significado do termo Currículo Escolar, não seria adequado remetermo-nos aos conceitos de "currículo" e "escola" separadamente, mesmo assim, pode ser útil buscarmos considerar historicamente as mudanças pelas quais esses conceitos passaram no decorrer do tempo e nos diferentes lugares.

Hamilton (1992) sugere que o conceito de Currículo tenha sido utilizado pela primeira vez no final da Idade Média, ao mesmo tempo em que surgiram também os termos classes com a ideia de séries, ou seriação.

Na Europa, o uso dos termos currículo e série ganharam novos contornos na medida em que surgia uma demanda para formação de mão de obra em grande quantidade, em decorrência da formação dos Estados Modernos e posteriormente Estados Nacionais, e principalmente em função da substituição do modelo artesanal, pelo modelo industrial de produção.

Nessa acepção do conceito de Escola, que fora ressignificado pela noção de Currículo Escolar, fica evidente a demanda pela constituição de uma ideologia capaz de forjar trabalhadores fabris, e ainda, uma identidade pautada no pertencimento a um território, ou seja, uma identidade nacional.

A escola na sociedade feudal, diferente da escola na antiguidade clássica, tinha seu significado para aquela organização social, e passou a ter outra importância a partir da demanda dos modelos pré-capitalista e capitalista de produção. A instituição escolar cumpriu com um importante papel na formação de mão-de-obra para o modelo industrial de produção e na consolidação das nacionalidades.

Contudo, entende-se que haja algo ainda mais sutil, e ao mesmo tempo, mais significativo para o papel da escola a partir do final do feudalismo. Entende-se que a instituição escolar, no contexto da sociedade urbano-industrial tenha passado a exercer o papel que a Igreja tinha para o feudalismo, qual seja, o de tornar-se uma instituição abarcadora para toda a sociedade. Continha um projeto de fazer pertencer a uma comunidade que fosse ampla a partir da inserção de práticas e valores sociais.

A partir da sociedade urbano-industrial, a escola passou a ser uma importante instituição de inserção de valores e práticas comuns para o reconhecimento do novo homem numa nova sociedade, ou seja, uma ideologia que representava uma noção de pertencimento, em detrimento dos antigos valores.

Tudo o que se pretendia que fosse universal para a constituição dessa nova sociedade, deveria ser impresso na forma de conteúdos e práticas no ambiente escolar, constituindo politicamente o que viria a ser o Currículo Escolar em voga.

Benevides (1996) coloca que Montesquieu estabelece uma relação indispensável entre o tipo de regime político e o sistema educacional. "É impossível, diz ele, uma república sem educação republicana, assim como é impossível uma educação igualitária num regime que não seja igualitário (1748, livro IV)." (MONTESQUIEU apud BENEVIDES, 1996 p. 96).

Após a revolução de 1830, o então ministro francês François Guizot, instituiu em 1833 que as escolas francesas fossem públicas e de acesso a toda a população.

Como se vê, o Currículo Escolar assume o papel de instrumento de formação social a partir dos valores que se pretendem construir, na sua existência como prática social.

Como toda tentativa de simplificação de um processo complexo para expô-lo didaticamente, corremos o risco de cairmos no erro de fazer parecer que esse foi um processo "evolutivo". No entanto, isso seria contraditório ao método utilizado na

tentativa de compreensão desse fenômeno, uma vez que pretende-se demonstrar que essa foi uma construção política, carregada de contradições.

Para Chizzotti e Ponce (2012), o currículo escolar como processo de ensino e aprendizagem mais exposto ao controle, sequencial e posteriormente com certificação, desenvolveu-se de forma não linear, concomitante ao desenvolvimento econômico capitalista e pela política por meio da organização dos Estados Nacionais.

Esse foi o momento de colocar o currículo escolar em consonância com a formação dos Estados, como no caso da consolidação tardia da Alemanha como país que se unificou oficialmente em 1871, e que foi o primeiro país a institucionalizar o ensino de geografia nas escolas a fim de construir o reconhecimento das paisagens e uma consequente naturalização da noção de pertencimento de um povo a um determinado lugar. Uma identidade nacional a partir da identificação e reconhecimento do território socialmente constituído.

Nesses contextos das mudanças do modelo artesanal de produção, para o modelo industrial e posteriormente da formação dos Estados Nacionais, a utilização do termo Currículo Escolar já se apresentava mais próximo da carga de significado que empregamos atualmente, na medida em que revela uma intenção formadora.

Dessa maneira, embora o contexto em que a noção de Currículo Escolar tenha sido cunhado seja diferente do contexto atual, genericamente, a partir da passagem do feudalismo para o capitalismo, podemos reconhecer pelo menos um traço de similaridade, que nos remete a sua compreensão contemporânea, qual seja, o traço de uma intenção formadora e controlada pelo Estado.

Num aspecto mais filosófico, o Currículo Escolar é a síntese do significado que a instituição escolar tem para a sociedade. E que se realiza materialmente nos direcionamentos políticos que rege **o que** se ensina, **como** se ensina e **quando (sequência)** que se ensina aquilo que julgamos pertinente para a construção da sociedade que se pretende.

Dessa maneira, o termo Currículo Escolar remete-se a um campo de disputa política, que é produto de uma determinada sociedade, ao mesmo tempo que a reproduz. Por sua própria natureza está constantemente sendo transformado por valores sociais, na medida

em que transforma a própria sociedade, e é isso o que faz diferir no contexto atual.

Recentemente, diversos autores vêm discutindo as consequências do fenômeno da globalização nos sistemas de ensino e currículos escolares de todos os países.

Segundo Burbules e Torres (2000, p. 11) "a globalização vem afetando a política educacional em vários Estados ao redor do mundo". E na medida em que o fenômeno da globalização tem se caracterizado cada vez mais pela globalização dos mercados em detrimento da atuação dos Estados, os currículos escolares mediados pela intenção formativa pautada pelo Estado torna-se uma questão de grande complexidade.

É diante desse contexto que modifica profundamente as relações sociais que o debate acerca do Currículo Escolar novamente se coloca. Embora, por tudo o que já foi exposto, a partir do surgimento do termo Currículo Escolar, concomitante aos estados Modernos, podemos afirmar que tal debate seja, na verdade, permanente.

Em consonância com o debate acerca do maior ou menor poder de intervenção dos Estados na economia e na organização social, discute-se o papel do Estado em consolidar currículos nacionais comuns e com princípios formativos pautados, não por demandas das organizações sociais representativas de quem democraticamente elegeu seus governantes, mas sim por organizações supranacionais de desenvolvimento econômico, tais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

3 PROPÓSITOS DA GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

A década de 1970 foi significativa para o surgimento do modelo de produção flexível em detrimento ao modelo "fordista". E dessa maneira, a demanda pelos fluxos de mercadorias se ampliaram fortemente. O mercado passou a ser definitivamente global, não apenas na distribuição dos produtos, mas agora pela distribuição mundial da produção industrial. O mundo se torna global, e os indivíduos cidadãos do mundo.

Dessa maneira, se recoloca o debate acerca do sentido e do significado para o ensino de Geografia no ambiente escolar, uma vez que, nessa nova perspectiva globalizante, a

noção de pertencimento deva se ampliar para além do nacionalismo.

O Ensino de Geografia que nos fazia memorizar montanhas e vales, rios e mares a fim de nos permitir um reconhecimento com o território, deixa de ter sentido. O ensino de Geografia passa a ser questionado como uma disciplina indispensável nesse novo mundo.

Nesse contexto, surgiu na França um movimento de renovação da Geografia, influenciado pelos princípios marxistas, que se denominou genericamente de "Geografia Crítica". No Brasil, esse movimento ganhou força somente por volta dos anos oitenta, em função das censura imposta pela ditadura civil/militar brasileira. Entre um dos principais expoentes dessa vertente de pensamento que questionava o ensino tradicional da geografia foi Yves Lacoste, por meio da publicação do livro "A Geografia - isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra", originalmente publicado na França em 1977.

Nessa obra, já traduzida para o português, Lacoste (1988) chamava a atenção para o papel da Geografia em despertar uma consciência crítica nos alunos, denunciando as intenções que estavam por trás da pseudo neutralidade dos conteúdos tradicionalmente ensinados nas aulas dessa disciplina.

Todo esse movimento é revelador do questionamento acerca de quais saberes são fundamentais para a consolidação da sociedade que se pretende e que serão moldados pelo Currículo Escolar vigente.

Santomé (2013) discute os impactos que as recentes revoluções na sociedade provocaram na educação, tais como as revoluções tecnológicas da informação e comunicação, revoluções científicas, econômicas, ecológicas, políticas, entre outras, inclusive a revolução na própria educação.

Ao se referir, por exemplo, à revolução econômica, o autor apresenta que a Educação no contexto da economia liberal pretende-se formadora de mão-de-obra qualificada ao mercado e nessa medida, transforma a Educação em mercadoria ao mesmo tempo em que a própria Educação transforma o indivíduo em mercadoria.

Coloca-se em disputa a intenção formadora que irá caracterizar o Currículo Escolar atual, na medida em que, de um lado a instituição escolar deverá incluir os indivíduos

na sociedade pautada nos valores impostos pelo mercado, formando mão-de-obra qualificada e consumidora. Por outro lado, temos uma vertente republicana, com a possibilidade de pautarmos o currículo escolar na promoção da justiça social.

Dessa maneira, conclui-se que o debate atual em torno do Currículo Escolar está relacionado ao papel do Estado na institucionalização do currículo como uma política pública. Sendo ele legitimador de uma vertente de extração liberal que legitima a força do Mercado, ou indutor de uma política educacional que esteja pautada na tradição republicana, e que seja capaz de contribuir para a construção de valores democráticos e de justiça social.

Nessa perspectiva, caberia à instituição escolar, e ao currículo como política pública, uma possibilidade de se inserir, de maneira conduzida, os indivíduos nessa sociedade.

Na medida em que reconhecemos o currículo escolar, como um elemento de disputa política que confere à instituição escolar o papel que ela deve exercer na construção da sociedade, cresce a importância de nos debruçarmos diante do contexto social em que vivemos, para que então, possamos nos posicionar frente ao currículo que queremos para a escola que teremos.

É diante dessa perspectiva que surge a noção da Alfabetização Científica em Geografia como propósito para o ensino de Geografia para o contexto atual.

4 CONCLUSÃO

Por tudo o que foi exposto, retomo a questão acerca da Alfabetização Geográfica e o questionamento acerca da pertinência do ensino da Geografia no ambiente escolar.

Considero que, atualmente, o Currículo como política pública, deve se preocupar em inserir os indivíduos nessa sociedade que é letrada, e que tem como fundamento o domínio do conhecimento científico como forma de participar das decisões que ditam o rumo da sociedade em que vivemos.

O não pertencimento a esses conhecimentos condiciona a uma marginalidade nas decisões que caracterizam a participação ativa na sociedade. Nessa medida, diferente

do motivo que justificou a entrada da disciplina Geografia no ambiente escolar, que foi de contribuir na construção de uma identidade territorial a fim de se construir um sentimento de pertencimento à nação, hoje o papel da Geografia é também o de instrumentalizar o indivíduo a ler o mundo e assim ser capaz de produzir um discurso geográfico do mundo que o cerca, o que chamaremos de Alfabetizar na linguagem científica da Geografia.

Segundo Santos (2008) a prática da escolarização se define pela prática da alfabetização das diversas linguagens, entre elas a linguagem das ciências.

> o ensinar aprender escolar se define pela prática contínua e singular da alfabetização. Não importa a disciplina e, nem mesmo, o nível ou modalidade de ensino, o que, como professores, procuramos desenvolver dia após dia é a alfabetização dos educandos. (SANTOS, 2008, p.12)

Portanto, o objetivo das disciplinas que compõem o leque de conhecimentos a serem abordados na escola deve ser o da alfabetização das linguagens científicas.

Essa discussão é pertinente, uma vez que se debruça não apenas sobre os conteúdos dos componentes curriculares, no caso, a disciplina Geografia, mas principalmente sobre os propósitos que essa relação de ensino e aprendizagem carrega em si.

Conclui-se que está na especificidade da disciplina Geografia a possibilidade da alfabetização dessa linguagem científica, e portanto, a resposta para a pertinência de sua inclusão no currículo escolar contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação para a democracia**. Lua Nova, São Paulo, n. 38, p. 223-237, Dec. 1996.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. **O Currículo e os sistemas de Ensino no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 6, 1992.

LACOSTE, Yves; FRANCA, Maria Cecilia. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Papirus, 1988.

SANTOS, Douglas. **O significado da Escola**. Construção psicopedagógica edição 16 v. 13. P. 22-61ed. Instituto Sedes Sapientiae, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social:** o Cavalo de Troia da Educação. Penso Editora, 2013.

TORRES, Carlos Alberto; BURBULES, Nicholas C. **Globalização e educação:** perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WEB CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO *FACEBOOK* COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS

Alessandra Rodrigues
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
alessandrarodrigues@unifei.edu.br
Rita de Cássia M. T. Stano
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
ritastano@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este trabalho analisa parte de uma experiência desenvolvida em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências de uma universidade federal brasileira. O currículo da disciplina foi construído de forma colaborativa e mediatizada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. A disciplina organizou-se em encontros presenciais mensais e comunicações realizadas em um "grupo secreto" criado no *Facebook*. Esse espaço virtual desdobrou-se em uma dinâmica intensa e diária de reflexões, discussões e aprendizado. A intensificação do uso e da ocupação desse espaço virtual caracterizou-se, no decorrer da disciplina, como uma experiência de materialização do Web Currículo. Percebeu-se um processo de apropriação paulatina do conteúdo e das ferramentas digitais por meio do compartilhamento de ideias via *Facebook* e da (re)construção permanente de conhecimentos nesse espaço virtual.

Palavras-chave: Web Currículo - TDIC - formação de professores - ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores nos mais diversos níveis tem sido foco de discussões em muitas esferas. Num recorte mais específico, encontramos trabalhos cuja preocupação volta-se à possibilidade de essa formação aproximar os docentes das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e instigá-los ao uso pedagógico desses recursos, como podemos verificar nos estudos de Valente (2003), Almeida (2004; 2007; 2014), Prado e Almeida (2003), Almeida e Valente (2011) dentre outros.

O mestrado profissional em Ensino de Ciências no qual se insere a disciplina em que empreendemos a experiência aqui relatada e analisada tem feito coro a essas preocupações tendo como uma de suas linhas de pesquisa a linha “Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências”.

A disciplina de "Prática Docente e Formação Profissional" é obrigatória a todos os mestrandos, mas é ministrada por uma docente vinculada à linha de TIC no Ensino de Ciências. Nesse sentido, as discussões e leituras sobre formação e prática docentes são permeadas pelas questões que envolvem o uso e a aplicação de tecnologias no cotidiano escolar.

Neste artigo, apresentaremos alguns resultados da experiência de formação empreendida com uma turma dessa disciplina, no segundo semestre de 2014. Cabe adiantar que a disciplina tem carga horária de 60h/a e é ministrada na modalidade semipresencial. Na experiência que abordaremos neste texto, o ambiente virtual escolhido para a realização das atividades à distância foi um grupo secreto criado na rede social *Facebook*.

2 CURRÍCULO E TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS

Apesar dos limites deste texto, entendemos ser importante abordarmos alguns elementos teórico-conceituais que orientaram nossa investigação. Primeiramente, o conceito de currículo – amplo, polissêmico e multifacetado; cujo sentido, como pontua Gimeno Sacristán (2013), sempre esteve associado às ideias de seleção de conteúdos e ordenação do conhecimento. Nossa concepção de currículo não descarta, por certo, esses postulados históricos, mas volta-se mais à ideia de “percurso” (presente na própria etimologia da palavra *curriculum*). Assim, compreendemos que o currículo é constituído tanto pelos conteúdos e conhecimentos quanto pelos passos dados e pelos caminhos percorridos na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem. É, assim, uma construção social, histórica, dinâmica e processual sempre atravessada por relações de poder. O currículo é, como bem aponta Arroyo (2013), um território de disputas e de disputas de poder.

É importante salientarmos nossa visão sobre o currículo uma vez que ela se reflete

diretamente em nossa concepção acerca do que seja o papel da formação docente. Diversos autores (VALENTE, PRADO e ALMEIDA, 2003; GATTI *et al.*, 2008; GATTI e NUNES, 2009; GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010; ARROYO, 2013; etc), têm jogado luz sobre a formação de professores em nosso país apontando para aspectos que vão desde os projetos dos cursos, passando pelas estruturas curriculares, até o tipo de materiais didáticos utilizados, as práticas pedagógicas, o tipo de formação e o lugar das tecnologias no contexto formativo.

Gatti (2010) refere uma insuficiência formativa evidente nos cursos de licenciatura para o desenvolvimento do trabalho docente; enquanto Arroyo (2013) denuncia que os cursos de licenciatura têm formado o "professor aulista", formado sob a égide de um currículo entendido apenas como conjunto selecionado de conteúdos a ser vencido ordenadamente. Ainda que nosso foco não seja a formação inicial, nos parece que esse cenário traz indicativos importantes para compreendermos a formação continuada, à qual acaba sendo responsável por suprir as carências deixadas pela formação inicial.

Para cumprir essa tarefa hercúlea, ainda que parcialmente, os currículos da formação continuada precisam diferenciar-se, ampliar-se (no sentido conceitual e prático) enfatizando e problematizando a experiência docente e a prática pedagógica em contexto. Nesse sentido, precisam estruturar-se como uma trama permeável para entretecer saberes, fazeres, pensares, dizeres advindos do próprio percurso de formação-ação-reflexão-ação dos sujeitos. Em outras palavras, o ambiente de aprendizagem na formação de professores deve ser interdisciplinar por natureza (FAZENDA, 1994).

Nessa permeabilidade interdisciplinar construída e vivenciada, o currículo prescrito se transforma em currículo experienciado (FREIRE, 1988) abrindo espaços para o que está "fora" da formalidade e da sala de aula, para o que vem da vida, do cotidiano; e, como não, para a tecnologia que faz parte das atividades corriqueiras de estudantes e professores, mas que ainda não figura como elemento comum no cenário escolar. Nessa direção, Almeida e Valente (2011, p. 50) afirmam que o processo de formação do professor vai além de "provê-lo com conhecimento técnico sobre as TDIC. [...] deve criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula".

Nessa recontextualização, espera-se que o professor atribua sentidos ao uso das TDIC

em sua prática e passe a integrá-las ao seu fazer docente sempre que elas possam trazer contribuições aos processos de ensinar e aprender. Chegamos, então, ao conceito de Web Currículo como

> o currículo que se desenvolve com a midiatização de ferramentas e interfaces das TDIC e se organiza em redes hipertextuais abertas ao estabelecimento de arcos, que criam novas ligações entre nós já estabelecidos, constituídos por informações e também por novos nós que integram conhecimentos previamente elaborados e conhecimentos em construção pelos aprendizes (estudantes, professores e outras pessoas) (ALMEIDA, 2014, p. 26).

Dito de outra forma, entendemos que o Web Currículo amplia o sentido da utilização das TDIC para além do aparato tecnológico em si, para além da mera substituição do caderno pelo *tablet* ou do quadro negro pela apresentação de *slides* sem que isso promova um ganho à aprendizagem, aos sentidos construídos pelos sujeitos e à própria natureza na relação professor-aluno.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PERCORRIDOS E ESCOLHAS DE INVESTIGAÇÃO

No contexto da disciplina "Prática Docente e Formação Profissional", a proposta de intercalar encontros presenciais, na Universidade, e atividades virtuais se desenvolveu na seguinte proporção: durante o semestre ocorreram cinco encontros presenciais com duração de quatro horas cada um, totalizando cerca de 20 horas. As 40 horas restantes para completar a carga horária total da disciplina foram cumpridas em atividades individuais e coletivas que deveriam ser postadas/discutidas no grupo secreto do *Facebook*.

A proposição inicial de utilização do grupo secreto era que este servisse à: indicação e postagem de materiais para leitura (feitas pela professora da disciplina); postagem de atividades desenvolvidas pelos alunos (textos, resenhas, slides etc); postagem de comentários (feitos pela professora e pelos alunos) sobre os trabalhos realizados. Essa intenção expandiu-se no decorrer do semestre, conforme explicitaremos nos resultados deste artigo.

Tal expansão gerou uma série de textos e comentários que foram compilados após o término da disciplina em dois livros digitais, elaborados conforme a temática dos

conteúdos discutidos. Um dos livros serve de *corpus* de análise deste estudo e traz os registros das atividades postadas e das interações entre os 16 mestrandos e a professora. Os excertos que analisaremos não fazem parte dos trabalhos postados pelos sujeitos, mas dos comentários e interações ocorridas no *Facebook*.

Nosso olhar analítico para os dados será qualitativo e estará voltado aos efeitos do compartilhamento de ideias via *Facebook* na aprendizagem dos sujeitos (construção do conhecimento) e na construção curricular. Cabe informar ainda que a categorização dos excertos do livro foi realizada com apoio do *software* NVivo e que os sujeitos serão identificados como S1, S2, S3 e assim sucessivamente para preservar sua identidade.

4 O QUE NOS MOSTRAM OS DADOS

A partir das postagens dos mestrandos, alguns aspectos que se entrecruzam permanentemente e nos remetem ao conceito de Web Currículo aparecem como efeitos da experiência desenvolvida na disciplina: o alargamento do currículo; o sentido do estar junto virtual; indícios de apropriação tecnológica; e recontextualização da experiência vivenciada.

Os excertos a seguir ilustram um processo de expansão do espaço-tempo da disciplina e do currículo para além do momento dedicado aos encontros presenciais. O grupo no *Facebook* possibilitou a otimização do tempo, uma vez que, pela rede social, foi possível compartilhar trabalhos e informações, bem como comentar, apreciar ou complementar as postagens sem o limite do horário restrito das aulas presenciais:

"Foram horas de diálogo [no Facebook] em que, juntos, construímos o sentido de sermos professores." (S5)

"A aprendizagem foi constante e só tenho a agradecer a todos por compartilhar..." (S1)

"[...] estamos vivenciando constantemente, principalmente nas nossas discussões aqui no face, a reflexão de nossa prática." (S3)

Além da ampliação do tempo de reflexão sobre os conteúdos curriculares e sua relação com a prática pedagógica dos mestrandos, os excertos indicam a construção coletiva do currículo como um percurso de formação que permite aos aprendentes: a) serem vistos e perceberem-se como sujeitos de conhecimentos, atuantes no processo de construção e

reconstrução de saberes por meio do compartilhamento de suas experiências no espaço virtual; b) participarem de uma experiência curricular que propicia vivenciar a práxis e perceber o próprio processo de aprendizagem. Nessa direção, S3 e S7 nos mostram ainda um indício de percepção da aprendizagem em espiral (VALENTE, 2002):

"As reflexões de cada texto lido e analisado, as postagens no grupo do Facebook, as narrativas cheias de encantamento, de lições, de experiências, repletas de cada um, de cada mudança e transformação que o curso proporcionou a todos." (S7)

"[...] vendo que estamos em constante construção e transformação, a nossa formação continuada acontecendo." (S3)

A respeito da colocação dos sujeitos numa posição de autores, de co-partícipes da construção do conhecimento curricular por meio da exposição e do compartilhamento de suas experiências, consideramos importante a colocação de S6: *"Confesso que no início, não achei uma boa compartilharmos a nossa prática docente."*

O excerto pode indicar o medo da exposição, do olhar do outro, do julgamento alheio. Em certa medida, a falta de autoria docente. Mas também indica certa falta de hábito em compartilhar e ter reconhecido seu saber-fazer. Tardif (2002, p. 33) argumenta que o professor deve ter conhecimentos disciplinares, curriculares e relativos "às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (p. 39). Mas como refletir, problematizar e avançar nesse saber prático se não houver espaços para dizê-lo nas situações de formação continuada? Nesse ponto, a socialização das experiências no *Facebook* colocou em movimento esses saberes entrecruzando-os em cada postagem e interação dos mestrandos.

Nessa direção, o sentido do "estar junto virtual", que prevê intensa interação entre os aprendentes (estudantes e professores) e "envolve múltiplas interações no sentido de acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz para entender o que ele faz" (VALENTE, 2003, p. 31) também se concretizou no *Facebook* e foi vivenciado pelos sujeitos:

"Em toda minha experiência não compartilhei de presenças tão agradáveis como a que compartilho neste grupo." (S7)

"[...] nos reconstruímos a cada dia que convivemos presencialmente ou virtualmente..." (S3)

Ainda que não fosse a intenção primeira do uso do *Facebook* na disciplina a criação desse ambiente interativo, dinâmico e de convivência virtual, houve dias em que, coincidentemente, a turma toda estava, de maneira síncrona, debatendo e desdobrando reflexões na rede social. Valente (2003, p. 25) argumenta que esse "estar junto virtual" permite "a formação de um profissional capaz de refletir durante a ação pedagógica que realiza, bem como sobre esta ação e, com isso, poder rever e reconstruir sua prática de sala de aula".

A experiência também aponta para o favorecimento do aprendizado e do uso de outras ferramentas digitais disponibilizadas pelos próprios alunos em todo o período da disciplina no *Facebook*, como ilustra o comentário de S6:

"Fiquei boquiaberto com algumas delas [postagens], pela forma com que a tecnologia foi usada. Imagine se tivéssemos que escrever à mão e xerocar para cada colega ler, interpretar e responder? Estaríamos ainda com certeza no primeiro texto, prestes a desistir".

Concluindo nossas análises, apresentamos outra postagem de S6 como representativa de dois aspectos: a construção processual do currículo mediado pelas tecnologias (o Web Currículo pelo qual as contribuições das TDIC mudam a relação entre professores e alunos, bem como a relação destes com o conhecimento): "*Com o passar dos dias, os depoimentos, os trabalhos em equipes diferenciadas e as diversas postagens, sem querer, ou querendo, foi nos transformando, nos envolvendo e nos aproximando." (S6)*; e a materialização dessas mudanças na vida e na prática dos sujeitos envolvidos, que apreendem mais do que aprendem os sentidos da utilização das tecnologias nas situação educativas e, por isso, apropriam-se, ressignificam e recontextualizam esse uso em seu próprio contexto de atuação, como refere S6: "*Estou levando essa prática comigo".*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fechamento deste texto, ainda que com a consciência presente de seu inacabamento, pontuamos que o uso do grupo no *Facebook* instigou claramente os mestrandos a uma postura mais autônoma e participativa no sentido de serem fomentadores das discussões virtuais; buscarem informações e materiais extras (como vídeos, textos e *sites*) para compartilhar no grupo; além de refletirem sobre a tecnologia apropriando-se dos recursos tecnológicos e problematizando-os em relação ao seu uso

pedagógico. Percebemos ainda, um processo de apropriação paulatina do conteúdo e das ferramentas digitais no qual a tecnologia configurou-se como elemento estruturante do percurso curricular dos sujeitos e da experiência destes em relação à formação continuada no mestrado.

O uso e a ocupação desse espaço virtual, bem como sua apropriação pelos sujeitos, caracterizou-se como uma experiência de materialização do Web Currículo pelo estabelecimento de ligações entre os conhecimentos prévios dos sujeitos e os conteúdos trabalhados na formação com a mediação da tecnologia. O espaço virtual tornou-se um lugar ocupado *pela* e *para* a construção de conhecimentos numa rede hipertextual dinâmica, permanentemente atualizada e problematizada que possibilitou aos sujeitos "experimentar" o currículo em construção como agentes desse currículo.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (orgs.). *Web Currículo*: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

_____. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

_____. *Inclusão digital do professor*: formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo*: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, M. P. Pesquisa e aprendizagem em web currículo: estudo de práticas pedagógicas em programa de pós-graduação em Educação: Currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (orgs.). *Web Currículo*: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

GATTI. B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1355-1379. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 26/02/2015.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (orgs.). Formação de professores para o ensino

fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B.A. *et al*. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Redesenhando Estratégias na Própria Ação: Formação do Professor a Distância em Ambiente Digital. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). *Educação a Distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

SILVA, K. A. de G.; FERNANDES, A. C.; SILVA, F. dos S. Objetos de aprendizagem como convergência do web currículo nas formações inicial e continuada do Projeto UCA. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (orgs.). *Web Currículo*: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). *Educação a Distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VALENTE, J. A. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com Uso de Novas Tecnologias: Descrição e Fundamentos. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). *Educação a Distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

_____. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C. (Org.) *Tecnologia no ensino***:** implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

INTERAÇÃO NA MODALIDADE EaD: ANÁLISE DE UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Frederico Fonseca Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
profrederico@gmail.com
Suely Scherer
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
susche@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 5:NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os processos de interação entre sujeitos em cursos de Licenciatura em matemática, ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD), em instituições públicas de ensino superior, vinculadas à Universidade Aberta do Brasil. Neste artigo são apresentados dados referentes a uma das instituições investigadas, analisando processos de interação no ambiente virtual do curso. Para análise destes dados, utilizamos os estudos de Valente (1999) sobre as abordagens de EaD. A partir dos dados da pesquisa e orientados pelo referencial teórico identificou-se características de interação entre os sujeitos numa abordagem da "*Virtualização da Escola Tradicional*" em duas disciplinas, em que os ambientes virtuais foram utilizados em um modelo de educação orientado pela transmissão de informação, e as interações entre sujeitos, quando presentes, foram pautadas em uma relação de pergunta-resposta entre alunos e tutor.

Palavras-chave: Estar Junto Virtual, Formação de Professores, Interação, Educação a Distância, Tecnologia Educacional.

1 INTRODUÇÃO

A presença e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na área educacional tem se tornado um tema importante entre pesquisadores e, neste sentido, a formação inicial de professores para/com o uso destas tecnologias digitais torna-se um dos temas de pesquisa (MISKULIN; VIOL, 2014).

Para iniciarmos uma discussão sobre esta temática, a formação inicial de professores e o uso de TDIC, destacamos que Gatti (2009) identificou um crescimento acentuado nas matrículas em licenciatura na EaD. Além disso, ao analisar a formação inicial de professores de matemática, na modalidade de EaD, oferecida pelo Centro de

Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)/Universidade Aberta do Brasil (UAB), Viel (2011, p.193) ressaltou em sua pesquisa que esta formação apresentou "pontos frágeis que devem ser revistos". Dentre estes pontos frágeis destacamos a pouca interação entre os sujeitos (alunos, tutores e professores).

A interação entre sujeitos é um desafio para cursos de formação de professores na modalidade a distância, mas é importante lembrar que com o uso das TDIC, a "EaD minimizou o seu maior problema em termos de interação, de encontro entre professores e alunos: a distância física entre o educador e o educando" (OLIVEIRA; SCHERER, 2011, p. 3). A internet é uma das TDIC que pode ser utilizada para resolver o problema da distância física, mas em pesquisas como a de Corrêa e Scherer (2011), ao investigarem um curso de Licenciatura de Matemática na modalidade de EaD, conclui-se que são poucas as disciplinas que utilizam tecnologias em processos de aprendizagem. E, aquelas que utilizam estão muito focadas na transmissão de informação, desconsiderando o potencial destas tecnologias digitais e da internet para estabelecer ações que possibilitem a interação entre indivíduos neste espaço virtual e, principalmente, desencadeiem processos de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, apresentamos neste artigo o recorte de uma pesquisa de mestrado que, entre outros objetivos, focou na análise da interação entre sujeitos em disciplinas de um curso de Licenciatura em Matemática, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. Para realizar essa análise, foram selecionadas duas IES a partir de dados presentes no plano político pedagógico de todos os cursos de Licenciatura em Matemática ofertados pelo sistema UAB no ano de 2012, tais como discriminação de TDIC como material pedagógico, especificação de uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e oferta de uma disciplina que discuta o uso das TDIC na prática pedagógica.

Após seleção das IES participantes, dados foram coletados no projeto pedagógico do curso, a partir de questionários realizados com professores e tutores dos cursos, entrevistas semiestruturada com a Coordenação dos Cursos e dados obtidos da observação dos AVA das disciplinas dos cursos investigados, ofertadas no ano de 2012. A análise dos dados foi realizada a partir dos estudos de Valente (1999) sobre as abordagens de EaD a partir dos níveis de interação entre sujeitos. Neste artigo, em

função do espaço, serão apresentados dados e resultados obtidos da análise de uma das instituições participantes da pesquisa.

2 INTERAÇÃO E ABORDAGENS DE EaD

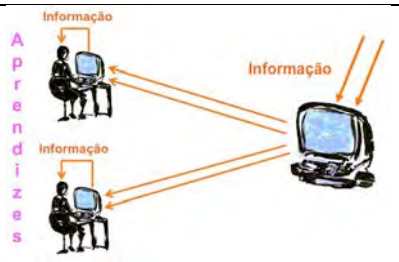
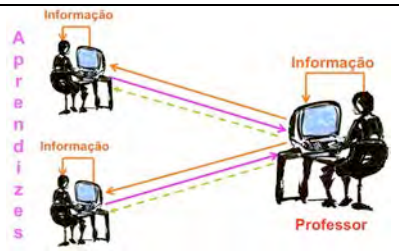
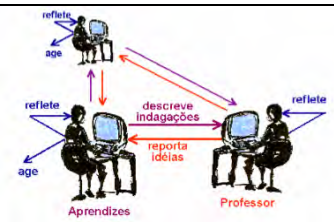
Consideramos que a EaD é uma modalidade de educação que pode possibilitar aos envolvidos papel ativo nos processos de ensino e de aprendizagem. Mas, para isto, torna-se necessário ter clareza da importância de ações de interação entre os sujeitos em ambientes de EaD. O que não se pode esquecer quando discutimos interação entre sujeitos nesta modalidade, é que "um curso a distância demanda *feedbacks* mais frequentes aos participantes" (SANTOS, 2008, p. 91). Mas, além de *feedbacks* mais frequentes, é necessário discutir a qualidade dos *feedbacks*, das interações entre aluno e professor, e entre alunos.

Mas o que são esses *feedbacks*? De que forma poderíamos estabelecer esta prática de interação? Talvez a resposta esteja na adoção de um modelo pedagógico de EaD que esteja focado na interação entre sujeitos. Esse modelo deve ser proposto de forma a favorecer a interação, a comunicação entre sujeitos em que é importante:

> [para o indivíduo] ser ator e autor, fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação [...]. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. Em suma, a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo (SILVA, 2001, p. 2).

Para este autor, os sujeitos em formação, em cursos na modalidade a distância, precisam interagir entre si. Mas como compreender os movimentos que provocariam estas ações de interação? Valente (1999) discute a interação na EaD a partir de três abordagens: *Broadcast*, *Virtualização da Escola Tradicional* e "*Estar Junto Virtual*". Algumas características destas abordagens são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Abordagens em EaD. Adaptado de Valente (2005, 2012).

Abordagem	Características	Imagem de Interação
Broadcast	- Utilização de tutoriais. - Informação organizada em sequência pelo professor. - Computador é o meio de acesso a materiais. - Não há interação entre aluno e professor. - Não há garantia da construção do conhecimento. - Não há limitação do número de alunos.	 Figura 1: *Broadcast*[1] (VALENTE, 2012).
Virtualização da Escola Tradicional	- Repetição dos processos presenciais[2] em ambiente virtual. - Processo centralizado no professor. - Existe alguma interação entre professor e aluno. - Há procedimentos de assimilação e verificação de processos mecânicos de memorização. - Há uma limitação do número de alunos por professor.	 Figura 2: Virtualização da sala de aula[3] (VALENTE, 2012).
"*Estar Junto Virtual*"	- Alto grau de interação. - Processo de construção do conhecimento por meio do ciclo de ações e espiral de aprendizagem. - Aluno engajado na resolução do problema.	 Figura 3: Ciclo que se estabelece na interação aluno-professor, no "estar junto" via rede (VALENTE, 2005, p. 86).

[1]Imagem utilizada em aula para concurso de Professor Titular na Unicamp, intitulada "Educação a Distância Mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)", ministrada no dia 08 fev. 2012, pelo Prof. Dr. José Armando Valente.

[2] Os processos presenciais são uma referência aos processos de formação da escola focada na transmissão de informação, tais como, disponibilização de materiais, uso de recursos limitados e direcionados apenas pelo professor, participação restrita dos alunos no desenvolvimento das atividades, entre outros.

[3]Imagem utilizada em aula para concurso de Professor Titular na Unicamp, intitulada "Educação a Distância Mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)", ministrada no dia 08 fev. 2012, pelo Prof. Dr. José Armando Valente.

Conforme Quadro 1, nas abordagens *Broadcast* e *Virtualização da Escola Tradicional*, o foco da interação está na transmissão da informação. Os cursos propostos e desenvolvidos segundo a abordagem *Broadcast* utilizam tutoriais para a transmissão da informação e não há limitação para o número de alunos. Eles são planejados de forma que podem ser replicados para públicos diferenciados, ignorando as necessidades específicas de cada grupo. Esses tutoriais, organizados por professores especialistas, são materiais de excelente qualidade gráfica e com quantidade excessiva de conteúdos, pois, devem ser suficientes para proporcionar as ações de aprendizagem dos alunos.

Além disso, na abordagem *Broadcast* as tecnologias digitais são utilizadas apenas para o envio e recebimento de materiais. E, mesmo existindo a troca de materiais, não há interação entre aprendizes e professores. Dessa forma, não há como acompanhar o processo de construção de conhecimento, pois não há o registro da aprendizagem dos alunos.

Na abordagem da *Virtualização da Escola Tradicional* podemos observar uma transposição para o ambiente virtual das práticas desenvolvidas nos ambientes presenciais focados na transmissão da informação. Nessa abordagem, mesmo tendo o processo centralizado no professor, há alguma interação entre professor e aluno. No entanto, esta interação acontece numa relação binária, numa troca de informações um-a-um, em situações como de pergunta-resposta, em que o aluno questiona e o professor responde, sem proporcionar reflexões sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Na *Virtualização da Escola Tradicional* os procedimentos adotados pelos professores e alunos estão centrados em processos mecânicos de repetição, de memorização. Sendo assim, as tecnologias digitais são utilizadas para a assimilação e verificação de respostas, sem discutir sobre os procedimentos adotados por alunos e professores para a determinação dessas respostas.

A partir da análise das abordagens *Broadcast* e *Virtualização da Escola Tradicional*, compreendemos na pesquisa proposta que a abordagem do "*Estar Junto Virtual*", para um processo de formação inicial de professores de matemática na EaD, evidencia a importância de oportunizar uma intensa comunicação entre alunos e professores, favorecendo a construção de conhecimento a partir da integração de

tecnologias digitais.

Ao propor um curso de formação de professores de matemática em EaD, deve-se considerar o uso intensivo das tecnologias digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem. Com esse uso, a integração das tecnologias digitais aos processos de ensino e de aprendizagem, nesta modalidade, poderá aproximar alunos e professores, pois:

> [...] a interação com alunos [possibilitará] ao professor aprender como criar condições para promover a construção de conhecimento, bem como, saber compatibilizar as necessidades e os interesses de seus alunos com os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (PRADO; VALENTE, 2002, p. 29).

A partir dos estudos sobre essas abordagens em EaD foi realizada a análise de dados da pesquisa, cujo recorte apresentamos neste artigo. Nesse sentido, apresenta-se a análise da interação entre sujeitos em um curso de formação inicial de professores de matemática, na modalidade EaD, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública.

3 A INTERAÇÃO ENTRE SUJEITOS: UM ESTUDO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Os dados apresentados neste artigo foram obtidos a partir da observação dos AVA das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática oferecidas ao longo do ano letivo de 2012, de uma das instituições participantes da pesquisa. Inicialmente, destaca-se a análise dos fóruns da disciplina de Cálculo III e, para melhor analisar o modelo de interação presente nos fóruns dessa disciplina, apresentamos o diálogo entre a Aluna R e o Tutor D retirados (copiados) do Fórum "Questão 4", obtido nas observações do AVA da disciplina:

***Aluna R**: Tutor D a equação no plano tangente nos pontos (0,1,f(0,1)) está em anexo. vc acha q. está correto?*

***Tutor D**: da uma conferida na tua derivada parcial em relação a y. no ponto pedido. q dependendo vai mudar to plano que vc achou.*

Nesse trecho do diálogo, o Tutor D menciona um possível equívoco cometido

pela aluna durante a resolução da referida questão. A orientação é realizada apontando o que deve ser revisto, não indicando o erro no procedimento adotado durante a resolução. Apresenta-se a seguir a continuidade do diálogo:

Aluna R: *Tutor D a minha resolução da 4.b. tbem ficou diferente, mas o resultado é o mesmo da colega Aluna C. Em anexo eu coloquei o resultado das parciais, vc poderia dar uma analisada e ver se estou fazendo alguma cosia errada?*

Tutor D*: estao certas as derivadas parciais.*

Aluna C*: As derivadas parciais da 4b estao iguais.. a diferença é que vc simplificou.*

Ao continuar com a orientação da questão 4, a Aluna R solicitou ao Tutor D que observasse o desenvolvimento da questão. Nesse caso, além do Tutor D, a Aluna C (mencionada no fórum pela Aluna R) colaborou com a Aluna A, mencionando que sua resposta está correta e justificou que o procedimento adotado, mesmo sendo diferente devido a um processo de simplificação, resultou na resposta correta do item.

Esse diálogo evidencia a possibilidade de uso do fórum nesta disciplina como espaço de interação entre sujeitos, pois o tutor e dois alunos buscaram compreender a questão em estudo e suas possíveis respostas. No entanto, esta possibilidade na disciplina mencionada se limitou a discutir o que é certo e errado na resolução das questões, sem desafiar e convidar outros alunos a participarem, sem estudar processos e justificativas, ou comparar com outros processos.

Esse trecho de fórum evidencia a interação entre tutor e alunos em um modelo de "*Virtualização da Escola Tradicional*", pois observa-se que o aluno e o tutor estabeleceram um processo de interação para resolver um "exercício" proposto pelo professor, em um modelo de pergunta-resposta. Mesmo que o tutor, sem dar respostas, tenha sugerido que este reflita sobre suas certezas acerca do objeto matemático em estudo, o foco está apenas nos procedimentos de resolução de um exercício e não na exploração de um conteúdo ou questão.

Se a vivência fosse em uma abordagem do "*Estar Junto Virtual*", os questionamentos, tanto realizados pelo aprendiz, quanto pelo professor ou tutor não deveriam se restringir apenas a questionamentos/afirmações do tipo: "está correto?", ou

"tem algo errado por ali". A interação seria orientada por um convite aos demais alunos para se envolverem, para pensarem juntos na resolução das questões, para "estarem juntos virtualmente". Ou seja, para, a partir de uma questão, levantarem e analisarem conjecturas, usando ou não algum software ou *applet*.

Além do recorte de fórum na disciplina de Cálculo III, apresenta-se um trecho do Fórum "Questão 7", da disciplina de Cálculo II, em que se observou a interação entre um grupo de alunos, sem a presença do professor ou tutor:

> ***Aluna Z**: Oi Aluna H! Eu encontrei um valor diferente do seu. Pra mim a integral do item b) deu 8/35. Abraços*
>
> ***Aluno C**: letra a) 1/6 letra b) 8/35 chegaram nisso?*
>
> ***Aluna H**: Oi Aluno C, chegamos ao resultado 1/4. Como vc montou sua integral?*
>
> ***Aluno C**; montei de:*
>
> *1 < y < 2*
>
> *2-y < x < raiz de (2y-y^2)*
>
> *e vcs?*
>
> ***Aluno M**: Meu resultado fechou assim tb*

Nesse trecho de fórum destaca-se a participação de quatro alunos durante a discussão da resposta da questão 7, que havia sido proposta no material impresso da disciplina de Cálculo II. Observou-se que os Alunos Z, H, C e M discutiram sobre a resposta de alguns itens de uma questão, iniciando um diálogo. Pensando nas possibilidades de interação, no momento em que a Aluna H pergunta: "*Como vc montou sua integral?",* seria um momento oportuno para o professor ou tutor iniciar uma discussão sobre os procedimentos adotados pelos alunos na resolução de integrais deste tipo. Mas, isso não ocorreu.

A ação dos alunos na disciplina de Cálculo II dá indícios de uma interação entre esses sujeitos na perspectiva do "*Estar Junto Virtual*", pois objetiva o envolvimento de todos os sujeitos num processo de interação durante o estudo de um objeto matemático. No entanto, observou-se a ausência de registros do tutor e/ou professor no fórum, sendo que estes têm papel fundamental para a manutenção das interações iniciadas pelos

alunos.

Sendo assim, podemos afirmar que encontramos processos de interação entre sujeitos nas disciplinas de Cálculo II e Cálculo III. No entanto, ainda são interações mais focadas na verificação de procedimentos de cálculo, em um desenho de pergunta-resposta, sem indícios de envolvimento em um diálogo entre alunos e destes com professores/tutores para estudo de objetos matemáticos. O diálogo entre alunos quando observado, deixou de ser acompanhado e orientado por um professor ou tutor, no sentido de apresentar novos desafios e ideias.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do referencial teórico adotado e dos dados analisados neste artigo, consideramos que ao se propor um curso de formação inicial de professores de matemática na modalidade EaD, o uso de TDIC nos AVA poderia ser realizado segundo uma abordagem que favoreça a interação entre professores, tutores e alunos. Afinal, a partir de ações de interação entre os sujeitos em um AVA pode-se estabelecer relações de cooperação no estudo de temas e problemas, na resolução de atividades

Nas observações e análises apresentadas neste artigo, identificamos que nas disciplinas de Cálculo II e Cálculo III do curso, oferecidas em 2012, as interações se resumiram a dois movimentos: a) interação um-um entre "tutor-aluno"; e b) interação entre alunos, sem a presença do tutor ou professor.

No primeiro movimento, mesmo sendo em uma sala de aula virtual, o tutor respondia ou questionava cada aluno, como se não houvesse mais alunos na sala/fórum. O movimento de interação se limitou a resolver exercícios, aferindo os resultados, em uma interação do tipo "pergunta-resposta", sem discussões sobre procedimentos. No segundo movimento de interação, houve diálogo na tentativa de compreender o objeto matemático, mas, apenas entre alguns alunos do grupo, sem a presença do professor ou tutor.

O modelo de interação da disciplina de Cálculo II apresentou possibilidades de vivenciar o "*Estar Junto Virtual*", mas o professor ou tutor não apareceu no ambiente. Sendo assim, esta disciplina não apresentou proposta de interação segundo a abordagem

do "*Estar Junto Virtual*", pois faltaram ações que mobilizassem os alunos a interagirem entre si, a proporem questões, a debaterem a partir de suas certezas e das certezas dos colegas, em relação aos estudos propostos.

Sendo assim, consideramos que o uso das TDIC para comunicação entre alunos, tutores e professores no curso investigado, em disciplinas específicas da matemática, focou na aferição de resultados de algumas atividades, nas disciplinas analisadas. Nas demais disciplinas, não foram encontrados registros de interação nos ambientes virtuais. No entanto, com o uso das TDIC mencionadas, é possível estabelecer ações de interação, segundo a abordagem do "*Estar Junto Virtual*", cabendo aos tutores/professores a iniciativa de propor ações de reflexão, questionamentos, que favoreçam a construção de conhecimento em processos contínuos de interação.

Nesse sentido, é necessário investir na formação de professores e tutores, para avançarmos na prática pedagógica desenvolvida nos AVA de cursos de Licenciatura oferecidos na modalidade EaD, na busca por ações que favoreçam a interação segundo a abordagem do "*Estar Junto Virtual*". Enfim, é necessário investir em uma educação a distância que aproxime mais alunos e professores, em que cada um assume papel importante na interação em busca da construção de conhecimento.

5 REFERÊNCIAS

CORRÊA, D. S. P.; SCHERER, S. O uso das tecnologias de informação e comunicação no curso de licenciatura em matemática na modalidade EaD. In: Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, V, 2011, Campo Grande. **Anais**... Campo Grande, MS, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MISKULIN, R. G. S; VIOL, J. F. As práticas do professor que ensina matemática e suas inter-relações com as tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, n.12, v. 02, 1311-1330, maio/out. 2014

OLIVEIRA, A.; SCHERER, S. Possibilidades de Interação e Aprendizagem em AVA na Formação Continuada de Professores de Matemática de Salas de Tecnologia. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, XV, 2011, Campina Grande. **Anais**... Campina Grande: Editorial Realize, 2011. Disponível em: <http://www.portalrealize.com.br/revista/revistas/ebrapem/trabalhos/ee40967c9a776f461ec927063ae7f1d7.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

PRADO, M. E. B. B e VALENTE, J. A. A Educação a Distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. (Org.) **Educação a Distância**: fundamentos e práticas. Campinas, SP: Nied-Unicamp, p. 27-50, 2002.

SANTOS, S. C. Atividades de geometria espacial e tecnologias informáticas no contexto da educação a distância online. **Boletim GEPEM**, n. 53, 75-93, jul./dez., 2008.

SILVA, M. Sala de aula interativa, a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. Anais. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 24, 2001, Campo Grande. **Anais**... São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom. Disponível em: http://www.unesp.br/proex/opiniao/np8silva3.pdf. Acesso em: 18 ago. 2012.

VALENTE, J. A. (1999). **Diferentes abordagens de Educação a Distância**. Artigo Coleção Série Informática na Educação – TV Escola.

VALENTE, J. A. (2005). **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.

VIEL, S. R. **Um olhar sobre a formação de professores matemática à distância**: o caso do CEDERJ/UAB, Rio Claro, 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POTENCIALIZADORA DE PISTAS PARA REORIENTAÇÃO CURRICULAR

Mariluza Sartori Deorce
Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)
mariluza@ifes.edu.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: O artigo apresenta algumas conclusões possíveis de uma pesquisa de doutorado, cuja tese intitula-se Caminhos para uma educação ambiental crítica como centro de forças no currículo do curso técnico em Mecânica do Ifes/campus Vitória. Os objetivos consistem em apresentar como a educação ambiental é trabalhada no curso e sinalizar algumas pistas para que a temática ambiental no curso técnico em Mecânica seja abordada de forma mais crítica. A análise visou à identificação e compreensão das limitações das concepções e práticas do curso, na direção de uma educação ambiental crítica. Essas limitações são impostas pela formação docente, pelas especificidades de cada disciplina, pela fragmentação do espaço/tempo escolar e, também, pelas contradições inerentes ao sistema capitalista. Assim, imersa nas redes de saberes e fazeres do Ifes, sinalizo algumas pistas para o desenvolvimento de uma educação técnica para as sustentabilidades social e planetária.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Profissional. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em tempos de transição paradigmática, em que as certezas absolutas da ciência moderna e o progresso desordenado estão sendo questionados por outras racionalidades mais éticas e estéticas (SANTOS, 2010). A educação ambiental, como conhecimento prudente e problematizador das condições existenciais, apresenta-se, nesse contexto, como redes de diálogos interdisciplinares sobre as questões socioambientais, seus entraves e alternativas de superação dos problemas, maximizando seu potencial formativo na busca da conscientização cidadã em relação ao meio ambiente – finalidade de uma educação ambiental crítica. Por isso, a educação ambiental, como temática transversal e agregadora de outros saberes e formas mais éticas de perceber o mundo, é um campo de trabalho pedagógico que pode contribuir para gerar mudanças culturais e

sociais necessárias. Assim, num contexto de educação profissional técnica, em que valores como individualismo e competitividade são enaltecidos por serem condições de empregabilidade, aposta-se num currículo crítico permeado pela educação ambiental como potencializador de formas mais éticas e prudentes de estar/sendo no mundo.

Como professora da escola pesquisada, observo, nas práticas em educação ambiental desenvolvidas por docentes e discentes, experiências curriculares dialógicas que põem em xeque as lógicas de dominação e opressão, consoantes à proposta freireana de educação libertadora (FREIRE, 1996, 2005). A aposta é que o currículo do curso técnico, em articulação com a educação ambiental, possa problematizar os discursos e ideais de neutralidade da ciência, do tecnicismo e do capital, engajando-se em projetos de vidas mais emancipatórias. Assim, proponho neste artigo a indicar pistas visando à reorientação da proposta curricular desse curso, de modo que a educação ambiental assuma o centro de força do currículo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, privilegiando aspectos qualitativos de análise. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os gestores, professores do curso e os alunos do último período e, para fins de produção de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas com professores e gestores, grupo focal com alunos e reuniões com os docentes para o levantamento de pistas para reorientação curricular do curso.

A seguir, apresento, em breves linhas, algumas considerações possíveis do diálogo entre educação ambiental e o curso técnico em mecânica, obtidas pela análise dos dados, para adiante, pontuar algumas indicações para futura reorientação curricular desse curso técnico.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA

A educação ambiental coloca-se como desafio para a prática docente, quando os professores se deparam com as exigências que o cotidiano do curso lhes impõe: o

descarte correto de efluentes líquidos, a gestão de resíduos sólidos, a reciclagem, a organização e limpeza dos espaços, entre outros. Mesmo que esses temas não estejam explicitados em alguns planos de ensino, os professores percebem a necessidade de trabalhar a educação ambiental como mediadora do processo de aprendizagem. Essa mediação está mais associada às práticas pluridisciplinares do que à interdisciplinaridade. No entanto, em tempos de esforços de religação dos conteúdos escolares à vida e na tentativa de minimizar a compartimentalização de saberes, todo movimento de conjunção de saberes é válido e deve ser estimulado e potencializado, a fim de ser ampliado.

Quanto à principal preocupação com a questão ambiental nas práticas de sala de aula, fica evidente uma das correntes da educação ambiental – *a educação para a gestão ambiental*[1] (QUINTAS; GUALDAS, 1995*)*. Isso é decorrente da necessidade de gerenciamento e descarte correto de efluentes e resíduos produzidos em atividades de oficinas e laboratórios. A segurança e saúde do trabalhador e a organização e limpeza do ambiente escolar ou da empresa também são preocupações recorrentes nas aulas. O que se propõe nos processos de gestão ambiental é desencadear uma compreensão mais profunda dos fatores sociais geradores de riscos e conflitos socioambientais. Percebe-se, nesse contexto, que o currículo do curso técnico não deve apresentar apenas uma abordagem pragmatista e técnica dos problemas ambientais, mas deve ser território de propostas e ações políticas acerca das relações entre seres humanos e natureza.

Acerca da importância da educação ambiental no processo de formação dos educandos, todos os sujeitos entrevistados sinalizaram a importância desta temática, embora em muito se tenha que avançar para um desenvolvimento pleno de uma educação ambiental mais crítica. No cotidiano escolar, as preocupações com a temática envolvem a demanda das empresas que necessitam de certificação de qualidade ambiental, as transformações pelas quais o mundo atravessa, a formação para a cidadania, a gestão de

[1] A Educação para a Gestão Ambiental foi formulada em âmbito governamental no Brasil por José da Silva Quintas e Maria José Gualda (1995), educadores da Divisão de Educação Ambiental do IBAMA. O que deve ser destacado não é propriamente um novo termo, mas os processos de mediação de conflitos e interesses individuais e coletivos, por vezes, antagônicos, que se desenrolam na apropriação dos bens ambientais.

efluentes e resíduos sólidos e a escassez de bens naturais. Embora o termo *"consciência ambiental"* seja recorrente nos discursos dos educadores, entendemos que ela não se reduz ao acúmulo de informações ecologicamente corretas, como ressalta Carvalho (2006). Uma consciência crítica exige, sobretudo, o questionamento da nossa relação com a natureza e com o ambiente em que vivemos. Aí reside o ponto fundamental de onde os educadores devam partir para um debate mais profundo e crítico acerca das questões socioambientais, já que o simples repasse de informações desvinculado de preocupações acerca de transformações na realidade fragiliza as suas práticas.

Imbricada nas questões urgentes de nosso tempo, a educação ambiental agrega uma especificidade no campo da educação formal: compreender as relações entre sociedade, natureza e cultura e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. E foi justamente nesse sentido que trabalhei com os docentes do curso, na direção de elaborar uma proposta de reorientação curricular, tomando a educação ambiental como centro de forças no currículo. Para realização de tal empreendimento, apresentei alguns aspectos do currículo que influenciam e são influenciados pela educação ambiental e que constituem uma complexa rede de forças instituídas entre as quais se travam múltiplas relações e disputas, a saber: Formação de Professores, Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto de Curso, Planos de Ensino e Avaliação da Proposta.

Após análises dos discursos e práticas socioambientais desenvolvidos no curso, pôde-se concluir que estas se aproximam mais da vertente conservacionista, embora se deva reconhecer o interesse em reorientar o currículo e, consequentemente, as práticas educativas. Essa análise foi realizada reconhecendo as limitações impostas pela formação docente, pelos limites e especificidades de cada disciplina, pela fragmentação do espaço/tempo escolar e pelas demandas educacionais impostas pelo sistema capitalista vigente que visa à formação de sujeitos alienados e dóceis em suas formas de pensar e produzir sua subsistência.

A seguir, serão apresentadas indicações para uma proposta de reorientação curricular, desenhada coletivamente por gestores, educadores e educandos do curso. A educação ambiental como saber transversal e aglutinador dos demais saberes e práticas não pretende instalar uma hierarquia, mas problematizar as fronteiras impostas pelas

diferentes áreas do conhecimento.

4 PISTAS PARA REORIENTAÇÃO CURRICULAR

A proposta de reorientação curricular do curso técnico em Mecânica precisa considerar as concepções, princípios e representações dos docentes em relação à temática socioambiental, numa tentativa de potencialização das ações já empreendidas localmente e no esforço de sistematização e empreendimento de práticas mais críticas.

A formação de educadores é um processo necessário em uma reorientação curricular que tem como horizonte a transformação e busca se inserir em uma tradição crítica que tem como exigência o reconhecimento do outro como sujeito, sua visão de mundo e necessidades, como pontos de partida para a prática pedagógica.

Ainda é raro encontrar cursos que abordam a temática socioambiental em sua abrangência e complexidade. Embora sejam notados alguns avanços, é indispensável que as universidades promovam melhorias na formação inicial, passando a realizar discussões com os educandos, futuros professores, a partir de seus saberes sobre as questões ambientais em conexão direta com suas preocupações, desafiando-os a buscar as razões dessas preocupações e comprometer-se com a transformação da realidade, superando a passividade diante de conteúdos prontos e de submissão à lógica do mercado.

O ponto chave da política de formação é partir do princípio de que o profissional adquire conhecimentos ao longo de sua carreira e que esses conhecimentos devam ser levados em conta para as práticas do desenvolvimento profissional, por meio da formação.

Para além da complementação e atualização de saberes, a formação dos professores, de forma coletiva, em horário de trabalho, na escola, precisa ser compreendida como um direito desses profissionais e um momento necessário de construção de novos conhecimentos pedagógicos, de superação do senso comum e da busca permanente por sua humanização. Formação que deve incluir, também, cursos, seminários, participação em congressos e encontros, que atendam às demandas identificadas pelo grupo de professores em formação. Defende-se também o fortalecimento de políticas públicas

que garantam a continuidade de equipes e projetos de formação e de articulações entre as diferentes instâncias do sistema educacional.

Ações possíveis no sentido de avançar o trabalho com uma educação ambiental crítica, na escola, foram propostas pelos professores do curso técnico em Mecânica em reuniões para as quais eles foram convidados ao final dessa pesquisa. No elenco dessas ações figuram:

- Integração de professores de uma mesma coordenadoria do Ifes;

- Criação de redes de conexão escola-comunidade;

- Discussão de relatos de experiências do trabalho com educação ambiental;

- Consolidação de grupos de estudos em educação ambiental;

- Promoção de seminários e minicursos;

Os professores se propõem a desenvolver essas ações, coletivamente, como pauta da proposta de reorientação curricular.

Os docentes propuseram algumas sugestões para o desenvolvimento da consciência ambiental dos educandos, a saber: relação interdisciplinar entre saberes e entre sujeitos; melhor formação dos professores, por meio de cursos de atualização, palestras, seminários; relação escola-empresa, incluindo visitas técnicas; inclusão da temática nas ementas das disciplinas; observância às necessidades dos educandos e contextualização.

A partir dos debates ocorridos nos encontros com os professores pôde-se concluir que não há um consenso entre o grupo de educadores sobre o marco teórico a ser adotado para a construção de um novo currículo ancorado nas preocupações ambientais. Princípios como a interdisciplinaridade, a observância à realidade dos educandos e a formação de professores a partir da prática estão entre os princípios de uma matriz crítica de educação. As outras sugestões, porém, como as relações escola-empresa e a redação das ementas das disciplinas, precisam ser problematizadas e ressignificadas para que haja coerência entre as ações que se pretende realizar e os objetivos educacionais que se tem.

Em um processo de reorientação curricular a avaliação é também dimensão fundamental. Saul (2006) ressalta alguns conceitos importantes envolvidos no

paradigma da avaliação emancipatória, tais como: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica. Essa é a inspiração para a prática da avaliação em uma proposta de reorientação curricular em constante busca do diálogo e da participação. Nesse sentido, coloquei-me como uma pesquisadora participante nos grupos de estudo, procurando me envolver no planejamento das ações de ensino-aprendizagem e de avaliações que valorizassem a discussão e a análise crítica das situações.

Em tempos de transição paradigmática e de crise civilizatória, marcados por uma conjuntura de graves problemas ambientais e de subversão de valores éticos, impõe-se a necessidade de trabalhar projetos interdisciplinares. Com vistas ao enfrentamento da crise socioambiental, é importante que se trabalhe a temática ambiental por meio de contextualizações e do uso do diálogo, como caminho para uma leitura mais crítica do mundo e para comunhão de saberes e sujeitos.

É preciso que o projeto do curso aprofunde suas propostas no sentido de investigar como as questões relativas à gestão ambiental - que afetam a vida da comunidade escolar - podem ser geradoras de relações dialógicas e solidárias e de uma compreensão mais crítica do conhecimento produzido na escola, conhecimento esse que possibilite aos educandos e egressos do curso realizar ações transformadoras em seus contextos de vida.

A reorientação curricular a ser empreendida no curso técnico em Mecânica do Ifes / *campus* Vitória, considerando a educação ambiental crítica como um centro de forças no currículo, tem o desafio de fazer com que os princípios e práticas dessa concepção de educação ambiental interajam com todas as demais forças instituídas no currículo do curso, a saber: Formação de Professores, Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto de Curso, Planos de Ensino e Avaliação da Proposta, para, adiante, apresentar a proposta coletiva de reorientação curricular.

Espera-se que a leitura dessas indicações possa inspirar os leitores desse artigo a desenvolver, em seus ambientes, ações comprometidas com a justiça ambiental e equidade social. Embora animados com as possibilidades que se abrem diante de nós para o desenvolvimento de uma educação mais crítica, temos consciência dos limites dessa proposta e do muito que se há por fazer e por superar para a construção de uma

prática educativa dialógica e libertadora. Uma prática em que as preocupações e necessidades existenciais dos educandos se constituam efetivamente como eixos norteadores da seleção e da construção de conhecimentos.

Ao finalizar a escrita desse artigo e imbuída da crença do potencial transformador de uma educação ambiental crítica, este estudo pretendeu apontar o campo ambiental como mediação importante na construção de práticas político-pedagógicas ancoradas em posturas éticas, sintonizadas com uma educação técnica comprometida com um projeto de cidadania ampliada e de uma formação humana integral. Uma educação ambiental que não se limita apenas aos processos formais de ensino, mas abrange todos os contextos de vidas nos quais estamos inseridos.

5 REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido:** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

QUINTAS, José Silva; GUALDA, Maria José. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental**. Brasília: IBAMA, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

USO DA ABORDAGEM DA SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Gerlane Romão Fonseca Perrier
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Doutoranda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)
Bolsista CNPQ
gerlaneperrier@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma revisão sistemática de literatura sobre a abordagem da "*flipped classroom*" no ensino, por meio dos artigos revisados por pares e publicados nos últimos 5 anos (entre 2011 e 2015). Foram pesquisadas as bases de dados Education Resources Information Center; Portal de Periódicos da CAPES; Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal; e Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, tendo resultado em 36 artigos relevantes, dentre os quais relatos de estudos de casos, métodos de ensino e técnicas de sala de aula com a abordagem da sala de aula invertida, voltada para a aprendizagem ativa utilizando de técnicas de aprendizagem híbrida.

Palavras-chave: Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Ativa; Aprendizagem Híbrida; Revisão Sistemática de Literatura.

Abstract: This paper presents the results of a systematic review of literature on the approach of the "flipped classroom" teaching, through peer-reviewed articles and published in the last five years (between 2011 and 2015). Databases were searched Education Resources Information Center; Journals Portal CAPES; Scientific Open Access Repository of Portugal; Red and Latin America Journals y el Caribe, España y Portugal, resulting in 36 relevant articles, among which case study reports, teaching methods and classroom techniques with the approach of the inverted classroom, focused on active learning using hybrid learning techniques.

Key-words: Flipped classroom; Active Learning; Hybrid learning; Systematic Review of Literature.

1 INTRODUÇÃO

Apresenta-se uma revisão sistemática de literatura, tendo por objetivo identificar o que se tem produzido nacionalmente em relação à utilização da abordagem da sala de aula

invertida, principalmente no ensino técnico, estendendo-se às publicações internacionais para complementar a visão do estado da arte do uso da citada abordagem.

A revisão sistemática propõe uma reconstrução do percurso conceitual e metodológico na escolha de fontes bibliográficas baseado em procedimentos rigorosos e explícitos para que os resultados não sejam incompletos, ineficientes ou, em última análise, sem validade científica (CONTANDRIOPOULOS et al., 2010; apud RAMOS et al, 2014).

Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, em vez de apresentações sobre o conteúdo da disciplina (EDUCAUSE, 2012; apud VALENTE, 2014).

De acordo com Bergman e Sams (2012) no modelo invertido, o tempo é reestruturado. Os alunos já chegam à sala de aula com condições de fazer perguntas sobre o conteúdo que foi estudado antes, de modo que geralmente responder a estas questões durante os primeiros minutos de aula. Isto permite que os professores esclareçam as dúvidas antes de aplicar a teoria. O restante do tempo é usado de forma otimizada por meio de atividades ativas de aprendizagem.

Esta abordagem vem ganhando destaque no meio acadêmico, em razão de seus aspectos positivos, podendo ser uma alternativa para a promoção da aprendizagem ativa em cursos de formação técnico/profissionalizante, os quais foram formulados para proporcionar as habilidades e competências necessárias à atuação técnica, exigindo muito tempo do professor na transmissão dos fundamentos teóricos que por vezes compromete o desenvolvimento das competências práticas.

Do levantamento inicial até o último realizado, foi verificada a necessidade alternada de ampliar ou restringir a abrangência da pesquisa, em razão de resultados muito amplos, com citações que fugiam ao domínio da pesquisa, ou tão restritivos, gerando resultados próximos a nulos, que poderiam omitir importantes citações. Os resultados obtidos, após necessária depuração procedimental, são apresentados.

2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A investigação se propôs a apresentar uma revisão sistemática de literatura sobre o tema

"Uso da abordagem da sala de aula invertida como possibilidade de uma aprendizagem ativa a estudantes do ensino técnico profissionalizante", com o objetivo de verificar o panorama de produção científica no período de janeiro de 2011 a junho de 2015, disponíveis em bases de dados.

Foram utilizadas, nas diferentes bases, os mesmos descritores na língua inglesa, objetivando estabelecer um protocolo mínimo de pesquisa que servisse para qualquer das bases.

Os critérios inicialmente estabelecidos para a busca foram os trabalhos que abordassem a descrição/utilização da técnica da sala de aula invertida no ensino, com ênfase à aprendizagem ativa, pois o foco principal da pesquisa era buscar na literatura científica, discussões a respeito da utilização dessa abordagem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes em cursos técnicos profissionalizantes.

Partindo da pergunta "O que se tem produzido sobre a abordagem da sala de aula invertida enquanto processo de promoção da aprendizagem ativa, a ser utilizada em práticas híbridas de aprendizagem (*blended learning*)", foram realizadas buscas em quatro bases de dados: *Education Resources Information Center* (ERIC); Portal de Periódicos da CAPES; Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); e *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (RedAlyc).

Para tanto, seguiu-se o modelo de protocolo de pesquisa proposto por Ramos et al (2014), do qual constam a definição de: (i) objetivos (ii) equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; (iii) âmbito; (iv) critérios de inclusão; (v) critérios de exclusão; (vi) critérios de validade metodológica; (vii) resultados; (viii) tratamento de dados.

2.1 Objetivos

Identificar na literatura científica o que tem sido produzido em relação a práticas em educação híbrida que utilizem-se da abordagem da sala de aula invertida, como forma de promoção da aprendizagem ativa, no que diz respeito a estudos de caso, técnicas em sala de aula, e métodos de ensino.

2.2 *Equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos*

As equações de pesquisa propostas partiram do domínio mais amplo para o mais restritivo, entendendo-se este como o mais próximo do objetivo da investigação em andamento.

Inicialmente foram concebidas duas equações básicas, uma ampla (equação 1) e outra restritiva (equação 2), sendo posteriormente refinado para uma equação intermediária (equação 3), não tão aberta para captar uma quantidade imensa de dados para análise, nem tão restritiva que não retornasse qualquer referência, ou pudesses omitir vários trabalhos significativos que não atendessem a todas as restrições impostas.

- Equação 1: *("flipped classroom" OR "classroom flipped" OR "flipping classroom" OR "classroom flipping" OR "inverted classroom" OR "classroom inverted")*
- Equação 2: *("flipped classroom" OR "classroom flipped" OR "flipping classroom" OR "classroom flipping" OR "inverted classroom" OR "classroom inverted") AND ("Active Learning" AND "Blended Learning" AND "case studies" AND "classroom techniques" AND "curriculum" AND "flipped classroom Model" AND "problem-based learning" AND "teaching" AND "teaching Methods"*)
- Equação 3: *("flipped classroom" OR "classroom flipped" OR "flipping classroom" OR "classroom flipping" OR "inverted classroom" OR "classroom inverted") AND ("active learning" OR "blended Learning" OR "case studies" OR "classroom techniques" OR "curriculum" OR "flipped classroom model" OR "problem-based learning" OR "teaching" OR "teaching methods"*)

Em razão das características dos motores de busca das bases de dados, a forma de se utilizar as equações de pesquisa propostas precisou ser adaptada a cada caso específico para que os resultados correspondessem ao resultado esperado pelas equações de pesquisa propostas.

Na pesquisa do ERIC foram utilizadas três equações utilizando-se do booleano "*or*" para verificar os artigos contendo o objeto da pesquisa e suas variações. Para cada pesquisa, eram verificados quais deles abordavam as temáticas "*active learning*"; "*blended learning*"; "*case studies*"; "*classroom techniques*"; "*curriculum*"; "*flipped classroom model*"; "*problem-based learning*"; "*teaching*"; "*teaching methods*".

Na pesquisa da base CAPES buscou-se apresentar os termos da pesquisa da mesma forma que apresentados no ERIC, todavia os resultados apresentados, ao inserir na

pesquisa do termo "*flipped classroom*" e o booleano "*OR*" ou "*or*", mostraram-se incoerentes com o resultado da pesquisa quando analisado apenas a expressão "*flipped classroom*".

Para superar este obstáculo foram realizadas seis pesquisas para cada um dos termos "*Flipped Classsroom*" e suas derivações. Nos resultados foram verificados quais dos artigos tinham como assunto as temáticas relacionadas na pesquisa na base ERIC.

Nas pesquisas nas bases RCAAP e RedAlyc, também foram feitas seis pesquisas alternadas, onde se verificou quais se referiam às temáticas restritivas apresentadas na pesquisa ERIC.

2.3 Âmbito

As pesquisas foram desenvolvidas no âmbito das bases de dados: ERIC; CAPES; RCAAP; e RedAlyc**.**

2.4 Critérios de inclusão

A condição inicial imposta em todas as pesquisas para a seleção dos textos a serem trabalhados foram que os mesmos fossem classificados como artigos; que tivessem sido revisado por pares; e publicado nos últimos cinco anos (a partir de 2011).

2.5 Critérios de exclusão

Após a seleção inicial, os artigos relacionados foram submetidos à primeira exclusão. Tendo sido excluídos aqueles que não dispunham de resumo, ou resumo em idioma diferente do inglês, espanhol, ou português. Em seguida, foi feita leitura dinâmica de cada resumo, sendo então eliminados aqueles cujo teor ou foco não estivesse relacionado aos objetivos da pesquisa. Por fim, foram excluídos os artigos cujo inteiro teor não foi possível o acesso livre.

2.6 Critérios de validade metodológica

Foram verificados se os artigos selecionados atendiam aos critérios de inclusão e se não se encaixavam nos critérios de exclusão, o que permitiu a depuração dos resultados com

obtenção de referências para artigos cujo teor contribuirá para a construção das análises e interpretações da pesquisa final.

2.7 Resultados

A pesquisa inicial foi realizada no ERIC, e permitiu uma visão geral da quantidade total de artigos relacionados à abordagem da sala de aula invertida, retornando 162 artigos revisados por pares, dos quais 109 repetições. Restando 53 referências, dos quais dezessete foram excluídos após leitura dos respectivos resumos, por apresentarem uma abordagem fora do interesse da pesquisa. Restando então 36 resumos, para os quais se buscou o artigo em inteiro teor para inclusão na base referencial da pesquisa em curso.

Para a pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, foram feitas sucessivas pesquisas para cobrir a mesma dimensão da pesquisa no ERIC. Os resultados indicaram 32 referências para artigos revisados por pares, dos quais apenas dois repetidos. Restando trinta referências, dos quais uma foi excluída em razão do idioma Holandês, e outras vinte foram excluídas por não dispor de resumo ou acesso aos mesmos.

Na pesquisa na base do RCAAP foram recuperados apenas cinco artigos revisados por pares produzidos entre 2011 e 2015 quando usado o termo "*flipped classroom*", dos quais dois estavam repetidos, para demais termos o resultado foi nulo. As três citações continham resumo e seu conteúdo era acessível.

Por fim, a pesquisa da base RedAlyc resultou em dez artigos para a pesquisa do termo "*flipped classroom"*, dos quais um foi excluído por não conter resumo.

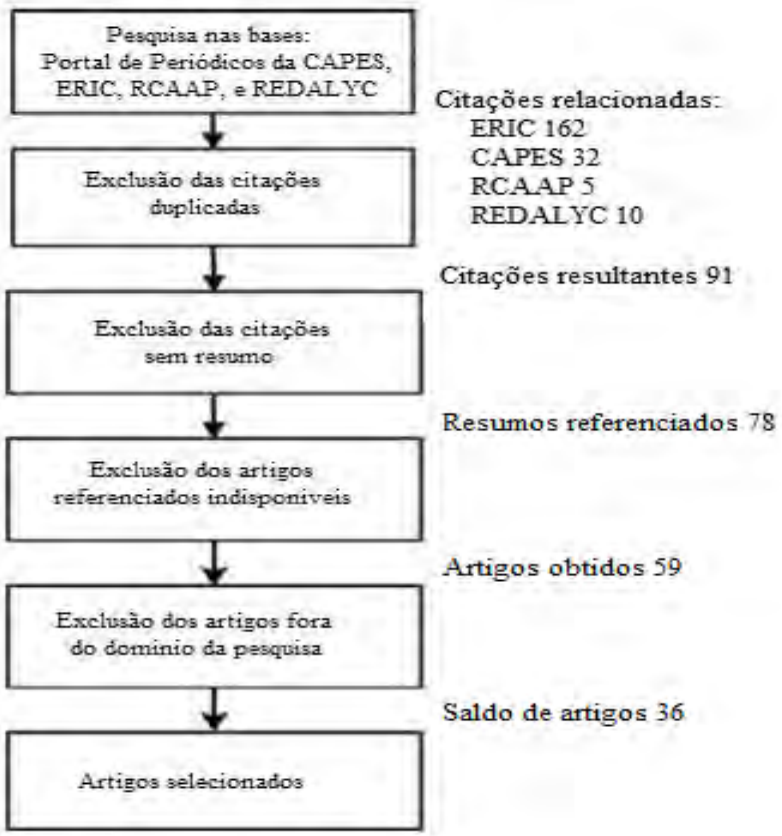
2.8 Tratamento de dados

Dos 36 resumos selecionados da base de dados ERIC, em razão da indisponibilidade de acesso livre ao inteiro teor, foram excluídos mais doze artigos, restando 24 artigos informados na base de dados do ERIC a compor a referência bibliográfica da pesquisa.

Após leitura dos quinze resumos relacionados na pesquisa na base de periódicos da CAPES, foram excluídos outros seis artigos, por apresentar uma abordagem fora do interesse da pesquisa. Restando então nove artigos para compor a referência bibliográfica.

Dentre as três referências resultantes da pesquisa na base de dados RCAAP, duas foram excluídas por não se referir à abordagem "*flipped classroom*", apenas citavam em suas referências citações que continham o termo, o que resultou em apenas um artigo útil à pesquisa.

Por fim, após leitura dos resumos relacionados na pesquisa na base de dados RedAlyc, foram excluídos outros dois artigos, por apresentar uma abordagem fora do interesse da pesquisa. Restando então, cinco artigos para compor a relação final.



A figura 1 apresenta as etapas de seleção até a definição da quantidade de artigos a serem tratados como referências.

Figura 1. Etapas da depuração da seleção de referências.

Ao cruzar os resultados das quatro bases de dados, excluindo as repetições e os resumos inacessíveis restaram 59 artigos, cujo conteúdo foi submetido à análise.

Na última exclusão, além de verificada a acessibilidade ao texto, foi realizada a avaliação do conteúdo, sendo excluídos os artigos que embora tendo passado pelos

critérios anteriores se mostraram totalmente desconectados com o objeto da pesquisa, não apresentando quaisquer relevâncias para o desenvolvimento da mesma.

Resumindo, a partir dos resultados obtidos nas pesquisa nas bases de dados, após as necessárias exclusões, foram buscados os resumos referenciados, para que pudesse ser procedida a análise de relevância para o objeto de pesquisa. De um total de 91 resumos selecionados, 78 puderam ser acessados. Destes 23 foram excluídos após análise do inteiro teor do conteúdo, em razão de não abordar o tema da pesquisa, restando, portanto, 36 arquivos completos a serem incorporados nas referências bibliográficas da pesquisa.

3 ANÁLISE DOS ARTIGOS

De posse dos artigos selecionados, foi utilizado o software Nvivo10 for Windows para ajudar a organizar e analisar qualitativamente os conteúdos dos mesmos.

Antes da análise dos *corpus* dos textos, estes foram integralmente importados para a base de dados do NVivo como fontes internas, que após processamento permitiu a elaboração da tabela de frequências e respectiva nuvem das vinte palavras mais frequentes dos artigos (Figura 2). Foram consideradas palavras a partir de cinco caracteres.

Pode-se verificar que dentre as dez palavras de maior repetição ao longo dos artigos se sobressaem: *learning; students; education; class; classroom; design; activities; flipped; results; e instructor.*

Esta informação corrobora com a abordagem da sala de aula invertida, onde temos a aprendizagem e o estudante como foco, a aula e a sala invertida como espaço, a importância do projeto, que envolve atividades que promovam a inversão para a obtenção dos resultados esperados de aprendizagem ativa, onde o professor desempenha importante papel.

Figura 2. Nuvem das 20 palavras mais frequentes dos artigos

3.1 Indicadores Bibliométricos

Entre os 36 artigos analisados, 32 foram publicados em inglês, dois publicados em espanhol, e dois em português. Os artigos foram publicados em diferentes periódicos sendo os mais frequentes: American journal of pharmaceutical education (4) e Journal of Educators Online (2), outras publicações só apresentaram um artigo.

Observe-se que dentre as publicações selecionadas, no período de cinco anos, 2011 a 2015, nenhum foi publicação no ano de 2011; apenas um artigo foi publicado no ano de 2012, em 2013 foram sete artigos, em 2014 foram dezesseis artigos e no ano de 2015 (até o mês de junho) doze artigos.

3.2 Principais resultados dos estudos

A abordagem *flipped classroom* está diretamente relacionada com a consolidação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar, tendo sido verificado forte aplicação na área de saúde.

Os resultados obtidos com o uso da abordagem tem demonstrado ganhos de qualidade no processo interacional entre alunos e professores com repercussão direta sobre a

qualidade da aprendizagem.

No que se refere à educação profissional, nenhuma publicação foi encontrada que faça referência ao uso da abordagem nas escolas brasileiras de educação técnica.

O estudo da técnica aplicada à realidade nacional mostra-se um campo de pesquisa bastante promissor para futuras pesquisas na área de educação, tanto relacionado ao currículo, como à formação docente, e processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, conclui-se que a uso da técnica da sala de aula invertida representa uma grande oportunidade de mudanças da educação para a plena incorporação das TDIC nas práticas educativas em sintonia com a realidade da cultura digital.

4 REFERÊNCIAS

ASEF-VAZIRI, A. **The Flipped Classroom of Operations Management:** A Not-for-Cost-Reduction Platform. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 2015. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dsji.12054/epdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip Your Classroom Reach Every Student in Every Class Every Day**. International Society for Technology in Education (ISTE) Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). USA, 2012. Disponível em: <http://www.lmi.ub.edu/cursos/s21/REPOSITORIO/documents/Bergmann_Sams_2012_Flip_Your_Classroom.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Flipping for Mastery.** Educational Leadership, 2014. Disponível em: <https://www.naesp.org/sites/default/files/images/as/Flipping_handout2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BURNS, Connie S.; SCHROEDER, Mary M. **Are You Ready to Flip? A New Approach to Staff Development.** Journal of Extension, 2014. Disponível em: <http://www.joe.org/joe/2014october/pdf/JOE_v52_5iw4.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CARVALHO, Ricardo Jorge Oliveira; RAMOS, Altina. **Flipped classroom:** centrar a

aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas. Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação**.** CIEd. Universidade do Minho. 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35245>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CLARK, Kevin R. **The Effects of the Flipped Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary Mathematics Classroom.** Journal of Educators Online, 2015. Disponível em: <http://www.thejeo.com/Archives/Volume12Number1/Clark.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

DAVIES, Randall S.; DEAN, Douglas L.; BALL, Nick. **Flipping the Classroom and Instructional Technology Integration in a College-Level Information Systems Spreadsheet Course.** Educational Technology Research and Development, 2013. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11423-013-9305-6#page-1>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FERRERI, Stefanie P.; O'CONNOR, Shanna K. **Redesign of a large lecture course into a small-group learning course. (INSTRUCTIONAL DESIGN AND ASSESSMENT).** American Journal of Pharmaceutical Education, Feb, 2013, Vol.77(1). Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3578326/>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GAUGHAN, Judy E. **The Flipped Classroom in World History**. History Teacher, 2014. Disponível em: <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=cjsotl_rcacea>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GOMES, Natália Fernandes; SERRANO, María José Hernández. **Tecnologias e modelos de aprendizagem emergentes no ensino superior. Propostas e aplicações de inovações.** Teoría de la Educación. Educación y Cultura em la Sociedad de la Información TESI, 15(4), 2014, pp. 1-29. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/download/12349/12686>. Acesso em: 15 jun. 2015.

HERREID, Clyde Freeman; SCHILLER, Nancy A. **Case Study:** Case Studies and the Flipped Classroom. Journal of College Science Teaching, 2013. Disponível em:

<http://www.aacu.org/sites/default/files/files/PKAL_regional/CRWG-SPEE-REF-01.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

HUTCHINGS, Maggie; QUINNEY, Anne. **The Flipped Classroom, Disruptive Pedagogies, Enabling Technologies and Wicked Problems:** Responding to "The Bomb in the Basement". Electronic Journal of e-Learning, 2015. Disponível em: <http://www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=399 >. Acesso em: 15 jun. 2015.

JARVIS, Wade et al. **A Large Class Engagement (LCE) Model Based on Service-Dominant Logic (SDL) and Flipped Classrooms.** Education Research and Perspectives, 2014. Disponível em: <http://www.erpjournal.net/wp-content/uploads/2014/05/ERPV41_Jarvis_2014_A_Large_Class_Engagement_Model2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

JENSEN, Jamie L.; KUMMER, Tyler A.; GODOY, Patricia D. d. M. **Flipping the Science Classroom:** Exploring Merits, Issues and Pedagogy. CBE - Life Sciences Education, 2015. Disponível em: <http://asta.edu.au/generic/file-widget/download/id/733>. Acesso em: 15 jun. 2015.

JIMÉNEZ CRUZ, Joel Ricardo. **Modelo de diseño instruccional semipresencial basado en proyectos a partir de un LMS y PLEs - Integrando ambientes organizacionales y personales.** RED. Revista de Educación a Distancia, núm. 42, septiembre-diciembre, 2014, pp. 73-96. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/547/54731828007.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

JUNGIC, Veselin et al. **On Flipping the Classroom in Large First Year Calculus Courses.** International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 2015. Disponível em: <https://cms.math.ca/Events/CMEF2014/vignettes/29V%20-%20Jamie%20Mulholland.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

KATES, Frederick R.; BYRD, Michael D.; HAIDER, M. Rifat. **Every Picture Tells a Story:** The Power of 3 Teaching Method. Journal of Educators Online, 2015. Disponível em: <http://www.thejeo.com/Archives/Volume12Number1/KatesByrdHaider.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

LANE-KELSO, Mary. **The Pedagogy of Flipped Instruction in Oman.** Turkish

Online Journal of Educational Technology - TOJET, 2015. Disponível em: <http://www.tojet.net/articles/v14i1/14115.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

LASRY, Nathaniel; DUGDALE, Michael; CHARLES, Elizabeth. **Just in Time to Flip Your Classroom.** Physics Teacher, 2014. Disponível em: <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1309/1309.0852.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MARTÍNEZ, Patricia Salinas, RODRIGUEZ, Eliud Quintero; RODRIGUEZ-ARROYO, José Antonio. **Curso híbrido y de aula invertida apoyado en MOOC:** experiencia de autoevaluación. Apertura. Revista de innovación educativa. Vol 7, núm. 1. 2015. Disponível em: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/608/html>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MCLAUGHLIN, Jacqueline E. et al. **Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom**. American journal of pharmaceutical education, 12 2013, Vol.77(9), pp.196. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3831407/>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MCLAUGHLIN, Jacqueline E. et al. **The flipped classroom:** a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges 2014, Vol.89(2), pp.236-43. Disponível em: <http://echo360.com/sites/all/themes/echo360/files/Mumper_Final_Academic_Medicine.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MOK, Heng Ngee. **Teaching Tip:** The Flipped Classroom. Journal of Information Systems Education, 2014. Disponível em: <http://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=3363&context=sis_research>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MORAN, Kristen; MILSOM, Amy. **The Flipped Classroom in Counselor Education**. Counselor Education and Supervision, 2015. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6978.2015.00068.x/epdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

NG, Wan. **Flipping the Science Classroom:** Exploring Merits. Issues and Pedagogy.

Teaching Science, 2014. Disponível em: <http://asta.edu.au/generic/file-widget/download/id/733>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PIERCE, Richard; FOX, Jeremy. **Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module**. American journal of pharmaceutical education, 12 2012, Vol.76(10), pp.196. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3530058/pdf/ajpe7610196.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2015.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. **Revisão sistemática de literatura:** contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12610>. Acesso em: 15 jun. 2015.

RAMOS, José; VESDASCA, José; CANDEIAS, Adelinda. **Contributos para uma reflexão acerca da introdução de tablets na escola em programas de um computador por aluno em Portugal.** Centro de Investigação em educação e Psicologia da Universidade de Évora, Évora, Portugal. Actas do III Congresso Internacional das TIC na Educação, 2014. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/14230/1/Atas_Digitais_ticEDUCA2014-c%c3%b3pia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ROEHL, Amy; REDDY, Shweta Linga; SHANNON, Gayla Jett. **The Flipped Classroom:** An Opportunity to Engage Millennial Students through Active Learning Strategies. Journal of Family and Consumer Sciences, 2013. Disponível em: <http://www.trinitytoo.org/teachers/plescia/sophomore/Theology_10/Videos_files/Engaging%20Millennials.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

RUDOW, Joshua; SOUNNY-SLITINE, M. Anwar. **The Use of Web-Based Video for Instruction of GIS and Other Digital Geographic Methods**. Journal of Geography, 2015. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00221341.2014.977932>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SIEGLE, Del. **Technology. Differentiating Instruction by Flipping the Classroom.**

Gifted Child Today, 2014. Disponível em: <http://gct.sagepub.com/content/37/1/51.full.pdf+html>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SWEET, Dawn. **Microlectures in a Flipped Classroom:** Application, Creation and Resources. Mid-Western Educational Researcher, 2014. Disponível em: <http://www.mwera.org/MWER/volumes/v26/issue1/v26n1-Street-BOOK-MEDIA-REVIEWS.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

TUNE, Johnathan D ; STUREK, Michael ; BASILE, David P. **Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology**. Advances in physiology education 2013, Vol.37(4), pp.316-20. Disponível em: <http://advan.physiology.org/content/37/4/316.full-text.pdf+html>. Acesso em: 15 jun. 2015.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior:** a proposta da sala de aula invertida. Educ. rev.no.spe4 Curitiba 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jun. 2015.

VAUGHAN, Michelle. **Flipping the Learning:** An Investigation into the Use of the Flipped Classroom Model in an Introductory Teaching Course. Education Research and Perspectives, 2014. Disponível em: <http://www.erpjournal.net/wp-content/uploads/2014/05/ERPV41_Vaughn_2014_Flipping_the_learning.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

WALLACE, Michael L. et al. **"Now, What Happens during Class?" Using Team-Based Learning to Optimize the Role of Expertise within the Flipped Classroom.** Journal on Excellence in College Teaching, 2014. Disponível em: <http://celt.miamioh.edu/ject/fetch.php?id=603>. Acesso em: 15 jun. 2015.

WINQUIST, Jennifer R.; CARLSON, Keith A. **Flipped Statistics Class Results:** Better Performance than Lecture over One Year Later. Journal of Statistics Education, 2014. Disponível em: <http://www.amstat.org/publications/jse/v22n3/winquist.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

WONG, Terri H. et al. **Pharmacy students' performance and perceptions in a flipped teaching pilot on cardiac arrhythmias. (INSTRUCTIONAL DESIGN AND**

ASSESSMENT). American Journal of Pharmaceutical Education, 2014, Vol.78(10). Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4315207/>. Acesso em: 15 jun. 2015.

APRENDIZAGEM MULTIMÍDIA: CONCEPÇÕES DO *DESIGNER* EDUCACIONAL

Pedrina Rosa Araújo
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC SP)
pedrina@gmail.com

Ana Maria Di Grado Hessel
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)
digrado@uol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este artigo apresenta um estudo acerca das concepções do *designer* educacional sobre a aprendizagem, utilizadas na elaboração de recursos educacionais multimídia em cursos *online*. O objetivo da pesquisa foi investigar quais conhecimentos esses profissionais possuem e aplicam na construção desses recursos de forma a contribuir para a aprendizagem dos alunos nos ambientes virtuais. Os conceitos de aprendizagem multimídia e carga cognitiva foram apresentados como referencial teórico. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo utilizando-se entrevistas como estratégia para coletar os dados com os *designers* educacionais selecionados. A análise interpretativa dos dados revelou que os *designers* possuem percepções e conhecimentos diversos sobre a aprendizagem multimídia. Foi possível constatar que a fonte desses conhecimentos é, em sua maioria, de natureza empírica, resultante de suas observações e experiências adquiridas no cotidiano da profissão.

Palavras-chave: Aprendizagem; *Designer* Educacional; Recurso Multimídia.

1 INTRODUÇÃO

Para ampliar nossos conhecimentos sobre a aprendizagem humana realizamos uma pesquisa de campo para investigar como os *designers* educacionais, responsáveis pelo desenho educacional dos conteúdos e recursos didáticos de cursos *online*, selecionam determinados recursos em detrimento de outros para auxiliar o processo de aquisição de conhecimento dos alunos.

A partir dessa necessidade, o foco da pesquisa direcionou-se para a questão sobre o que eles conhecem acerca da aprendizagem para conceber tais recursos, delimitando o foco para a aprendizagem multimídia em cursos *online*. Com isso, o objetivo geral foi pautado em compreender qual o papel do *designer* educacional na aprendizagem dos alunos de cursos a distância *online*, já que é ele o responsável por conceber recursos educacionais multimídia com a finalidade de auxiliar esses alunos a construírem seus conhecimentos.

A pesquisa qualitativa, cujo método de trabalho objetivou o desenvolvimento de um estudo de campo, realizou-se por meio de entrevistas, visto que a intencionalidade era deixar emergir do discurso dos entrevistados, as suas concepções, práticas e percepções sobre os seus afazeres diários.

O teor das entrevistas permitiu a definição das categorias nas quais os dados foram agrupados, analisados e interpretados, quais foram: concepções da aprendizagem multimídia e as concepções da carga cognitiva.

Em linhas gerais confirmamos a premissa de que os conhecimentos desses profissionais sobre a aprendizagem são de natureza empírica, indicando a necessidade de que eles adquiram maior consciência sobre os processos envolvidos na aprendizagem multimídia. É importante também que entendam como as informações se tornam conhecimentos e passem a utilizar melhor os recursos que privilegiem o modo como o sistema cognitivo humano funciona, evitando estratégias com sobrecarga cognitiva.

2 APRENDIZAGEM MULTIMÍDIA

Ao apresentar o estudo sobre aprendizagem multimídia, Mayer (2009) considera como hipótese fundamental que mensagens educacionais multimídia, concebidas a partir da maneira como a mente humana funciona, têm maior probabilidade de conduzir a uma aprendizagem mais significativa do que as que não o são, pois as pessoas aprendem melhor por meio de palavras e imagens do que apenas por palavras.

A apreensão de elementos via audiovisual traz vantagens diferentes em relação à realizada por meio de textos escritos ou pela fala, pois, em geral, as imagens são percebidas com mais rapidez do que os textos. A sua memorização, geralmente, é melhor do que a de representações verbais, pois a maior parte dos raciocínios espontâneos utiliza muito mais a simulação de modelos mentais imagéticos do que cálculos (lógicos) sobre cadeias de caracteres. Além disso, as representações icônicas são independentes de idiomas e, por isso, eliminam parte das dificuldades de tradução. Por fim, as imagens possuem um poder, muito maior que a escrita e a fala, de evocar a multiplicidade de visões e de leituras de seus significantes e significados (ALVES & NOVA, 2003).

2.1 Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia

A teoria cognitiva da aprendizagem multimídia, segundo Mayer (2009), se baseia em três princípios da ciência cognitiva para aprendizagem:

a. O pressuposto do canal duplo de processamento: os seres humanos possuem canais distintos na memória de trabalho para processamento de informações visuais/pictóricas e auditivas/verbais.

b. A capacidade limitada de processamento: a memória de trabalho retém, temporariamente e de maneira consciente, as informações adquiridas para manipulá-las tornando possível sua integração com os conhecimentos que já estão armazenados na memória de longo prazo.

c. Processamento ativo de informações: as pessoas processam as informações ativamente buscando sentido nas apresentações multimídia.

Com base nesses três princípios é evidente os cuidados que os *designers* educacionais devem ter ao elaborar um recurso multimídia, pois caso esse recurso utilize elementos

comunicacionais excessivos, que exijam o processamento pelo mesmo canal de processamento, a memória de trabalho será sobrecarregada, prejudicando o processamento ativo de informações e, consequentemente, a integração dessas informações aos conhecimentos prévios do aluno.

2.2 Teoria da carga cognitiva

A carga cognitiva refere-se à atividade mental na qual a memória de trabalho está sujeita em cada instante, por exemplo, ao ler um texto, ao observar uma imagem ou animação etc. Ela é formada pela carga cognitiva intrínseca, relativa à natureza da informação, ou seja, pela dificuldade da mesma; formada também pela carga cognitiva estranha, dependente do modo como a informação é apresentada, ou seja, por meio de materiais instrucionais (OLIVEIRA, 2009).

A carga cognitiva da memória de trabalho pode ser sobrecarregada quando, por exemplo, o aluno é exposto a uma animação com legendas textuais, pois ele precisará, através do canal visual, observar as imagens em movimento e ainda ler as legendas. Essa carga pode ser minimizada se, ao invés de legendas textuais, as cenas forem narradas, pois, dessa maneira, as informações serão processadas por dois canais, auditivo e visual, ao invés apenas do visual.

Um recurso que não utilize toda a capacidade da memória de trabalho, isso é, com baixa carga cognitiva, e que tenha instruções adequadas, encoraja os alunos a envolverem-se no processo cognitivo que é diretamente relevante na construção de seus esquemas, fundamental na aprendizagem (OLIVEIRA, 2009).

3 O *DESIGNER* EDUCACIONAL

O *designer* educacional é o profissional responsável pelo desenho educacional de recursos didáticos, de conteúdos para cursos a distância etc. A concepção dessas instruções, bem como o tipo e desenho de materiais multimídia que podem ser utilizados em um curso *online*, geralmente, cabe a esse profissional.

Sua prática é definida como:

> a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o

> desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana (FILATRO, 2008, p. 3).

Mayer (2009) afirma que o desenho de um recurso carrega em si a influência de quem o concebeu, logo, é possível supor que essa influência pode incluir seus saberes, sua maneira de ver o mundo e, principalmente, a sua maneira de aprender e a visão de como os outros aprendem.

O autor também enfatiza que o design de recursos multimídia deve cuidar para que os materiais apresentados tenham uma estrutura coerente e para que a mensagem oriente o aluno sobre a maneira de construir sua própria estrutura ou modelo de aprendizagem. Caso a informação se apresente como um conjunto de fatos isolados e não tenha uma estrutura coerente, os esforços do aluno para construir um modelo de aprendizagem serão infrutíferos. Se a mensagem não contiver uma indicação sobre a forma de estruturar os materiais apresentados, seus esforços podem não dar qualquer resultado.

Assim, o conceito de *design* de recursos multimídia poderia resumir-se à tentativa de ajudar os alunos a construírem seus próprios modelos de aprendizagem (MAYER, 2009), ou seja, ajudá-los a criar significados selecionando, ordenando e integrando os novos conhecimentos aos que já estão armazenados na memória de longo prazo.

4 A PESQUISA

Para responder a questão deste estudo realizamos uma pesquisa de campo por meio de entrevista, que teve o propósito de investigar quais os conhecimentos que os *designers* educacionais têm sobre aprendizagem para elaborar recursos educacionais multimídia em cursos *online*. Para tanto, foram utilizadas questões norteadoras embasadas no referencial teórico desta pesquisa: aspectos biológicos e culturais da aprendizagem e as concepções da aprendizagem multimídia e da carga cognitiva.

Foram selecionados quatro participantes na função de *designers* educacionais, com experiência entre um e três anos na carreira, graduados nos cursos de Comunicação e Multimeios, Jornalismo, Pedagogia e Tecnologia e Mídias Digitais, na faixa etária entre

22 e 30 anos de idade, atuantes na mesma instituição privada de ensino.

A descrição, análise e interpretação dos dados coletados foram categorizadas a priori, conforme o referencial teórico da pesquisa. Neste artigo foram destacadas apenas as duas últimas categorias, conforme apresentadas a seguir.

4.1 Concepções da aprendizagem multimídia

Nessa categoria a análise e interpretação dos dados coletados objetivou investigar quais conhecimentos os *designers* educacionais selecionados possuíam sobre as concepções da aprendizagem multimídia, de acordo com Mayer (2009).

De maneira geral, eles foram questionados sobre: as principais características da aprendizagem *online*, o objetivo dos recursos e estratégias educacionais que elaboram, e o papel dos elementos comunicacionais tais como imagem, texto e áudio para aprendizagem.

As respostas consideraram, de maneira geral, o cuidado com a elaboração do material didático: o tipo de conteúdo, perfil do público-alvo, o formato do curso e a integração de diferentes mídias foram citados como características relevantes da aprendizagem *online*; a preocupação em facilitar a aprendizagem do aluno, promovendo sua atenção e motivação, por meio do cruzamento do objetivo e público-alvo do curso para contextualização da linguagem didática no momento da concepção desses recursos ou estratégias; a utilização de imagens para melhorar a fixação do conteúdo, o equilíbrio entre texto, imagem e áudio, a convergência entre esses elementos e a maior eficácia de vídeos e animações, justamente por conter todos os elementos em um único recurso.

4.2 Concepções da carga cognitiva

Nessa categoria a análise e interpretação dos dados coletados buscou investigar o que os *designers* educacionais selecionados sabiam sobre as concepções da carga cognitiva, bem como o seu impacto na aprendizagem do aluno.

De maneira geral, eles foram questionados sobre a convergência de tempo e espaço entre elementos textuais, imagéticos e sonoros na elaboração de uma estratégia ou recurso educacional; se essa convergência pode causar sobrecarga informacional no

aluno; e o que deve ser observado no desenvolvimento de uma estratégia ou recurso educacional para um curso *online*, ou seja, quais os critérios que estão envolvidos nesse desenvolvimento.

As respostas, de maneira geral, contemplaram: a grande preocupação em equilibrar os elementos textuais, imagéticos e sonoros na elaboração dos recursos; a importância de entender o que é melhor para o público-alvo trabalhado; e a preocupação com o equilíbrio entre o público-alvo, o objetivo e a estrutura do curso, a aplicabilidade e coerência do recurso educacional.

5 CONSIDERAÇÕES

A partir dos estudos realizados por meio de pesquisas bibliográficas e entrevistas junto aos *designers* educacionais selecionados foi possível confirmar a premissa da pesquisa de que os conhecimentos desses profissionais sobre a aprendizagem são principalmente de natureza empírica, o que não quer dizer que eles estejam mais ou menos qualificados ou que não sejam assertivos em suas estratégias. Porém, é importante que tenham maior consciência sobre os processos envolvidos na aprendizagem multimídia, pois além de entender como as informações se transformam em conhecimento, contribuirá para a concepção de recursos que privilegiem o modo como o sistema cognitivo humano funciona.

Logo é importante que esses profissionais tenham maior entendimento acerca:

- Do funcionamento da memória, pois é ela que seleciona e recupera as informações recebidas pelos sentidos na memória temporária e as transfere e integra aos conhecimentos já armazenados na memória permanente;
- Da importância do contexto cultural do aluno, pois ao reconhecer em um recurso algo que o remeta a seu contexto, sua atenção tende a se voltar para o propósito didático, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa;
- Dos pressupostos da aprendizagem multimídia, pois apresentam princípios que contribuem para uma aprendizagem mais efetiva e sem sobrecarregar o sistema cognitivo do aluno;

- Da relevância em propor recursos que não apenas facilitem a aprendizagem, mas que auxiliem o aluno na construção de uma aprendizagem mais ativa e significativa.

É importante destacar que, além desses conhecimentos, tudo que foi relatado pelos profissionais entrevistados também é essencial em sua atividade. Além disso, outros conhecimentos ainda podem ser incorporados a esses tópicos, pois é sabido que não existem categorias suficientes que esgotem as particularidades humanas envolvidas no processo de aprendizagem. Sempre haverá diferentes fatores que precisarão ser levados em consideração.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, L. NOVA, C. Estação online: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. IN: SILVA, M. (org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.105-134.

ARAÚJO, P. R. **Concepções do *designer* educacional sobre a aprendizagem para o desenvolvimento de recursos multimídia**. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e *Design* Digital. 2011. 89p. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FILATRO, A. ***Design* instrucional contextualizado**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

_____. ***Design* instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

MAYER, R. E. Teoria cognitiva da aprendizagem multimédia. IN: MIRANDA, G. L. (Org.). **Ensino online e aprendizagem multimédia**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009, p. 207-237.

OLIVEIRA, A. Medida e avaliação da carga cognitiva em ambientes multimédia. IN: MIRANDA, G. L. (Org.). **Ensino online e aprendizagem multimédia**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009, p. 327-351.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. São Paulo: Artmed Editora, 2002.

CURRICULO DOS BLOGS EDUCATIVOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: CULTURA, DISCURSO E SABERES

Gabriela Silveira Meireles
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
gabrielasilveirameiereles@gmail.com

Marlucy Alves Paraíso
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
marlucyparaiso@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: O currículo é um artefato social e cultural, que divulga e ensina saberes, modos de ser, estar e viver. Na perspectiva dos Estudos Culturais temos ampliado os objetos de analise do currículo para incluir e investigar os diferentes artefados cultuais e tecnológicos que também possuem um currículo e uma pedagogia Consideramos que existe uma multiplicidade de currículos sendo produzidos e divulgados na Web, dentre os quais destacamos o currículo dos blogs educativos sobre alfabetização criados por professoras alfabetizadoras que analisamos neste estudo. O objetivo desse trabalho é compreender que saberes têm sido divulgados no currículo dos blogs educativos sobre alfabetização investigados. A metodologia adotada foi a da Análise do Discurso de inspiração foucaultiana. Nosso argumento é o de que há no currículo dos blogs sobre alfabetização não apenas saberes sobre a alfabetização, mas também saberes sobre gênero, sexualidade e religião. A pesquisa que deu base para esse trabalho foi realizada em 34 blogs educativos sobre alfabetização, cujas análises são feitas com base no referencial pós-crítico do curriculo e nos conceitos de Michel Foucault.

Palavras-Chave: Currículo – Discurso – Blogs Educativos – Saberes – Alfabetização

CURRÍCULO DOS BLOGS EDUCATIVOS, PEDAGOGIA CULTURAL E CIBERCULTURA

O currículo é "um artefato social e cultural" (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 13), que vem expandindo cada vez mais suas possibilidades de existência. Desde que o campo do Currículo passou a operar com o referencial dos Estudos Culturais, que argumenta que há pedagogia, curriuculo e ensino nos mais diferentes artefatos, uma multiplicidade de currículos vem sendo investigados em diferentes "artefatos culturais: jornais, revistas, músicas, Orkut, filmes infantis, revistas em quadrinho" (PARAÍSO, 2010, p. 13) etc. Neste trabalho analisamos o currículo voltado para a alfabetização e que se encontra disponível na Cibercultura, que é o currículo dos *blogs educativos sobre alfabetização criados por professoras alfabetizadoras*.

Analisamos, portanto, um dos currículos que focalizam as tecnologias digitais enquanto produtoras ou divulgadoras de uma ou mais culturas.

A noção de cibercultura está intimamente ligada à noção de cultura dos Estudos Culturais[1], concebida como "um certo modo de vida" (COSTA, 2004, p. 24). Ao ampliar a noção de cultura, rompe-se com a diferenciação/hierarquização usualmente feita entre as chamadas "alta cultura" e "baixa cultura" (COSTA, 2004). Nesse contexto, a cultura passa a ser concebida como um campo de lutas, de "produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla" (SILVA, 1995, p. 133-134).

A cibercultura pode ser compreendida como "a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais" (LEMOS, 2003, p. 1), envolvendo novas formas de sociabilidade e de acesso à informação. A cibercultura pressupõe também novas formas de educação, de pedagogia e de currículo, que podem ser exemplificadas pelas teleconferências, salas de bate-papo, plataformas interativas e a própria EaD (Educação a Distância). Com esse tipo de mudança tecnológica, ocorrem algumas "transformações nas maneiras de ler, escrever, organizar e interagir com os textos" (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008, p. 781).

Os blogs educativos sobre alfabetização, objeto dessa investigação, se colocam nesse conjunto de espaços em que há pedagogia de forma não escolarizada. Os blogs sobre alfabetização, no contexto da cibercultura, "ensinam determinadas formas de ser, de se ver, de pensar e agir sobre as coisas e sobre os outros" (SOMMER; WAGNER, 2007, p. 2). Desse modo, o conceito de "pedagogia cultural" passa a considerar a mídia e outros artefatos como divulgadora de determinados ensinamentos e produtora de subjetividades (SOMMER; WAGNER, 2007). Dentre as finalidades de uma "pedagogia cultural" está a de esquadrinhar esses 'ensinamentos' que cada um desses artefatos traz, "usando os referentes da própria educação (professora/professor, aluna/o, ensino/aprendizagem etc.) para, em seguida, extrapolar para outros campos e referentes" (COSTA, 2005). Os blogs educativos mostram diferentes formas de se relacionar, de se comunicar e de se conectar aos diferentes tipos de

[1] Os Estudos Culturais originaram-se na Inglaterra, no final da década de 50 e início dos anos 60. Suas bases fundamentais, segundo Costa (2004) foram estabelecidas por meio de três autores: Richard Hoggart, Raymond Williams e P. Thompson. Silva (1995) explica que, após um início com grande influência das teorias marxistas, nos anos 80, esse predomínio do marxismo cedeu lugar ao pós-estruturalismo de autores como Michel Foucault e Jacques Derrida.

conhecimentos, que evidenciam um fim educativo. O currículo dos blogs educativos sobre alfabetização é aqui entendido como um artefato tecnocultural "que atua na subjetivação e prescreve modos de ser, divulga uma série de práticas, técnicas, estratégias que sugerem como os indivíduos devem se portar" (PARAÍSO, 2006). É isso que será discutido a seguir.

O DISCURSO DA ALFABETIZAÇAO E OS SABERES NO CURRÍCULO DOS BLOGS EDUCATIVOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

O discurso da alfabetização é constituído por diversos saberes, que vão desde os saberes das disciplinas escolares até os saberes que constituem o campo da alfabetização ou aqueles saberes que são trazidos de outros contextos sócio-culturais e educativos. Nosso argumento é o de que há no currículo dos blogs sobre alfabetização não apenas saberes sobre a alfabetização, mas também saberes sobre gênero, sexualidade e religião. Um dos saberes relativos à alfabetização que se fazem presentes no currículo dos blogs educativos sobre alfabetização é o saber referente aos métodos de alfabetização. Esse tipo de saber se confunde com a "história dos sentidos que ao longo do tempo foram sendo atribuídos à alfabetização" (MORATATTI, 2000, p. 14). Talvez seja por conta disso que 4 dentre os 34 blogs analisados[2], ao disponibilizarem um link[3] sobre alfabetização, abordam detalhadamente esses métodos.

O saber relativo ao sexo, ao gênero e à sexualidade se faz presente no currículo desses blogs nas mais diferentes atividades divulgadas, ensinando modos de se referir ao outro, de realizar diferenciações em relação a ele, de definir que tipo de relacionamento afetivo é permitido e em que lugar, de determinar que algumas coisas são feitas por um e outras coisas são feitas pelo outro. Nele se incluem atividades sobre o corpo humano e sobre a distinção entre o sexo masculino e o sexo feminino na disciplina de Ciências, parlenda sexista e essencialista, livro de história em que fica pré-definido que menino brinca de carrinho e menina de boneca/o, música infantil onde as personagens (a minhoca e o minhoco) se beijam, sugestões de lembrancinha para o Dia dos Pais, para o Dia das Mães e para o dia dos namorados, alfabeto com o tema da copa do mundo e as imagens apenas com homens, atividade sobre higiene que usa os termos apenas no masculino ("limpinho" e "bonitão") ou em álbum de figurinha sobre as profissões usando somente o masculino ("pedreiro", "agricultor"), texto sobre a erotização infantil, história em quadrinhos em que ocorre um beijo e depois o casamento, foto de ultrassom e do nascimento

[2] Foram selecionados 34 blogs para a pesquisa em questão. O critério utilizado para esta seleção foi o termo de busca indicado pelo Google: "Blogs educativos sobre alfabetização". Foram encontrados 129 resultados, dos quais apenas 34 se referiam a "Blogs educativos sobre alfabetização criados por professoras alfabetizadoras", critério usado para a seleção dos blogs aqui analisados.

[3] O link geralmente está disposto à esquerda ou à direita da página do blog e funciona como um índice ou sumário, onde se procura por um tema sobre o qual se quer ler. Nesse caso, geralmente o link é denominado nos blogs pela palavra "Alfabetização".

do filho de uma das blogueiras, link sobre o kit do MEC anti-homofobia, postagem sobre a afetividade, oficina de educação sexual e um link específico de sexualidade para trabalhar essa temática no ensino fundamental 1. Esses modos de abordar o sexo, o gênero e a sexualidade, imbuídas de uma visão sexista, que diferencia, normatizam e excluem, anunciam uma "imutabilidade dessas diferenças" (NICHOLSON, 2000, p. 10), que opera com a essencialização ao abordar o modo de ser menino/menina e de viver a sexualidade, divulgando o tipo de sujeito que se quer produzir diante desses investimentos.

O saber religioso é divulgado nos blogs sobre alfabetização tanto no formato disciplinar (com a disciplina de Ensino Religioso)[4], em histórias bíblicas[5], na história do Natal (abordando o nascimento de Jesus)[6], na história da Páscoa (desde Moisés)[7], na história do nascimento de Jesus no formato de cordel[8], em lista de Páscoa[9] (onde aparece o nome de Jesus)[10], quanto em lembrancinhas (de Natal)[11], em cartão de Natal (com a família de Jesus)[12], em oração (Oração de todos os dias)[13], em mensagem de agradecimento a Deus por uma conquista (da blogueira)[14], em frases e imagens (de anjos) colocadas na página principal do blog[15] ou nas

[4] Disponível em: http://www.mundinhodacrianca.net/2011/10/atividades-de-ensino-religioso.html; http://www.ensinar-aprender.com.br/2011/12/ensino-religioso-atividades-sobre-o.html; http://www.ensinar-aprender.com.br/2011/07/420-atividades-de-ensino-religioso.html; http://www.ensinar-aprender.com.br/2011/07/ilustracoes-coloridas-para-parabola-o.html; http://www.ensinar-aprender.com.br/2011/05/200-atividades-de-ensino-religioso.html; Acesso em: 11/04/2015.

[5] Disponível em: http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.com.br/search/label/Hist%C3%B3ria%20B%C3%ADblica. Acesso em: 11/04/2015.

[6] Disponível em: http://canttinhodaprofeadri.blogspot.com.br/2010/11/natal-historia-do-natal.html. Acesso em: 11/04/2015.

[7] Disponível em: http://canttinhodaprofeadri.blogspot.com.br/2010/11/natal-historia-do-natal.html. Acesso em: 11/04/2015.

[8] Disponível em: http://www.aprendeminas.com/2010/12/o-nascimento-de-jesus-narrado-em-cordel.html. Acesso em: 11/04/2015.

[9] Na prática alfabetizadora é muito comum a construção/elaboração de listas de palavras, geralmente na disciplina de Português. Como mostra uma blogueira (que não faz parte da pesquisa aqui proposta), "O trabalho com listas favorece a aquisição da base alfabética; possibilita a reflexão entre as hipóteses de escrita do/a alfabetizando/a e a escrita convencional das palavras, promovendo o conflito cognitivo". Disponível em: http://rosangelaprendizagem.blogspot.com.br/2013/04/lista-recurso-alfabetizacao.html. Acesso em: 15/04/2015.

[10] Disponível em: http://priscillaamaalfabetizar.blogspot.com.br/search/label/P%C3%81SCOA. Acesso em: 11/04/2015.

[11] Disponível em: http://renata.piraju.tur.br/?cat=48. Acesso em: 11/04/2015.

[12] Disponível em: http://juntospelaalfabetizacao.blogspot.com.br/search/label/NATAL. Acesso em: 11/04/2015.

[13] Disponível em: http://profcamilaamorpelaeducacao.blogspot.com.br/search/label/Ora%C3%A7%C3%A3o; http://dessafofs.blogspot.com.br/. Acesso em: 11/04/2015.

[14] Disponível em: http://www.cantinhodaedna.com/search/label/EVENTOS%20DE%20B%C3%8AN%C3%87%C3%83O. Acesso em: 11/04/2015.

[15] Disponível em: http://criandoealfabetizando.blogspot.com.br/; http://paraisodaalfabetizacao.blogspot.com.br/search/label/Mensagem; http://www.cantinhodaedna.com/; http://dessafofs.blogspot.com.br/. Acesso em: 11/04/2015.

atividades de outras disciplinas[16]. Vale destacar que esse saber religioso não é unitário nem homogêneo. Existem disputas não apenas entre as religiões e sobre qual delas deve ser ensinada nesse currículo, mas há inclusive diferentes interpretações para o mesmo fato. Enquanto a Páscoa Cristã "lembra a jornada de Jesus da morte à vida", a Páscoa Judaica lembra a "travessia pelo Mar Vermelho, da escravidão à liberdade"[17]. Além disso, há disputas entre as disciplinas existentes e também uma discussão a respeito da presença ou não do ensino religioso nas escolas públicas, diante do reconhecimento da pluralidade religiosa e da laicidade do Estado como "um elemento de pacificação" (FISCHMANN, 2012, p. 14). O fato é que tanto no formato disciplinar quanto em frases, imagens e lembrancinhas o saber religioso se faz presente e atua na produção dos sujeitos ali envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível notar que as professoras-blogueiras-alfabetizadoras fazem um investimento grande para que seus/suas alunos/as aprendam a ler e a escrever. Contudo, há também um investimento grande em outras formas de saber, que buscam não apenas levar a informação até as crianças, mas também "instilar nelas a consciência sanitária pela promoção de uma rotina saudável, pela influência de um meio escolar higienicamente organizado, pela prática do asseio e da moralidade" (STEPHANOU, 2012, P. 19). Isso tem a ver com o tipo de sujeito que o discurso da alfabetização quer formar: um/uma aluno/a que saiba ler, escrever e contar, mas que saiba principalmente se comportar, cuidar de seu corpo, manter-se limpo e também os ambientes ao seu redor.

Tais saberes produzem e divulgam modos de ser sujeito que passam a fazer parte das lutas para a produção de subjetividades com essas marcas. Os blogs educativos sobre alfabetização mostram que o discurso da alfabetização é constituído por diversos saberes, que vão desde os saberes das disciplinas escolares, os saberes que constituem o campo da alfabetização e os saberes que são trazidos de outros contextos sócio-culturais e educativos. Um dos saberes aqui analisado foi o referente às questões de gênero e sexualidade, que está presente nos modos de se referir ao/à colega, nas diferenciações entre meninos e meninas (definindo do que cada um/a pode brincar), na definição do tipo de relacionamento afetivo que pode haver entre um menino e uma menina, nas atividades sobre o corpo humano, nas parlendas e músicas infantis, em beijo entre personagens de livros infantis, na definição de profissões femininas e masculinas, nas histórias em quadrinhos, na distribuição do Kit do MEC anti-homofobia, na realização de oficinas sobre sexualidade na escola.

[16] Disponível em: http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com.br/. Acesso em: 11/04/2015.
[17] Disponível em: http://www.atividadespedagogicasdivertidas.blogger.com.br/2008_02_17_archive.html. Acesso em: 11/04/2015.

Outro saber produzido e divulgado nesses blogs é o saber religioso, que aparece na disciplina de Ensino Religioso, em histórias bíblicas, na história do Natal, na história da Páscoa, em lista de Páscoa (onde aparece o nome de Jesus), em lembrancinhas de Natal (com a família de Jesus), em orações, em mensagens de agradecimento a Deus por uma conquista (feita por uma blogueira), em frases e imagens (de anjos) colocadas na página principal do blog e em atividades de outras disciplinas. É importante ressaltar que tais saberes, tanto o de gênero e sexualidade quanto o religioso, ao aparecerem no currículo dos blogs educativos sobre alfabetização criados por professoras, reforçam o nosso argumento de que outros saberes além dos disciplinares se fazem presentes nesse currículo. Esses saberes atuam, pois, não apenas trazendo essas discussões para as salas de aula e para os blogs de alfabetização, mas produzem modos de ser sujeitos que se relacionam aos saberes aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____ (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

_____. Estudos culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHMANN, Roseli. Educação laica (nas escolas públicas): uma questão política, cultural e de direito. **International Estudies on Law and Education**. Universidade do Porto, 11 maio, 2012.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida; DUARTE, Rosalia. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n.104 – Especial, p. 769-789, out., 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, v.8, n.2, 2000, p. 9-41.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Revista educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, jan-abr, 3, 2006.
_____. (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010.

_____. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr.3, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SOMMER, Luís Henrique; WAGNER, Irmo. **Mídia e pedagogias culturais**. Disponível em: http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2007/artigos/pedagogia/262.pdf. Acesso em: 30/05/2015.

STEPHANOU, Maria. Currículo escolar e educação da saúde: revisitando a história. In: MEYER, Dagmar Estermann (et al). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E DIREITOS AUTORAIS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: CONFLITOS E PERSPECTIVAS

Daniela Manole
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
daniela@manole.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi expor os conflitos existentes entre a ausência de informações padronizadas sobre as licenças atreladas aos recursos educacionais disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem. Tais licenças entendidas como as de cunho autoral. Por meio de análise documental, explorando-se diversos ambientes e plataformas e seus respectivos termos de uso e políticas, nacionais e internacionais, projetos de leis, códigos vigentes, reformas em tramitação, tratados internacionais, bem como utilizando-se de pesquisa bibliográfica, foi possível concluir que há a necessidade de um extenso letramento em licenças, tanto do lado dos criadores, quanto de quem faz uso das fontes. A pesquisa envolveu tanto as licenças abertas, definidas como *creative commons*, bem como as licenças fechadas.

Palavras-chave: recursos educacionais abertos. ambientes virtuais de aprendizagem. direitos autorais. autoria. MOOC.

1 INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste artigo é apresentar os resultados da pesquisa de dissertação defendida nesta instituição no segundo semestre de 2014.

A problemática da pesquisa surgiu ao emergir questões de indefinição de licenciamento autoral nas iniciativas crescentes de cursos e recursos educacionais na internet.

Com o crescente incentivo aos recursos educacionais abertos, inclusive em projetos de lei e políticas públicas, impõe-se o necessário conhecimento sobre o uso das licenças, tanto para quem autora um conteúdo ou objeto de aprendizagem, quanto para quem reutiliza um conteúdo autorado por terceiro.

Foi possível constatar que, em muitos casos, no Brasil e no mundo, ainda existe uma área bastante nebulosa e indefinida, tanto quanto ao desconhecimento do uso ou o não

uso das regras, o que causa dúvidas e mau uso na reutilização de conteúdos autorados por terceiros.

A hipótese é que tanto a autoria quanto a aposição de licenças, abertas ou fechadas, devem ser de conhecimento dos professores-autores e alunos-autores.

O cenário de crescente autoria na internet aliado à grande ampliação da oferta de cursos massivos, abertos e on-line (MOOC) e ao aumento de repositórios de recursos abertos exacerbaram os conflitos existentes entre conteúdos sem indicação de metadados de licenças, abertas ou restritas, ou mesmo, quando existem, são insuficientes e em desacordo com as definições e os tipos de licenças *creative commons* (cc) existentes.

As plataformas MOOC, originalmente concebidas para serem um canal de divulgação dos recursos educacionais abertos (REA), que são definidos por conteúdos com as licenças *creative commons* atreladas, tornaram-se repositórios de conteúdos FREE ou gratuitos.

A pesquisa analisou as plataformas MOOC, mas igualmente os repositórios de objetos de aprendizagem com o objetivo de explorar as licenças autorais, a forma que são comunicadas aos autores, ou professores e aos usuários, ou alunos. A pesquisa dedicou 2 capítulos aos âmbitos curricular e pedagógico dos MOOC, cotejando-os com os conceitos de web-currículo e as possibilidades de construções das narrativas dos alunos, fundamentais para que ocorram a autoria coletiva no processo de ensino-aprendizagem. Entendeu-se ser esta uma preocupação fundamental para definir as fronteiras que permitam revelar fontes e formas de disseminação.

2 METODOLOGIA

A metodologia do trabalho foi a pesquisa exploratória, compreendendo a revisão bibliográfica e a análise documental para a pesquisa das leis, códigos vigentes, reformas em tramitação, tratados internacionais, conteúdos de portais em relação aos termos de uso, políticas e recursos disponíveis.

Partiu-se da pesquisa de conceitos filosóficos, epistemológicos e históricos, como os relacionados à comunicação massiva em ambientes 2.0 e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem.

Analisa-se o conceito de currículo, culminando no web currículo, na construção das narrativas dos alunos e a importância da definição dos papéis do professor e do aluno na cibercultura.

A partir do currículo, analisam-se os recursos físicos e virtuais utilizados para a construção do aprendizado em sala de aula presencial ou a distância. Aprendizado, aqui, entendido como o alicerce do conhecimento que permite ao aluno transformar-se, participar e modificar o meio em que vive.

É no espaço da aula que é possibilitado ao aluno exercer a autoria, o que depende ainda da presença de diversas condições dialógicas, nem sempre possíveis ou desejadas. Paulo Freire (FREIRE, 2011; ALMEIDA, 2009) foi o maior explicitador e defensor da participação do aluno no conhecimento elaborado a partir dos processos educacionais, principalmente no campo da alfabetização de adultos.

O conceito de autoria foi analisado do ponto de vista filosófico, histórico e jurídico, de forma a que fosse retratado em todas as suas nuanças e aplicações. O leitor é também autor quando interpreta um texto? O escritor deixa de ser autor quanto o leitor toma conta de seus escritos? São conceitos filosóficos debatidos na pesquisa, culminando nas questões de direitos autorais presentes em ambientes virtuais de aprendizagem.

Nos capítulos destinados à análise de leis, regras, normas, projetos de lei, termos de uso de plataformas e outros, a pesquisa utilizou-se da análise documental, que é definida por Severino (2013):

> Tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2013, p. 122, grifo nosso)

Para melhor compreensão e vivência, a pesquisa buscou evidenciar o atual cenário dos conflitos apontados, investigando três portais MOOC e seus respectivos termos de uso, além de alguns repositórios de objetos de aprendizagem (OA).

Além dos portais MOOC, as plataformas *open access* e os repositórios de OA, igualmente explicitam em seus Termos de Uso e Políticas de Acesso como tratam as

questões relativas a direitos autorais e REA.

A intenção foi fornecer um quadro geral da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação e as implicações e questões relacionadas aos direitos autorais nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

A análise documental realizada, além dos termos e políticas investigados em ambientes web, analisou as mudanças propostas em projetos de lei em tramitação nas diversas esferas legislativas brasileiras, como a Lei de Direitos Autorais e as propostas de inclusão do REA, tanto em forma de lei quanto no Plano Nacional da Educação (PNE), e incluiu também alguns exemplos de outros países.

Procuraram-se respostas a questões que buscam explicitar a origem dos conflitos:

Como orientar os professores e potenciais alunos a diferenciar iniciativas abertas de gratuitas?

A exemplo de outros países, é possível inserir no debate os direitos dos alunos quando contribuem com seus conteúdos nos AVA de cursos gratuitos?

Como os professores podem contribuir com a construção de OA com uso das licenças CC para repositórios abertos, além de também utilizar os já existentes, criando conteúdos que tenham uma identidade curricular, e ampliando, dessa forma a base de recursos confiáveis e com a devida qualidade?

Como educar para a identificação de materiais protegidos e qual o correto uso das exceções previstas na legislação atual?

O professor que autora e decide por atribuir uma licença CC tem ciência se participa de uma cadeia sustentável de geração de novas bases de conhecimento?

Essas são questões que permearam as análises e, ao mesmo tempo, procuraram encontrar algumas respostas às hipóteses formuladas e identificadas nos conflitos apontados ao longo do trabalho.

3 RESULTADOS

Em uma realidade na qual o aprendizado tornou-se singular, em que cada pessoa tem

uma necessidade não-linear, que não vai de um ponto a outro, mas que pode seguir caminhos paralelos e entrecruzados, as escolhas e as evoluções particulares de cada um necessitam de uma flexibilidade na forma e condução dos espaços educativos nas redes. A educação a distância é facilitadora desse processo e a que mais pode oferecer o tipo de aprendizado coletivo e individual necessário aos seres cibernéticos.

A grande questão é, se, em uma realidade de comunicação massiva e marcada pela autogeração de conteúdo, em que prosperam os conteúdos educacionais direcionados a milhões de pessoas, há espaço para a atenção ou o desenvolvimento individual e, da mesma forma, o aprendizado em comunidade, mesmo que virtuais.

Da *Galáxia de Gutenberg* de McLuhan (1972) à *Galáxia da Internet* de Castells (2001), em que se parte da análise da tecnologia da imprensa – que deu ao homem a "primeira máquina de ensinar" – aos ambientes virtuais de aprendizagem possibilitados pela tecnologia cibernética, as mudanças na forma de comunicação e memorização, sua interiorização, a relação em sociedade e os impactos nas formas de aprendizado têm feito emergir questões essenciais ao educador que precisam ser expostas e dissecadas.

> A desterritorialização da biblioteca que assistimos hoje talvez não seja mais do que o prelúdio para a aparição de um quarto tipo de relação com o conhecimento. Por uma espécie de retorno em espiral à oralidade original, o saber poderia ser novamente transmitido pelas *coletividades humanas vivas*, e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios. Apenas, desta vez, contrariamente à oralidade arcaica, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o *ciberespaço*, a região dos mundos virtuais, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes. (LÉVY, 2010, p. 166)

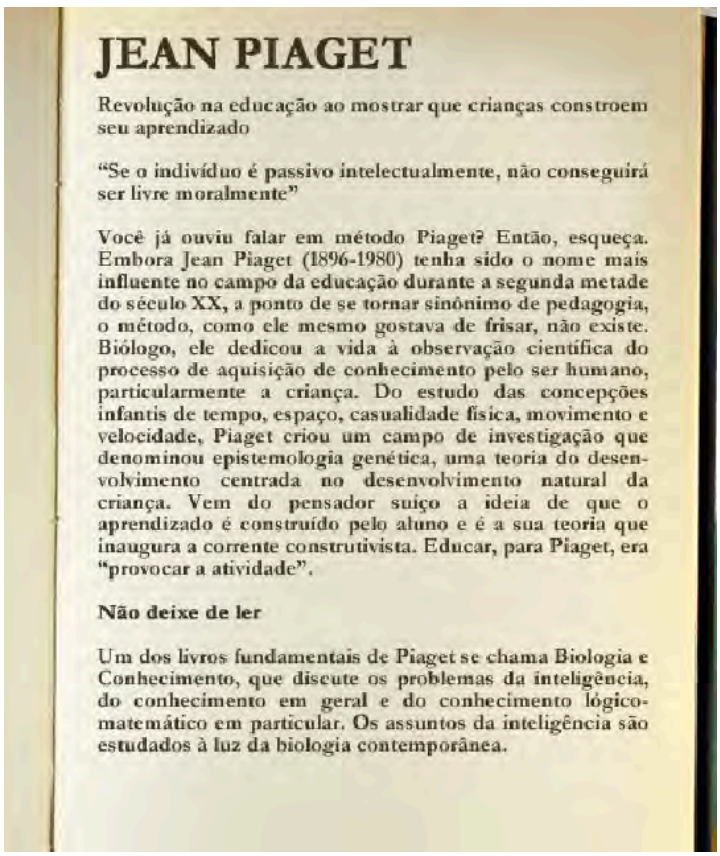
Como construir conteúdos com base em currículos prescritos e que se integrem às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), sem ferir as leis e códigos em vigência no país e no exterior das quais o Brasil é signatário e, ao mesmo tempo, permitir uma autoria colaborativa em um cenário de crescente utilização de conteúdos sob licença de uso aberto?

Foi o que esta pesquisa procurou explicitar e mostrar, dentre a profusão de conteúdos no mar cibernético apontado por Lévy (2010), quais têm licenças atreladas e permitem o compartilhamento por meio do CC, quais não têm qualquer informação a respeito e por isso podem ser considerados restritos para o reuso e, ainda, exemplos de plataformas

que tomam para si os direitos patrimoniais de conteúdos criados de forma colaborativa por professores e alunos no contexto de cursos, ditos gratuitos.

3.1 Os repositórios de recursos na rede e a questão das licenças

Dentre os repositórios analisados, nacionais e internacionais, destaca-se uma iniciativa internacional com a participação do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), a Rede Latino-americana de Portais de Educação (RELPE) e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OIE), que é um repositório de objetos digitais educacionais, chamado Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE).



JEAN PIAGET

Revolução na educação ao mostrar que crianças constroem seu aprendizado

"Se o indivíduo é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente"

Você já ouviu falar em método Piaget? Então, esqueça. Embora Jean Piaget (1896-1980) tenha sido o nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século XX, a ponto de se tornar sinônimo de pedagogia, o método, como ele mesmo gostava de frisar, não existe. Biólogo, ele dedicou a vida à observação científica do processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança. Do estudo das concepções infantis de tempo, espaço, casualidade física, movimento e velocidade, Piaget criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética, uma teoria do desenvolvimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Vem do pensador suiço a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno e é a sua teoria que inaugura a corrente construtivista. Educar, para Piaget, era "provocar a atividade".

Não deixe de ler

Um dos livros fundamentais de Piaget se chama Biologia e Conhecimento, que discute os problemas da inteligência, do conhecimento em geral e do conhecimento lógico-matemático em particular. Os assuntos da inteligência são estudados à luz da biologia contemporânea.

Figura 1– Pesquisa de um objeto educacional no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE): educação superior: ciências humanas: educação: grandes pensadores da educação. Fonte: Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/21844/GrandesPensadoresDaEducacao.swf?sequence=1 >. Acesso em: 28 jun. 2015.

Analisando a política estabelecida pelo portal, vê-se que certamente há espaço para implementar melhores práticas de uso de licenças CC, de forma que os OA possam ser

considerados REA e a questão de direitos autorais seja melhor definida.

> A situação dos direitos autorais dos trabalhos no BIOE é diversa. Frequentemente, o autor original retém os direitos de comercialização dos recursos e o direito de ser citado como autor original sempre que o conteúdo for utilizado. Em alguns casos, o MEC detém os diretos autorais dos recursos no portal, permitindo ao usuário realizar certas ações com os recursos, como copiar, distribuir, traduzir, adaptar, etc., desde que não viole os direitos autorais do autor original. No entanto, encontramos materiais no repositório em que o detentor dos direitos era ainda o autor original (especialmente no caso de vídeos), não o MEC, e a licença que garante certo tipo de direito de uso havia sido concedida diretamente ao usuário do portal. Esse parece ser o caso de recursos publicados no lançamento do portal, ainda em 2008 e 2009. Recursos mais recentes tendem a ter licenças *creative commons*. Existem também alguns recursos sem quaisquer informações disponíveis sobre direitos autorais ou licenças. (SANTOS, 2013, p. 50).

Dentre as plataformas MOOC analisadas, duas internacionais (Coursera e EdX) e uma brasileira (Veduca), cabe destacar que os termos de uso e políticas colocadas nos respectivos portais para o usuário que se cadastra, ou seja, o aluno, explicitam que os cursos são restritos, apesar de gratuitos para o acesso, exceto por alguns cursos pagos para quem busca certificação. Significa, portanto, que mesmo sendo o curso desenvolvido por um professor e cedido à instituição proprietária da plataforma, personalizado ou adaptado de um curso presencial pré-existente, a plataforma reclama para si os direitos de licenciamento a outras instituições, além de tornar-se proprietária de toda e qualquer contribuição dos trabalhos criativos e intelectuais dos alunos que respondem aos questionários, participam dos fóruns, enviam arquivos e outras formas de interação definidas pelo projeto pedagógico dos cursos.

E o que já há de concreto em políticas públicas no Brasil em termos de REA e de aplicação de licenças abertas?

O Plano Nacional da Educação PNE 2011-2020, projeto de lei n. 8035/10[1], foi convertido na Lei n.13.005[2] de 25.06.2014 e, passa a valer por 10 anos a partir da publicação da lei, ou seja, 2014-2024. Incluiu definitivamente em suas metas 5 e 7 os recursos educacionais abertos.

[1]Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos-destaque/redacao-final-pl-8035-10-ccjc> . Acesso em: 23 jun. 2015.

[2] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 20 jun. 2015.

Na esfera municipal, há em vigência o Decreto n. 52.681[3] de 2011, estabelecido durante a gestão de Gilberto Kassab. Esse decreto determina que os materiais adquiridos e/ou produzidos pela esfera municipal serão disponibilizados em *sites* para acesso aberto. Menciona as licenças abertas, mas sem especificar quais delas.

Mundialmente, os países procuram introduzir projetos de lei para adequar as leis atuais à nova realidade tecnológica e de acesso digital aos recursos para o aprendizado. As mudanças em curso no Brasil ainda dependem da disposição das esferas legislativas para apreciar as matérias em tramitação e, caso sejam aprovadas, para estabelecer como serão implementadas na prática.

As mudanças propostas para a Lei de Direitos Autorais, comparadas a aspectos dos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, impõem a reflexão quanto à adequação de um código às mudanças tecnológicas em meio à pressão por segmentos da sociedade para a flexibilização de tais regras. Por outro lado, a estratégia de REA, igualmente depende da adoção em forma de políticas públicas e de regras claras de aplicação e começa a ser incentivada em alguns projetos de lei já sancionados ou em tramitação. As questões e conflitos expostos podem sugerir caminhos possíveis para a harmonização das leis direcionadas às novas tecnologias e às estratégias pedagógicas que se utilizam das TDIC.

4 CONCLUSÕES

As licenças *creative commons* preservam a autoria moral. O direito patrimonial é uma escolha do autor explorar ou não economicamente.

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.

[3] Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20110927&Caderno=DOC&NumeroPagina=1 >. Acesso em: 20 jun. 2015.

A questão do acesso massivo a cursos gratuitos, em uma onda denominada MOOC, igualmente mereceu uma análise do ponto de vista do criador, do autor, do professor e do aluno. Termos de uso restritos em contraposição à estratégia de REA, emanada e estimulada pela Unesco, mostraram que os recursos abertos ainda são restritos a algumas iniciativas.

Quando se analisou a Lei do Direito Autoral e os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, bem como projetos de mudanças propostas, buscou-se apontar questões ainda a serem debatidas no âmbito legislativo e que fomentam o debate constantemente entre os diversos atores envolvidos, tanto no fórum nacional quanto no internacional.

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para a reflexão e informação por parte dos diversos atores envolvidos em ambientes com uso intenso das TDIC. Entendendo-se como atores, os educadores, os alunos, as instituições e os provedores dos meios tecnológicos. Todas funções humanas que se conectam em ambientes de autoria.

Agradecimento especial ao programa de Educação: Currículo da PUC/SP e à Capes.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2010.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. **Recursos educacionais abertos no Brasil**: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: < http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/8/rea-andreia-inamorato.pdf>. Acesso em:

28 jun. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

MERITOCRACIA E (IN)JUSTIÇA EDUCATIVA NA ESCOLA BÁSICA MILITAR

Rosana Sant'Ana de Morais
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
rosanmorais@yahoo.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: Este texto apresenta alguns indícios de análise, ainda em construção, ancoradas nos aportes da educação crítica, disseminados pelas sociologias da escola e crítica do currículo, constitutivas de pesquisa de doutoramento, que toma como objeto de estudos o currículo prescrito e as práticas curriculares desenvolvidas por um dos colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Analisamos o currículo como artefato que operacionaliza processos de distribuição de conhecimentos e as práticas curriculares como instrumento que privilegia a consolidação da hierarquia, da disciplina e do mérito individual. Neste contexto, currículo e práticas curriculares são fundantes do/no processo de seleção e hierarquização dos agentes escolares, ao mesmo tempo, que desveladores das possibilidades de uma distribuição menos desigual do conhecimento escolar, em nome de uma escola e um currículo mais justos.

Palavras-chave: Escola Justa, Currículo, Meritocracia, *Ethos* Militar

Este texto apresenta alguns indícios de análise, ainda em construção, ancoradas nos aportes da educação crítica, disseminados pelas sociologias da escola e crítica do currículo, constitutivas de pesquisa de doutoramento, que toma como objeto de estudos o currículo prescrito e as práticas curriculares desenvolvidas por um dos colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Analisamos o currículo como artefato que operacionaliza processos de distribuição de conhecimentos e as práticas curriculares como instrumento privilegiante na consolidação da hierarquia, da disciplina e do mérito individual.

Neste contexto, currículo e práticas curriculares são fundantes no processo de seleção e hierarquização dos agentes escolares, ao mesmo tempo que desveladoras das possibilidades de uma distribuição menos desigual do conhecimento escolar. Trabalhamos com a hipótese de que tais possibilidades, após as reformas educacionais

da década de 1990, encontram-se determinadas por tentativas de ocultação, ou secundarização, do mérito, cujo princípio está articulado à proposição de uma escola e um currículo mais justos.

Nessa proposição, buscamos evidenciar as contradições existentes entre uma escolarização que se pretende universal, para todos, mas que se organiza por referenciais seletivos, diferenciadores, reguladores e meritocráticos, os quais impedem a distribuição de um conhecimento homogêneo aos que conseguem acessar a escola.

Incursionamos, então, por análises do currículo e das práticas de um dos colégios do SCMB, para examinar o processo de constituição da meritocracia existente nesse estabelecimento de ensino e seu posicionamento diante do consequente problema gerado por essa escolha metodológica, qual seja lidar com os resultados insatisfatórios de alguns alunos.

As fontes para essa investigação são os documentos curriculares (atas de conselho, boletins escolares, quadro de rendimentos de alunos, entre outros), cuja análise pretende identificar e analisar as (in)justiças nestas/destas práticas. Nesse contexto, abordamos a relação escola-currículo para identificar como o conhecimento é selecionado, organizado e distribuído no SCMB e analisar as práticas estabelecidas para essa distribuição, levando em consideração que as ações curriculares nunca são neutras ou desinteressadas.

1 A ESCOLA BÁSICA CONTEMPORÂNEA: MERITOCRACIA E (IN)JUSTIÇA EDUCATIVA

A escola, na atualidade, vive um contexto de "incertezas", na definição de Canário (2006), representadas pelo aumento das desigualdades, desemprego estrutural de massas, acréscimo de qualificação e desvalorização dos diplomas. Segundo esse autor, a legitimidade da escola está sendo contestada, na medida em que as expectativas de promoção social não se efetivam e as desigualdades escolares se agravam. Problemas de falta de eficácia na administração das escolas e mudanças na estrutura do mercado de trabalho também são apontados como responsáveis pela falta de interesse dos alunos e professores e pela perda de sentido das práticas escolares. Internamente à escola,

persistem e acentuam-se o baixo rendimento, a falta de interesse, a evasão e as desigualdades, apesar das políticas oficiais voltadas à escolarização adotadas pelo Estado.

Os sistemas educacionais, ao reconhecerem o direito à educação, referem-se continuamente à seleção e ao êxito nos processos avaliativos como requisitos para exercer esses direitos. Expressões como obrigatoriedade, capacidade, eficiência, vocação, permeiam os discursos nas legislações educacionais e estabelecem uma "crença na meritocracia" (TENRET, 2008), explicada pelo modo como os agentes escolares, ao internalizar esses conceitos, passam a considerar justos os resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos.

O conceito de meritocracia escolar remonta aos ideais republicanos da defesa da cultura burguesa, da liberdade, da educação do povo e ganha legitimidade, ao levar em consideração a qualificação, a competência e o talento individuais como méritos para estabelecer uma hierarquia dos indivíduos.

Nas políticas educacionais atuais, a valorização do mérito, a ideia de que os mais capazes devem ter destaque e assumir melhores posições, se apresenta como modelo ideal de justiça na escola. Vinculada a ideia de justiça, a meritocracia surge como alternativa aos modelos oligárquicos e aristocráticos em que o poder se concentrava nas mãos de uma pequena elite sempre favorecida pela sua origem. A "distinção" agora se dá pela certificação escolar, o único modo de justificar o sucesso, "os dons e méritos dos herdeiros dos privilégios burgueses". (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Valle (2013) aponta que os princípios da igualdade de oportunidades e a meritocracia escolar fundamentam as perspectivas clássicas e contemporâneas sobre escola e esses princípios estão intrinsecamente ligados ao conceito de justiça. A autora ancora-se em dois autores para a definição do conceito de justiça escolar, John Rawls e Michel Walzer, e sustenta que igualdade e mérito são os principais conceitos que definem a justiça escolar, na medida em que a sua justaposição em alguns momentos e a sua oposição em outros, vão caracterizando as escolas em mais justas ou menos justas.

Os mesmos autores são referência para Dubet (2004) ao argumentar sobre o que é uma escola justa. Defende que na escola, assim como em outros setores da sociedade, deva haver uma justiça distributiva à luz da concepção de justiça de Rawls, com políticas

compensatórias que garantam aquisições e competências elementares aos alunos menos bons ou menos favorecidos. Do mesmo modo, concordando com Walzer, entende que as desigualdades escolares deveriam estar desvinculadas das desigualdades em outras esferas da sociedade, como a econômica e social, uma não influenciando a outra como ocorre atualmente.

A escola, tal como se apresenta, não é uma escola justa, paradoxalmente por estar baseada no princípio da igualdade de oportunidades. Esse modelo em determinado momento foi positivo, já que permitiu a igualdade de acesso, mas foi criando, em seu interior, mecanismos de seleção sobre a base da meritocracia, que ocultam ou secundarizam as desigualdades sociais prévias determinantes nas trajetórias escolares. Sob o discurso da igualdade formal, a escola não corrige essas desigualdades, e sim as legitima (BOLÍVAR, 2005).

2 O "ETHOS" MILITAR COMO DETERMINANTE CURRICULAR: DA PRESCRIÇÃO ÀS PRÁTICAS

Como ponto de partida, consideramos a escola básica militar como um espaço determinado por uma inter-relação entre dois campos distintos, o militar e o educativo e intentamos desvelar nas práticas escolares a conformação do *habitus* de seus agentes, sensivelmente diferente pela sua aproximação e identificação com o *ethos* militar. Utilizamos os instrumentos teóricos, analíticos e críticos de Bourdieu (1996) por concordar com sua afirmação de que o conhecimento difundido pela escola, ou o currículo escolar na sua forma mais ampla, se relaciona necessariamente com as forças econômicas, culturais e ideológicas da sociedade e que estas influenciam os processos educacionais.

Os Colégios Militares se apresentam como sinônimo de instituições de excelência no ensino, desde a criação do Imperial Colégio Militar no Século XIX. São colégios que privilegiam a tradição; as formaturas matinais, a instrução cívica militar, o "grito de guerra", são elementos presentes ao longo da história dos colégios militares que aparentemente não se modificaram e indicam traços de distinção dos alunos do sistema. No entanto, também desde a sua criação, convive com a dicotomia preparatória e assistencial. O corpo discente dos colégios militares é composto por alunos

denominados “concursados”, que ingressam o colégio por meio de concurso público de admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental, e por alunos “amparados”, que são dependentes de militares do exército e de outras forças no ano em que se transferem às cidades que tem colégio militar. O seu caráter assistencial está voltado ao apoio que dão aos alunos filhos de militares para atingirem níveis de excelência ao final do Ensino Médio.

Em que pesem os esforços do SCMB para conduzir alunos com visível déficit de escolaridade, na prática os colégios se deparam com barreiras engendradas pelo próprio sistema, principalmente no que se refere ao seu caráter fortemente meritocrático, além de outros aspectos característicos do ensino militar: a tradição de ensino forte e exigente, com alto grau de desempenho, a idealização do aluno, a dificuldade de lidar com os alunos que não correspondem ao padrão desejado, a padronização e a uniformização.

O corpo discente não está formado somente por alunos “talentosos”, pelo contrário, a maioria deles apresenta dificuldade em acompanhar o processo de distribuição de conhecimentos, seja pelo tempo imposto que não coincide com os tempos individuais, seja pelas dificuldades oriundas de uma escolarização inicial precária, promovendo o não alcance dos graus mínimos das/nas avaliações. Saliba (2009) observa que muitas vezes esses alunos são marginalizados, recusados em grupos de trabalho e citados como problemáticos, o que gera neles uma baixa de autoestima e um sentimento de não pertencimento à escola.

Essa situação se agrava na medida em que os alunos que reprovam o ano por dois anos consecutivos é excluído (jubilado) do sistema. É previsto em regulamento que seja excluído do Colégio Militar o aluno que “não concluir as quatro séries do ensino fundamental e as três séries do ensino médio dentro do prazo de um ano escolar para cada série, admitindo-se o acréscimo de mais um ano escolar em cada nível de ensino, considerado como de tolerância” (EXÉRCITO BRASILEIRO, R-69, Título V, Capítulo III, parágrafo 1).

A justificativa principal dada pelo Colégio para esse tipo de exclusão é o “déficit cognitivo” ou “defasagem de conteúdos” dos alunos amparados. Desse modo, no SCMB, as dificuldades de aprendizagem são medidas e representadas pelo baixo

desempenho escolar indicado pelo grau e a inclusão passa pela tentativa de "encurtar as distâncias" entre os melhores colocados e aqueles que não conseguem atingir os graus mínimos de resultado. Para tanto, é meta do Sistema, em sua Norma Geral de Ensino, evitar o fracasso escolar e criar estratégias de enfrentamento e dinâmicas de trabalho para receber os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Nas primeiras incursões e análises documentais, identificamos as estratégias que o colégio mobiliza para que o aluno que não atinge o êxito também seja contemplado com o acesso ao conhecimento. Neste sentido, observamos que:

1º) o currículo normativo, entendido como os documentos curriculares, é peça central na organização e deixa pouco espaço de autonomia para que os sujeitos sociais da escola o modifiquem ou se apropriem dele de maneira mais particularizada. Nesse sentido, cumpre destacar o que afirma Gimeno-Sacristán (2000) indicando que, para garantir a legitimidade democrática, é preciso que haja, uma neutralidade e uma pluralidade ideológica com o intuito de evitar as discriminações e garantir um ensino inclusivo. Para, em tese, se oferecer as mesmas possibilidades de acesso à "cultura crítica" e ao desenvolvimento pessoal a todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica, social ou religiosa, um currículo comum e um único tipo de escola são necessários. Em consequência, a centralização das decisões sobre todos os elementos que compõem o currículo é evidente. São estratégias como a seleção e inscrição de docentes, implantação de um currículo comum e, principalmente, o trabalho de inspeção, que diminuem o poder de decisão administrativa e curricular das escolas.

2º) A valorização do conteúdo e as sucessivas avaliações, bem como as premiações aos melhores colocados, evidenciam a diferença entre "concursados" e "amparados" e contribuem para o fraco desempenho dos últimos. Observamos que práticas como, recuperação paralela, aulas de reforço, plantões de dúvida e apoio pedagógico sugerem tentativas de minimização das desigualdades de conhecimento. Entretanto, tais estratégias normalmente estão ligadas aos aspectos quantitativos, de recuperação da nota por meio de provas substitutivas, pois o currículo ampliado, dificulta a organização de horários alternativos para o atendimento diferenciado dos alunos com dificuldades. Dessa forma, a responsabilidade em melhorar o grau de desempenho é na maior parte do próprio aluno. Já a sala de aula, no horário regular, se apresenta como o espaço dos

"melhores", daqueles que sabem o conteúdo e que interagem com o professor. Neste sentido, a meritocracia constitui-se em premissa básica dos documentos curriculares, elaborados pelos órgãos gestores do SCMB, condicionada aos talentos ou méritos individuais dos alunos, o que de certa forma, retira do colégio a responsabilidade sobre os resultados individuais.

Temos ainda como hipótese que as estratégias engendradas pelo colégio não dão conta de recuperar a maioria dos alunos com dificuldade, pois estes, seguindo uma lógica de "contrato tácito" com a proposta pedagógica da escola, já cristalizaram uma baixa autoestima, aceitando como irreversível a sua situação de fracasso escolar. Intentamos evidenciar, em análises ainda em construção, que a instituição escolar ocupa um lugar importante quando se pensa em uma possível internalização do princípio da meritocracia ao fazer com que os agentes escolares, professores ou alunos, considerem justos os graus obtidos nas avaliações, sejam eles positivos ou negativos.

3 NOTAS FINAIS

Em uma perspectiva de educação crítica, a busca de alternativas mais justas para superação das desigualdades escolares, advindas de uma situação de partida desigual, é uma premissa básica. Para tanto, consideramos a possibilidade de existirem "desigualdades justas", mas que a igualdade formal de acesso seria legítima desde que fosse oferecido apoio, equitativamente e com maiores recursos, aos grupos mais vulneráveis.

Considerando que tratam-se de análises ainda iniciais, apreendemos que no SCMB, apesar dos esforços para encurtar distâncias entre alunos concursados e amparados, por meio de práticas voltadas ao grupo com dificuldades, estas ainda parecem direcionadas à melhoria do grau, da nota, quando o mais coerente, na perspectiva da justiça escolar, seria a distribuição mais igualitária possível do conhecimento.

Evitar um tratamento desigual aos que encontram-se em uma posição desfavorável, significa afirmar que uma escola justa deveria formar sujeitos autônomos independentemente de seu merecimento e de suas *performances.* O que não anularia a igualdade de oportunidades, o princípio da diferença indicaria então que o destino dos

mais fracos se torna uma prioridade, a fim de que a meritocracia não degenere em uma competição darwiniana. Mesmo que a escola hierarquize e classifique os alunos, ela tem a responsabilidade de assegurar-lhes igual dignidade, autoestima e confiança em si ao deixarem a escola e adentrarem à vida profissional.

4 REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,** 2005, v. 3, n. 2. Disponível em:<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>. Acesso em: 20 fev 2013.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação.** Campinas-SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?: das promessas às incertezas**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa,** 2004.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **R-69 – Regulamento dos Colégios Militares**, 2002.

Disponível em: <http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag_legislacao.htm> Acesso em:

02 ago 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobra a prática.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SALIBA, Márcia C. Fracasso escolar no Sistema Colégio Militar do Brasil: dinâmicas de enfrentamento. **Trabalho de Conclusão de Curso**. CEP: Rio de Janeiro, 2009.

TENRET, E. **L'Ecole et la croyance en la meritocratie.** École Doctorale LISIT. Université de Bourgogne. France, 2008.

VALLE, I. R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48 p. 289-307, abr./jun. 2013. Disponível em: < http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art4.pdf> Acesso em 15 jul 2013.

USO PEDAGÓGICO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS E ESCOLARES

Angela Luiz LOPES
angela.luiz@comunidadeeducativa.org.br
Comunidade Educativa CEDAC

Simone AZEVEDO
simone.azevedo@comunidadeeducativa.org.br
Comunidade Educativa CEDAC

Sônia Maria Barbosa DIAS
sonia.barbosa-dias@itau-unibanco.com.br
Fundação Itaú Social

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo:

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento e resultados de um projeto de formação continuada de gestores educacionais e escolares junto a redes municipais de ensino de seis municípios do estado do Maranhão, no ano de 2014. O projeto originou-se a partir da parceria entre a Comunidade Educativa CEDAC, a Fundação Itaú Social e as prefeituras municipais de: Bom Jardim, Igarapé do Meio, Miranda do Norte, Monção, Santa Inês e Vitória do Mearim. O propósito era favorecer a construção de marcos referenciais e metodologias de tratamento dos resultados das avaliações em larga escala em favor da aprendizagem dos alunos nas redes de ensino dos municípios. Foram desenvolvidos quatro ciclos de formação compostos por diferentes ações: encontros presenciais, realizados pelos formadores da instituição formadora; acompanhamentos *in loco* às escolas pelos técnicos das secretarias; reuniões profissionais coletivas nas redes, coordenadas pelos técnicos das secretarias; reuniões profissionais nas escolas, coordenadas pelos diretores e coordenadores pedagógicos; elaboração de planos de ação em cada uma das instâncias formativas. Todas as ações tiveram acompanhamento à distância e focavam no favorecimento do uso pedagógico das avaliações em larga escala. Os resultados obtidos foram positivos, evidenciando a potencialidade da articulação de ações coletivas e individuais de formação, no contexto de trabalho, desenvolvidas a partir da parceria entre secretarias de educação – gestores educacionais – e gestores escolares, responsáveis diretos pelas ações nas escolas.

Palavras-chave: Avaliação externa, formação continuada em contexto de trabalho, formação de gestores educacionais e escolares.

1 JUSTIFICATIVA

A partir do final dos anos de 1980 as avaliações externas ganharam atenção no meio educacional tendo em vista as demandas crescentes de acompanhamento do desempenho dos alunos para o alcance de uma educação de qualidade para todos. No entanto, compreender os resultados e planejar ações a partir deles ainda é um grande desafio para aqueles que atuam cotidianamente nas escolas – professores, coordenadores pedagógicos (CP), diretores e técnicos das redes de ensino.

Segundo o Relatório "Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um estudo em quatro redes de Ensino Público" (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, p. 89, 2012,) "as avaliações devem chegar aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devem ficar restritas apenas aos setores técnicos das Secretarias", pois por meio delas é possível gerar mudanças nas formas de pensamento, atuação e na ação de todos". O relatório também aponta que para assegurar que essa rede de diferentes atores educacionais seja mobilizada para a discussão será preciso que a equipe de secretaria seja capaz de "convocar vontades". Bernardo Toro assinala: "como um ato de paixão que gere um vínculo emocional e em certo ponto até afetivo das pessoas com seus participantes e sua causa." É necessário que as avaliações externas, assim como outros processos de mobilização, criem um imaginário coletivo e positivo em torno da melhoria da educação. TORO (1996, p.80)

Outro importante aspecto que deve pautar as discussões das avaliações em larga escala com a equipe da secretaria e da escola é a necessidade de ter uma atuação sistêmica e de caráter mais pedagógico em torno dos resultados das avaliações externas, principalmente por parte dos gestores.

> (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012, p.92) ...uma gestão que reúna seus diversos gestores em direção a uma linha de atuação coesa e que considere o potencial pedagógico das avaliações externas pode ser mais efetivo e consequente em sua ação. Nesse sentido, embora se observe diversos avanços na implantação e execução de uma política de avaliação, se constata, de forma generalizada, a falta de um mapeamento detalhado em torno de quais usos das avaliações externas estão sendo feitos nas unidades escolares, as formas empregadas nisso e o quanto essa apropriação foi motivada por uma ação de caráter mais sistêmico.

Para a melhoria dos resultados nas avaliações externas será preciso aperfeiçoar a gestão e as práticas de ensino. Vê-se a necessidade de qualificar o uso da avaliação não só como política de gestão, pois desta forma não se aprofunda a utilização das avaliações e seus resultados no cotidiano escolar. Do ponto de vista dos gestores educacionais a análise dos resultados é importante para mobilizá-los para suas responsabilidades em relação à aprendizagem dos alunos e no planejamento de ações que qualifiquem a atuação na rede. Em relação à formação dos gestores escolares (diretores e CPs) e destes com os professores é preciso ajudá-los a compreender a diferença entre as habilidades avaliadas nas provas e os conteúdos a serem ensinados, para evitar que o foco seja o treino dessas habilidades de forma isolada e não o acompanhamento das aprendizagens dos alunos ao longo da escolaridade.

É necessário extrair dos resultados das avaliações, reflexões que auxiliem os

profissionais a realizarem melhor a gestão pedagógica do tempo, dos espaços, dos materiais, das formas de promoção de interações entre os alunos, entre outros. A ampliação da competência dos profissionais em relação à gestão da Secretaria de Educação e da escola contribui para que as condições de ensino sejam asseguradas para que o professor em sala de aula planeje e realize atividades mais ajustadas para a aprendizagem de todos os alunos, em sua diversidade.

2 METODOLOGIA DA FORMAÇÃO

Com o objetivo de contribuir com a política pública educacional dos municípios envolvidos – quanto ao uso mais eficaz dos resultados das avaliações externas nas redes públicas para o planejamento e execução de práticas que favoreçam a aprendizagem –, a proposta visou a formação, a partir de abordagem sistêmica e colaborativa, de gestores educacionais e escolares, pois segundo ALAVARSE, BRAVO e MACHADO (2013, p.18) no artigo "Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências"

> A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que no limite, todos aprendessem tudo.

A formação foi organizada em 4 ciclos, com 1 encontro presencial a cada mês, de modo que nos encontros ímpares eram planejadas ações de acompanhamento das escolas e aprendizagens dos alunos e nos encontros pares, eram feitas análises das ações realizadas, ou não, e ajustes em função de demandas locais, conforme pode ser observado no fluxograma das ações de formação:

Tabela 1**: Ciclo de formação do Programa Avaliação e Aprendizagem**

Esquema do ciclo de formação	
Mês 1	Mês 2
ENCONTROS PRESENCIAIS **Regional** com equipes de Secretarias de Educação dos 6 municípios (8h) **Regional** com técnicos das Secretarias de Educação dos 6 municípios (4h) **Local** com técnicos da Secretaria, gestores escolares e coordenadores pedagógicos – de cada município separadamente (4h) **Local** com técnicos da Secretaria – de cada município separadamente (4h) **Elaboração de Planos de Ação em todas as instâncias**	**ENCONTROS PRESENCIAIS INTERVALARES** **Local** com técnicos da Secretaria, gestores escolares e coordenadores pedagógicos – de cada município separadamente (4h) **Local** com os técnicos da Secretaria – de cada município separadamente (4h)

[1] Havia dois formadores coordenando as ações nos seis municípios: um deles de São Paulo (**formador da**

Comunidade Educativa CEDAC – CE CEDAC) e outro morador do Maranhão (**formador local da CE CEDAC**). No primeiro mês do ciclo os dois atuavam em parceira coordenando todas as reuniões de formação nas instâncias formativas. Ambos acompanhavam a distância os materiais enviados pelos municípios e o formador local da CE CEDAC apoiava os municípios em suas necessidade e também realizava novas reuniões com as equipes dos municípios – conforme fluxograma.

O programa foi desenvolvido em 06 municípios no Maranhão: Bom Jardim, Igarapé do Meio, Miranda do Norte, Monção, Santa Inês e Vitória do Mearim.

As discussões propostas às Secretarias de Educação e gestores escolares foram em torno da busca e levantamento dos resultados, sistematização e análise das avaliações externas (estadual, nacional como Prova Brasil e Provinha Brasil), com apoio de plataformas digitais e relatórios internos das redes com vistas à elaboração dos Planos de Ação para cada rede, escolas e para a formação continuada dos professores. Articulados entre si, esses Planos de Ação visaram a uma efetiva mudança no cotidiano pedagógico das redes, com foco na melhoria das condições de ensino para a aprendizagem dos alunos.

A implementação das ações de formação iniciou-se por um momento de pactuação com os municípios para alinhamento da estrutura e das contrapartidas que precisariam ser asseguradas e por um Trabalho de Campo[1] em uma escola da rede municipal, o qual contribuiu para a equipe do programa construir um olhar mais real e vivo do contexto educacional destes municípios.

Em função dos diferentes atores e propósitos, a formação contou com duas instâncias de formação:

1. As equipes técnicas das secretarias compunham um único grupo (secretários e técnicos), participando de reuniões realizadas no município sede (encontro presencial regional), a fim de favorecer a troca de experiências entre as diferentes redes de ensino.
2. As equipes de gestores escolares compunham grupos por municípios e as reuniões eram realizadas em cada um deles (encontro presencial local).

O principal conteúdo das duas instâncias de formação se vinculava à apropriação do sentido dos resultados e dos propósitos dessas avaliações para a política educacional local. Essas reflexões se desdobravam de duas maneiras: os gestores escolares aprofundavam as reflexões acerca das condições que precisam ser asseguradas para o apoio à gestão do trabalho em sala de aula, a partir da elaboração de um plano de ação relacionado às discussões e estudos sobre as avaliações a ser desenvolvido em cada escola com os professores, sob a coordenação do CP.

O grupo de secretários e técnicos das secretarias, em função dos desafios discutidos no encontro, elaborava um plano de ação de curto prazo articulado ao plano de ação desencadeado pelos gestores escolares.

[1] Consideramos como TRABALHO DE CAMPO, no contexto da Pactuação do Projeto, uma ação de ida contextualizada à escola, pautada pelo olhar atento à identificação das características reais de cada localidade.

3 ESTRATÉGIAS ESTRUTURANTES DA FORMAÇÃO: acompanhamento *in loco* das escolas e reuniões profissionais

O **acompanhamento *in loco* das escolas** foi uma estratégia formativa potente desenvolvida no âmbito do programa com as equipes técnicas de Secretarias de Educação e com Gestores Escolares. Por tratar-se de uma importante ferramenta de observação do espaço escolar, mas com grande complexidade em seu planejamento e execução, essa estratégia era amplamente discutida e analisada, reiterando a importância de se ter um foco definido para que os dados coletados pudessem ser analisados e, assim, favorecer os ajustes necessários na atuação dos profissionais que integravam as redes de ensino.

Em analogia aos chamados "Estudos do Meio" em que os alunos vão *a loco* para coletar informações sobre um contexto específico, esta prática permite *ir à escola* com uma intencionalidade que, longe de ter um caráter fiscalizador, busca a aproximação, o conhecimento e a compreensão da realidade vivida pelas escolas. Nesse contexto, teve o propósito de favorecer o diálogo dos profissionais das escolas com os membros da Secretaria em torno dos resultados das avaliações e as práticas cotidianas da escola. Trata-se de uma ação planejada, sistemática, agendada previamente e orientada pela busca de aspectos específicos a serem observados.

No contexto do programa, essas ações de acompanhamento guardaram estreita relação com o tema da Avaliação e tiveram foco em grandes conteúdos: levantamento das práticas avaliativas da rede, a relação entre a leitura e avaliação e implementação de ações de apoio aos alunos com maiores dificuldades, sempre permeadas por análises das condições de ensino asseguradas ou não nas escolas e na discussão sobre práticas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

Outra estratégia formativa estruturante do programa, tematizada ao longo do processo, foi a realização de **reuniões profissionais.** As propostas planejadas de reuniões profissionais reflexivas favorecem a instauração de uma cultura colaborativa, efetivamente cooperativa em que as relações profissionais são constantemente fortalecidas, assumindo um papel importantíssimo no contexto escolar por: favorecer a construção de um repertório comum de informações; explicitar e tornar possível a apropriação dos princípios e valores que regem um Projeto Político Pedagógico que, por sua vez, norteiam a tomada de decisões pela equipe; propor a discussão de uma questão e a busca conjunta de propostas e/ou soluções; convocar os profissionais que dele fazem parte a não se esquecerem da razão de ser dos processos de ensino e aprendizagem: o aluno.

4 PRINCIPAIS APRENDIZAGENS DA FORMAÇÃO

Ao longo do processo, foi possível constatar que a proposta de formação foi coerente com os anseios das equipes em relação às demandas de formação dos CPs e diretores escolares com foco em avaliação e a tomada de decisão para a melhoria das condições de ensino para a aprendizagem nas redes.

> Diante do trabalho realizado, a SME identificou a fragilidade da rede quanto ao entendimento sobre a função da avaliação em todos os seus aspectos e

> também a necessidade urgente em reordená-la frente a esta demanda. Como esse trabalho foi realizado em apenas quatro escolas e o resultado foi bastante significativo, a equipe decidiu realizá-lo nas demais escolas de forma a oferecer a todas as mesmas oportunidades de reflexão e discussão sobre a avaliação da aprendizagem. Trecho de relatório produzido pela Equipe Técnica do município de Miranda do Norte – MA, 2 semestre de 2014.

A fim de investigar as contribuições da formação, ao final de cada encontro presencial os participantes avaliavam as estratégias e conteúdos discutidos em fichas de avaliação, as quais permitiram uma sistematização das principais aprendizagens ao longo do processo. A análise dos resultados permitiu dividir as respostas em 4 grandes contribuições: mudanças nas práticas pedagógicas (planejamento e acompanhamento de ações, uso de novos instrumentos de avaliação); conhecimento e ampliação do repertório sobre avaliações; valores e postura (incentivo a novas atitudes no trabalho, responsabilidade, valorização de seu papel, valorização da aprendizagem dos alunos, ampliação na visão de mundo) e conteúdos e técnicas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa e Matemática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do ano de 2014 foi possível observar muitos avanços na estruturação da formação desse programa nas redes municipais de ensino em relação às estratégias utilizadas e às temáticas priorizadas.

Conhecer e considerar no planejamento das discussões o conhecimento que as equipes possuíam sobre a avaliação e sua relação com a aprendizagem revelou-se uma importante estratégia para a aproximação aos objetivos do programa. A análise das avaliações em larga escala ganharam novo sentido para os educadores e passaram a ser consideradas na rotina dos profissionais, que puderam, após a formação, compreender a importância desses resultados na tomada de decisões para a garantia do direito de aprendizagem de todos e de cada um dos alunos de suas redes.

As estratégias utilizadas com foco na realização de reuniões profissionais e acompanhamento regular *in loco* nas escolas foram definitivas para o sucesso da formação, pois favoreceram reflexões e análises focadas nas práticas dos educadores das redes envolvidas, que puderam compreender melhor suas ações e modificá-las de modo a desempenharem melhor suas atribuições.

Foi assertiva a proposta da elaboração de planos de ação. Eles favoreceram que os profissionais atribuíssem sentido às discussões em sua prática cotidiana, já que todas as ações planejadas eram possíveis de ser realizadas e foram concretizadas no contexto de trabalho. Os encontros intervalares com o formador local da CE CEDAC foram essenciais para o apoio à execução dos planos de ação, assegurando ajustes, reflexões, trocas de experiências e levantamento de desafios para os avanços nos processos de acompanhamento das escolas.

Alguns dos resultados apontaram para a importância dessa temática para o gestores educacionais e escolares porque favorecem a reflexão sobre a atuação de cada um e de todos e à tomada de decisão que as análises dos resultados das avaliações externas implicam.

É notável a necessidade da continuidade destas discussões, para um próximo período, com foco no levantamento, sistematização e análise dos resultados das avaliações internas (institucional e de sala de aula) e a complementariedade das avaliações externas. Pois, sem a melhoria dos processos de avaliação interna, não se melhora resultados das avaliações externas e também não se constroem diretrizes para o estabelecimento de formas efetivas de apoio à melhoria do ensino para a melhoria da aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013

CANÁRIO, R. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Cadernos de Organização e Gestão Curricular. v. 3. Portugal/POR: Instituto de Inovação Educacional, 1995. ISBN 972-9380-83-X.

TORO, B., WERNECK, N.M.D.F. **Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação**. Brasil: UNICEF, 1996.

ABMP (Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude), Todos Pela Educação (org.) **Justiça pela qualidade na educação**. Editora Saraiva. São Paulo: 2013.

Fundação Carlos Chagas/Fundação Itaú Social - **Relatório Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um estudo em quatro redes de Ensino Público**, 2012.

USABILIDADE DO FACEBOOK COMO FERRAMENTA EDUCOMUNICATIVA

Lígia de Assis Monteiro Fontana
Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada (IBTA)
prof.ligiamonteiro@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação

Resumo: O presente estudo visa apresentar como são desenvolvidas as práticas educativas e/ ou educomunicativas da rede social Facebook no contexto educacional. Como ocorre o processo de interação, comunicação e a atuação dos alunos nesta rede social. Discutiremos as propostas pedagógicas nesta conjuntura e como ocorrem as possibilidades para construção da aprendizagem colaborativa e a inteligência coletiva neste ambiente. Outro ponto importante são as diretrizes de utilização da rede e como programa-las com seguranças em situações educacionais, abordaremos também os recursos para trabalhar em páginas ou grupo com os alunos e os estilos de aprendizagem digital, social e móvel.

Palavras-chave: Tecnologia da informação, comunicação, educomunicação.

1. INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias digitais, sociais e as móveis, a cultura atual esta inserida na participação, criação e compartilhamento de conteúdo. Desta maneira os alunos se comunicam, interagem e aprendem de forma inovadora, pois permanece muito tempo on line e geralmente em um ambiente de aprendizagem ou interagindo com colegas. Devido a isto o Ministério da Educação dos Estados Unidos elaborou o Plano de Educação em Tecnologia Nacional de 2010 intitulado "Transformando a Educação

Americana: Aprendizagem Promovida pela Tecnologia" que aconselha "aplicar as tecnologias avançadas usadas em nossas vidas pessoal e profissional diariamente a todo o nosso sistema educacional para melhorar a aprendizagem dos alunos". (PHILLIPS, et. al., 2012, p.03)

O Facebook pode ser um instrumento para auxiliar a conexão, troca, compartilhar conteúdos, comunicar, interagir entre colegas, professores, pais e alunos. Neste sentido, as redes sociais são ambientes virtuais nos quais os sujeitos se socializam ligado a circulação do conhecimento. "A sociabilidade nas redes sociais, como o Facebook e Twitter, não tem as mesmas condições de produção que a sociabilidade em espaços escolares ou universitários" (ORLANDI, 1994, p. 56).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Redes sociais na perspectiva educomunicativa

Uma rede social educomunicativa, se constitui por pessoas interconectadas na busca da inteligência coletiva que se interessa "em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais capaz de aprender e inventar." (MUSSOI, 2007, p. 3).

Um espaço educomunicativo envolve um processo de aprendizagem baseado na participação e construção coletiva do conhecimento, onde todos os participantes trocam experiências e conhecimentos. Apropriando-se do posicionamento de Mussoi (2007), compreendemos que essa experiência também aconteceria num espaço educomunicativo, pois "o professor oportuniza o acesso às informações, é mediador, problematizador, instigador, orientador e articulador do processo. É a ação do sujeito que realmente importa no processo de aprendizagem." (MUSSOI, 2007, p.05).

Para Mussoi (2007, p. 03), a cibercultura é a construção deste laço social, pois envolvem interesses comuns e "compartilhamento de informações, na cooperação e nos processos de colaboração". Portanto, a aprendizagem nos espaços educomunicativos ocorreria através das interações entre os sujeitos e a sociabilidade entre eles.

Concorda com essa perspectiva, Kenski (2003, p.74) que mostra que o "ensino via redes

pode ser uma ação dinâmica e motivadora", isto envolvendo todos que estão conectados como o leitor, aluno e professor. O que facilita e é benéfico são as possibilidades de comunicação e a facilidade de acesso as informações que permitem um trabalho interdisciplinares entre professores e alunos, além de buscar a superação de desafios ao conhecimento.

Adentraremos essas experiências a partir da postura educomunicativa que promove uma participação ativa, colaborativa e consciente de todos envolvidos neste processo midiático. Esta forma de participação cria relações e diálogos norteados pelas novas tecnologias e um trabalho onde haja troca de conteúdo e produção de conhecimento. O que deve ser considerado em um trabalho que envolva as redes sociais são as novas formas de aprendizagem, de formulação e circulação do saber e automaticamente a divulgação do conhecimento (ORLANDI, 2001, p. 09).

2.2 Facilidades – Usabilidade do Facebook

O profissional que resolve trabalhar com esta ferramenta se torna um designer da aprendizagem, mesmo que conheça a rede para uso particular com seu perfil. Para tanto, ao escolher a rede social deve pensar na usabilidade do espaço virtual, na facilidade para encontrar informações, comunicação, interação, memorização das ferramentas a satisfação dos usuários.

Neste sentido, Normam (2006) ressalta a importância da padronização e como os usuários tem influência sobre o que é montando, seja para aprendizagem ou não. No caso do *facebook,* será um serviço educacional com o objetivo principal a aprendizagem, será preciso projetar e administrar a interface para propiciar as participantes a interação clara e objetiva, facilitando a navegação.

O Facebook pode ser personalizado, assim cada um pode ver o que desejar. Na página inicial o usuário visualiza o *Feed* de noticias, onde fica as atualizações dos amigos com fotos, links, check-ins, página que curtiu ou grupos que pertence. No perfil contém várias informações, mas a opção de visibilidade para outras pessoas depende das configurações de privacidade. A ferramenta curtir facilita a vida do professor, pois o envio de informações do seu interesse vai diretamente para o seu *Feed* de notícias de todos cadastrados. (PHILLIPS et al., 2012, p.10)

Outro ponto importante é a comunicação e a usabilidade nesta temática, pois são parceiras no processo de ensino e aprendizagem, demanda atenção e cuidados. A comunicação engloba a interpretação individual e esta pode ocasionar algumas duvidas.
No entanto esses recursos permitem ampliar o ensino além da sala de aula, o professor pode desenvolver uma discussão que começou na sala de aula neste espaço virtual, assim, promove uma educação inovadora. Nielsen (2007) levanta a possibilidade do ambiente ter o mesmo texto, atividade e muitos alunos conectados, mas desenvolver compreensões diferentes, gerando duvidas e até mesmo interrupções do trabalho.
A comunicação é fator importante, pois a falta de alguns aspectos pode ocasionar na evasão do usuário, causando percas educacionais nesta área e contribuindo para estudos que defendem esta temática negativa sobre a educação à distância, ambientes virtuais e equipamentos mobile.
Entretanto o importante é pensar na comunicação, usabilidade, facilidades e dificuldades que a rede possibilita. Contornar anseios, monitorar e mediar a aprendizagem dos participantes e/ou aluno gera um aprendizagem educomunicativa, eficiente e eficaz.

2.3 Relato de experiência: Facebook como ferramenta pedagógica no ensino superior

Para iniciar a utilização desta rede social no ambiente escolar é necessário que professor tenha claro que será preciso realizar a ressignificação deste espaço. O que inicialmente é utilizado pelos participantes para diversão e postagens pessoais, a partir do momento que o trabalho iniciar com o grupo educacional, o objetivo será a troca de conhecimentos, favorecendo a aprendizagem coletiva.
Depois deste processo, é importante o professor montar o design do que irá desenvolver. Pensar na aprendizagem, desenhar como o pensamento do aluno atingirá o objetivo pedagógico desta atividade. Neste caso o professor pode dividir as postagens por telas em formato de imagem, facilita a navegação do aluno e promove o dinamismo necessário para a aprendizagem e interação no ambiente.
Para inicio da interação o ambiente deve estar pronto, nome do grupo, ícone que represente o grupo, foto da capa, telas publicadas no ambiente e usuários cadastrados.

Neste momento relataremos três ações docente com esta rede social realizada no curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino. Na primeira trabalhamos como um fórum educacional no qual nomeamos "Internet e Ava's – Fórum *on line:* José Manuel Moran". Este trabalho foi realizado na disciplina "Internet e Ambientes Virtuais", trabalhamos com alguns autores referencia na área em sala de aula, entregamos três artigos do autor José Manuel Moran no qual as alunas deveriam ler o material anotar as duvidas, argumentos principais e significativos e elaborarem perguntas sobre a temática dos três artigos.

O grupo ficou aberto por 1 dia, nesta data reservamos o laboratório de informática da instituição educacional, a interação ocorreu através do computador. As alunas deveriam entrar no grupo do facebook e aguardar os comandos que fariam parte da atividade. Com todas as alunas presentes e devidamente conectadas na rede, iniciamos os trabalhos. Para saber se o aluno esta conectado devidamente no grupo que será aplicada a atividade o professor pode montar uma tela inicial de abertura do evento ou atividade pedagógica, ao responder os alunos estão no local certo.

A partir deste momento o professor pode iniciar a interação, isto facilita e direciona o aluno na atividade, promove a ressignificação do processo que foi trabalhado pelo professor. Para tanto, pode colocar uma tela com uma pergunta e interagir nas respostas dos alunos, na atividade relatada logo após este momento as alunas foram publicando seus argumentos, defesas e duvidas sobre as temática trabalhada que no caso foi a educação a distância.

Para finalizar a atividade é importante ter uma tela de encerramento onde menciona que a partir daquele momento não serão consideradas futuras publicações, pois faz parte do processo educacional, no caso desta turma esta atividade foi uma das avaliações que compõe a média final.

A segunda atividade foi nomeada "Fórum *on line*: Vídeo educativo - Pedagogia Audiovisual" com a participação do autor Julio Wolgemuth. Neste caso procuramos o autor da bibliografia "Vídeo educativo - Pedagogia Audiovisual" para interação sobre esta temática que foi desenvolvida na disciplina "Vídeos Streaming e Material Didático Multimídia".

Este trabalho foi diferente do anterior, pois além da ressignificação para as alunas é necessário trabalhar com o autor e certificar se o mesmo domina as ferramentas do

ambiente, caso contrário pode ocorrer problemas no momento da interação. Tudo deve ser planejado com antecedência, pensar nos erros e problemas que podem ocorrer e antecipar com soluções.

No caso deste trabalho, ficou aberto o fórum durante 1 mês, assim alunas utilizaram computador e equipamentos móveis para interação. O autor publicou texto, indicou vídeo, interagiu com as alunas e finalizamos com uma videoconferência. Neste modelo de interação no qual convidamos uma pessoa para participar de um fórum é importante que a comunicação seja leve e parceira neste aprendizado. No caso se houver alguma palavra que seja colocada no qual compromete a compreensão do aluno o professor deve ser mediador neste processo, facilitar esta comunicação reescrevendo de acordo com o contexto educacional que os alunos estão inseridos. O fechamento da atividade ocorreu conforme descrita na atividade anterior.

Na terceira atividade, ocorreu na disciplina de "Tecnologia Educacional", as alunas eram formandas e estudavam na grade curricular antiga do curso e a única disciplina disponível para contato com tecnologias para educação ocorreu neste momento. Com o conteúdo que deveríamos ministrar, mais atividades de avaliação e o desejo que elas saíssem com uma boa bagagem de tecnologia para educação pensamos em mediar o bate papo *on line*.

A função deste bato papo *on line* que ficou aberto durante 2 semanas, as alunas utilizaram computador e equipamentos móveis para interação. Trabalhamos diversas temática como: mitos e realidades sobre a tecnologia na educação, enquete no facebook, softwares para educação inclusiva, *twittando* na educação, *m-learning*, *e-leraning*, *Blended learning,* celular na sala de aula, interatividade, ferramentas do Gmail, aplicativos educacionais, *hangout* na educação, objetos de aprendizagem, ensino hibrido, inclusão tecnológica, gameficação, educomunicação, imoocs e sala de aula invertida.

Desta forma além das oficinas e atividades realizadas em sala de aula, o bate papo *on line* complementou as temáticas promovendo o conhecimento através de outra abordagem.

Para tanto ao escolher trabalhar com o facebook na educação é preciso ter disponibilidade, pois o ambiente não pode ficar abandonado, caso ocorra a atividade

encerra naturalmente antes da efetiva conclusão. A rede social é uma ferramenta educacional que favorece o processo de ensino e aprendizagem, a tecnologia mobile cria um cenário de interatividade dentro do contexto educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização trouxe muitas transformações para sociedade contemporânea em diversos setores, inclusive no setor educacional que foi ressaltado no presente trabalho. Castells (1999, p.21) argumenta que a nova forma de pensar, atuar e aprender no mundo moderno vem da globalização e consequentemente a tecnologia está inserida neste processo de mutação social. As tecnologias trouxeram a expressão de um novo tempo, a era da informação, de hábitos e comportamentos que resulta em uma postura reflexiva sobre uma adequação frente à nova realidade e à educação voltada ao mundo globalizado. (SCHAUN, 2002, p.87)

Neste sentido a tecnologia contribui com ferramentas inovadoras como: as redes sociais, ambientes virtuais, blogs, fóruns, chats entre outros canais que vimos no decorrer do presente trabalho. Estes recursos inicialmente transmite informações e no decorrer do processo comunicativo, com intencionalidade pedagógica ou um trabalho aberto e democrático, se transformam em aprendizado e novos interesses para novas pesquisas.

A educomunicação neste processo vem para agregar mais valor ao âmbito educacional, pois como podemos ver que no decorrer deste trabalho as práticas educativas/educomunicativas favorecem o processo de aprendizagem e a construção da inteligência coletiva de forma significativa no ciberespaço, isto porque o direcionamento, o planejamento do que é postado, a interações e forma de comunicação para este resultado é mais dinâmico, claro e usa o recurso que os alunos estão mais conectados atualmente.

No caso da interação on line eles constroem coletivamente e as redes sociais especificamente o Facebook estudado até o momento, pode ser usado como recurso educacional promovendo praticas educativas/educomunicativas. O que vai favorecer este interação é como o dirigente do grupo promove a comunicação e a interação na rede social, os benefícios são vários, como a construção de conceitos de forma lúdica,

um exemplo é a charge publicada por um aluno na página do professor de história. No caso do alunos do colégio é benéfico porque trabalham conceitos na oficina de produção de mídias e colocam em pratica o que aprendem na rede social, sendo um artifício que ultrapassa a sala de aula.

Estas práticas educativas promovem a construção da inteligência coletiva porque a interação na rede social se torna atividades diferenciadas que muitas vezes transcendem os limites de uma sala de aula. As praticas educomunicativas favorecem a educação e a construção da inteligência coletiva no ciberespaço porque promovem uma interação, comunicação e construção dos conceitos de forma criativas, com liberdade de pensamento e expressão, lúdico promovendo espaços educativos.

Contudo é imprescindível que as redes sociais e os grupos on line, sejam claros, dinâmicos, abertos, democráticos, sem cobranças para que os membros envolvidos neste processo ganhem em conhecimento, através das interações e práticas educativas e/ou educomunicativas trabalhadas dentro de suas particularidades em cada um deles.

4. REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra. 1999.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicador é preciso!. Cadernos de educomunicação 1: Caminhos da Educomunicação.** Ismar de Oliveira Soares (org.) Editora Salesiana, 2001. Disponível em: http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/7.pdf. Acesso em: 22 Mar. 2012

COSTA, Larissa. JUNQUEIRA, Viviane. MARTINHO, Cássio. FECURI, Jorge. **Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização.** WWF-Brasil, 2003.

FRANCO, Augusto de. **Escola de redes.** Curitiba: Saturnos Assessoria em Comunicação Social S/C Ltda, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MACHADO, Joicemegue Ribeiro. TIJIBOY, Ana Vilma. **Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa.** Revista CINTED-UFRGS – novas tecnologias da educação. V. 3 Nº 1, Maio, 2005.

MUSSOI, Eunice Maria**. Comunidades virtuais – um novo espaço de aprendizagem.** Revista CINTED-UFRGS – novas tecnologias da educação. V. 5 Nº 1, Julho 2007.

NIELSEN, J., LORANGER, H. **Usabilidade na web.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

NORMAN, D. A. **Design do Dia-a-dia.** Rio de Janeiro, Rocco, 2006.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões e princípios.** Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ORLANDI, E. .**Discurso, imaginário social e conhecimento.** Em aberto, Brasília, Ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

PHILLIPS, Linda Fogg. BAIRD, Derek. FOGG, BJ. **Facebook para educadores.** Disponível em: <http://lantec.fae.unicamp.br/ed88/conteudos-digitais/arquivos/arquivo-011-guia-Facebook-para-educadores>. Acesso em 12 Jun. 2012.

PRETTO, Nelson de Luca. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador: EDUFBA, 2008.

A PLATAFORMA KHAN ACADEMY COMO AUXILIAR NA APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS POR ALUNOS COM TDAH

Alexandre Matias Russo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática – PUC/SP
alexandremrusso@gmail.com

Celina A. A. P. Abar
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática – PUC/SP
abarcaap@pucsp.br

Modalidade: Comunicação Oral
Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado em andamento e apresenta resultados preliminares obtidos a partir do seu desenvolvimento, ainda em fase inicial. A pesquisa, de caráter qualitativo tem como objetivos estudar e investigar a atenção de alunos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, relacionadas às tecnologias, mais precisamente sobre a interação, a socialização, a concentração e a atenção desses alunos nos ambientes de sala de aula convencional e quando estão estudando ou trabalhando conteúdos de Matemática em laboratório de informática e no ambiente virtual da Plataforma de Ensino Khan Academy. As análises preliminares evidenciam que a proposta apresentada pode contribuir para a aprendizagem desses alunos e promover um aspecto facilitador para o trabalho em sala de aula.

Palavras chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Plataforma de Ensino Khan Academy, Educação Inclusiva, Educação Matemática

1. INTRODUÇÃO

Um dos autores deste trabalho desenvolve suas funções docentes há algum tempo com a educação inclusiva. Convivendo com essa realidade teve interesse em aprender e estudar sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, pois convivia com esses alunos diariamente. Questões iniciais surgiram para entender o comportamento de alunos com TDAH e como prender a atenção desses alunos às questões matemáticas.

O interesse desses alunos com TDAH por aparelhos eletrônicos era visível, pois se prendiam a recursos tecnológicos, não se distraindo com qualquer coisa quando estavam de posse de seus celulares.

Desse modo demos início a essa pesquisa conjecturando que, se fossem utilizadas nas aulas ferramentas digitais para o desenvolvimento de conteúdos matemáticos, seria possível obter melhor atenção desses alunos e contribuir para a aprendizagem da Matemática.

A pesquisa é desenvolvida em uma escola particular da cidade de São Paulo, há uma psicóloga que cumpre a função de orientadora vocacional com a responsabilidade de acolher os alunos, orientá-los quanto aos estudos e principalmente assessorar os professores, para o desenvolvimento de um trabalho que esses alunos com diagnóstico de TDAH necessitam, pois são incluídos em uma sala de aula regular.

Entendemos que no ambiente escolar, os profissionais ligados diretamente com a educação, podem criar um ambiente de aprendizagem propício para que esses alunos tenham reais condições para a aprendizagem.

Os parâmetros curriculares Nacionais (PCN), sobre as adaptações curriculares necessárias para a educação de alunos com necessidades especiais, orientam que:

> A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. (BRASIL. 1998, p.17)

Sendo assim, acreditamos que, se a escola e toda a equipe pedagógica tiverem um olhar diferenciado e um planejamento pedagógico direcionado para alunos especiais, esses poderão ter um melhor rendimento e bons resultados no processo de aprendizagem**.**

Para tanto é oportuno destacar e reconhecer os desafios do professor para o enfrentamento dessas situações percebidas no ambiente escolar e que precisam ser pautadas e embasadas.

Procurando meios que contribuam para aprendizagem e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre o tema, identificamos a Plataforma de Ensino Khan Academy – KA que disponibiliza gratuitamente, na *web,* diversos conteúdos para aprendizagem.

Realizados os primeiros contatos de acesso e investigação sobre a KA verificamos de que forma os conteúdos de Matemática são abordados e tratados nesse ambiente de ensino.

Conjecturamos que os materiais disponibilizados na KA poderia ser uma ferramenta auxiliar para a aprendizagem dos alunos com TDAH.

Assim como objetivos dessa pesquisa buscamos estudar e investigar a atenção desses alunos relacionados às tecnologias mais, precisamente sobre a interação, a socialização, a concentração e a atenção desses alunos nos ambientes de sala de aula convencional e quando estão trabalhando com conteúdos de Matemática no ambiente virtual da KA.

Temos como finalidade buscar respostas para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática destes alunos com TDAH e tentar contribuir com a sugestão de uma ferramenta tecnológica para professores que tenham esses alunos em suas salas de aulas.

> Em vez de focar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (Secretária de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001, p. 33).

Pesquisamos possíveis meios de interação do conteúdo Matemático, em particular, o disponibilizado na KA, como ferramenta pedagógica que possa auxiliar na captação da atenção e consequentemente na aprendizagem de alunos com o TDAH orientados pelas questões: *Em que medida a Khan Academy pode contribuir para o desenvolvimento da atenção de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Como esses alunos interagem no ambiente de ensino da Khan Academy?*

É importante ressaltar que o uso de novas tecnologias "computadores/software/plataformas de ensino" é de extrema importância, como descreve os autores Weiss e Cruz, (2001) *apud* Guimarães e Ribeiro, (2010) acerca do uso de computadores.

> Os benefícios do uso de computadores na educação também são fortemente retratados na literatura, principalmente devido ao seu poder de motivação, da possibilidade de explorar atividades lúdicas, por permitir um retorno imediato, pelas diferentes formas (menos frustrantes) de lidar com erro, pela estimulação do raciocínio lógico e por favorecer o desenvolvimento da concentração.

Pretendemos verificar o papel da utilização da KA como instrumento pedagógico e tecnológico no desenvolvimento do cognitivo da atenção, concentração e o raciocínio associado ao processo da aprendizagem de conteúdos matemáticos por alunos do Ensino Médio diagnosticados com TDAH.

2. SOBRE O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

Muito se tem falado e pesquisado a respeito do TDAH e percebemos o esforço feito por médicos, psicólogos e psiquiatras para uma melhor compreensão e aproximação do conceito do TDAH.

ROHDE e BENCZIK definem o TDAH como:

> É um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção, a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade. Este transtorno tem um grande impacto na vida da criança ou do adolescente e das pessoas com as quais convive (amigos, pais e professores). Pode levar a dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e social, bem como um abaixo desempenho escolar. (ROHDE e BENCZIK, 1999, p. 36).

Segundo Cypel (2010, p. 23) o déficit de atenção e hiperatividade está caracterizado por um quadro sindrômico composto por conjuntos de sinais e sintomas, analisados por meio da observação da desatenção, hiperatividade e a impulsividade.

Castro e Nascimento (2009, p. 13 apud AAP – American Academy of Pediatrics, 2000), observam que o TDAH, especificado por hiperatividade, impulsividade e falta de atenção, vem sendo considerado um problema crônico na infância e salientam a existência de três tipos de TDAH, sendo: TDAH com predominância na desatenção, TDAH com predomínio na hiperatividade/impulsividade e o combinado.

Para o estudo em particular da predominância desatenção se faz necessário primeiramente um breve entendimento sobre o que os especialistas entendem por atenção, e como podemos adicionar esse entendimento para o desenvolvimento da nossa investigação, uma vez que a cognitiva atenção é um ponto primordial para o desenvolvimento diversificado de atividades e para o processo de aprendizagem.

Cypel (2010, p. 24) discorre sobe a atenção como sendo uma atividade complexa, que se manifesta harmonicamente nas estruturas anatômicas do sistema nervoso central, salientando ainda que esse sistema obedece aos chamados ciclos de vigília e sono.

> Estando em sono, para que ocorra o despertar, o sinal de partida é desencadeado pela substância reticular ascendente do tronco cerebral, [...] ocorrendo a liberação das substâncias neurotransmissoras dopamina e noradrenalina. [...] Este seria considerado o estágio inicial da atenção, ao qual chamamos de estado de vigília ou alerta. (CYPEL, 2010, p. 25)

Devemos observar que um indivíduo que está desperto, pode não estar atento, pois, pois pode estar em um determinado lugar sem de fato estar com atenção voltada para esse lugar ou o que esta se passando. (CYPEL, 2010).

Na convivência diária com quatro desses adolescentes, sujeitos da nossa investigação, percebemos que é comum os alunos estarem presentes na sala de aula, mas com a atenção voltada para outras coisas, ou em frações de segundos focarem sua atenção a uma conversa paralela que surge, ou mesmo conversar com um colega, ou focar sua atenção para alguém apontando um lápis. Percebemos o quanto prestam atenção a tudo que esta ocorrendo e deixam de terminar tarefas que já haviam começado ou de terminar uma anotação importante sobre um determinado conteúdo, pois os estímulos externos que ocorrem em torno desses alunos influenciam diretamente na atenção.

Os autores Barbosa *et al.* (2005) consideram que esses alunos prestam atenção em tudo, mas não possuem a capacidade para um planejamento antecipado, organizar respostas rapidamente e focar a atenção seletivamente. Em concordância com esse pensamento Marzocchi (2004) discorre que:

> A atenção implica o ato de selecionar informações consideradas úteis (atenção seletiva) que serão posteriormente analisadas e arquivadas na memória (atenção focalizada). Envolve, portanto, a manutenção ativa do esforço para seguir um estímulo constante e prolongado no tempo, tanto de tipo auditivo como visual (atenção mantida); por fim, a atenção inclui, também, aqueles processos de adaptação psicológica necessários para passar de um dever a outro (desvio de atenção) ou para a execução contemporânea de duas atividades (atenção partilhada). (MARZOCCHI, 2004, p. 10).

Marzocchi (2004) destaca ainda que, alunos com TDAH podem manifestar diversas dificuldades e em diversos níveis, desde seleção de estímulos até a realização eficaz de duas atividades conjuntas.

Assim, esses alunos necessitam de atenção e cuidado para que se tenha um eficaz e significativo aprendizado, considerando o processo de aprendizagem de cada um. Entendemos que esses alunos estão atentos a tudo por um processo diferenciado e que sua atenção se volta para estímulos realmente significativos.

No próximo item apresentamos a plataforma Khan Academy, o desenvolvimento das atividades, os sujeitos dessa pesquisa para posteriormente relatar os passos da investigação realizada com um dos alunos diagnosticado com TDAH.

3. A PLATAFORMA KHAN ACADEMY

A KA é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos que tem como objetivo principal a missão idealizada pelo seu fundador Salman Khan de: *"prover uma educação de nível internacional gratuita para qualquer um, em qualquer lugar"*. (KHAN, 2013).

Os conteúdos de diversas áreas do conhecimento são disponibilizados no endereço eletrônico https://www.khanacademy.org com acesso gratuito e a qualquer momento.

A KA, disponibiliza vídeos no *YouTube*, contemplando os mais diversos conteúdos como também exercícios práticos, onde qualquer pessoa de qualquer idade pode acessar, assistir, praticar e aprender.

O aluno que está praticando determinado conteúdo recebe um retorno de acerto ou erro dos exercícios instantaneamente, estimulando o estudante a avançar nos níveis dos conteúdos.

Khan (2013) acredita que o papel do professor se torna ainda mais importante, uma vez que, os alunos por meio da KA têm um contato inicial com o conteúdo a ser trabalhado, dispensando maior tempo com alunos que apresentam maiores dificuldades.

O autor ainda ressalta que

> É nisto que acredito de verdade: quando se trata de educação, não se deve temer a tecnologia, mas acolhê-la; usadas com sabedoria e sensibilidade, aulas com o auxílio de computadores podem realmente dar oportunidade aos professores de ensinarem mais e permitir que a sala de aula se torne uma oficina de ajuda mútua, em vez de escuta passiva. (KHAN, 2013).

Associando-se e interagindo como um jogo, a KA, está estruturada de forma que, cada grupo de respostas acertadas pelo estudante, acarreta em uma pontuação que o estudante visualiza e recebe uma mensagem instantânea de incentivo para avançar e aprofundar nos conteúdos estudados.

Caso aconteça do estudante não ter um bom aproveitamento nos exercícios realizados, automaticamente a interação da KA orienta o estudante a rever o conteúdo não assimilado.

O professor que deseja utilizar a KA como ferramenta pedagógica, pode se cadastrar no site da KA e incluir alunos de sua turma, participando inteiramente do processo de aprendizagem. A KA disponibiliza também, gráficos demonstrativos da evolução dos alunos de sua turma.

No Brasil a KA, tem parceria com a Fundação Lemann[1], que desde 2014 é encarregada de realizar as traduções de todos os conteúdos disponibilizados para o português.

Segundo o site da Fundação Lemann (2015), além das traduções dos exercícios e das *vídeoaulas*, a parceria se estende a favor do ensino, de modo que a Fundação Lemann disponibiliza um programa gratuito para as escolas públicas, formando professores para usar a KA, como também dividir conhecimento com outros educadores.

Em nossa pesquisa utilizamos a KA como auxiliar na aprendizagem de conteúdos de Matemática para alunos com o TDAH.

4. ATIVIDADES REALIZADAS NA PLATAFORMA KHAN ACADEMY

Após definirmos os conteúdos matemáticos para compor as atividades que seriam aplicadas nas oficinas, acessávamos o site da KA para verificarmos os conteúdos, os vídeos disponibilizados e principalmente resolver uma sequência de exercícios. Esse procedimento era realizado dias antes de serem propostos como atividades da oficina.

Assim, embora a KA tenha disponível mais de 300 mil exercícios (Fundação Lemann, 2012), se faz necessário o conhecimento prévio dos possíveis exercícios e o nível dos exercícios que os alunos podem se deparar, uma vez que não temos controle sobre o banco de dados das questões para escolher qual exercício resolver. Simplesmente escolhemos os conteúdos a serem trabalhados e os exercícios são disponibilizados automaticamente.

Sendo essa pesquisa de caráter qualitativo (Minayo, 2010), para validar as informações no decorrer de todo o processo investigativo, foram capturadas telas dos exercícios realizados pelos alunos, como também fotos das telas, anotações e resoluções realizadas com lápis e papel, além das gravações de áudios.

A análise e as considerações das informações que emergem do conjunto de dados coletados serão realizadas sob a harmonia de orientações mencionadas pelos autores, apresentadas nessa pesquisa e sobre a descrição das observações feitas em sala de aula e laboratório.

5. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

1 Fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos. Fonte: Fundação Lemann

Foram realizados oito encontros no laboratório da escola. No primeiro encontro, como os alunos já conheciam o laboratório de informática, não foi necessário o reconhecimento do ambiente.

Nesse encontro foi explicado novamente o porquê da pesquisa, qual a importância de estarmos ali estudando e o que estaríamos realizando. Explanamos um pouco sobre a KA e o que ela proporciona.

Para se tornar um usuário da KA é necessário criar um cadastro que pode ser realizado pela *facebook* ou pelo *Gmail.*

Convencionamos que os cadastros e acessos, seriam pelo *Gmail* e assim criamos uma turma de tutoria com o nome *Pesquisa Matemática*, dentro do ambiente da KA para acompanhamento individual de cada aluno, por meio de todos os recursos disponibilizados para tutores.

O primeiro encontro teve duração de 60 minutos, divididos em três momentos: Explicação sobre a pesquisa e a KA e criação da conta de e-mail, duração de 15 minutos; cadastro na KA, ambientação e resolução de exercícios na KA, duração de 30 minutos; resolução dos exercícios proposto após a utilização do computador.

Para o primeiro exercício, foi feita uma mediação de instrução de como incluir a resposta e como verificar se a resposta dada estava correta. Essa mediação foi demonstrada utilizando o computador e o *data show.*

Terminado o momento de resolverem os exercícios, foi proposta uma atividade para ser resolvida utilizando papel e lápis, contemplando o mesmo conteúdo trabalhado na KA.

Os outros sete encontros também tiveram duração de 60 minutos, sendo diferenciados pela divisão desse tempo. O segundo, terceiro, quarto e o quinto encontro foram realizados de maneira semelhante ao primeiro encontro na sua organização.

Nos dois meses de oficina, procuramos sempre observar o desenvolvimento desses alunos com as características descritas nesse trabalho, levantadas e explicitadas através da literatura, tais como, concentração, raciocínio e a socialização e não somente os conteúdos matemáticos propostos nas atividades, pois acreditamos ser fundamental para o desenvolvimento de alunos diagnosticados com TDAH o conjunto de observações e considerações, ressaltando os avanços e as conquistas desses alunos.

> Procure e enfatize o sucesso o mais que puder. Essas crianças convivem com tanto fracasso, que precisam ser tratadas da forma mais positiva possível. Não há como exagerar a importância deste ponto: tais crianças precisam – e se beneficiam muito –

> de elogios. Adoram ser encorajadas. Bebem dessa fonte, crescem com isso, do contrário murcham e secam. Muitas vezes o aspecto mais devastador não é o DDA, em si, mas os danos secundários causados à autoestima. Portanto, alimente bem essas crianças com encorajamento e elogios. (CASTRO E NASCIMENTO, 2009, p. 50).

Desse modo no próximo item traremos as atividades desenvolvidas por A1 durante os encontros, assim como descreveremos A1 no ambiente da oficina e uma análise preliminar.

6. SUJEITOS DE PESQUISA – CASO DE A1

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são alunos regularmente matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio – EM de uma escola particular de educação básica na cidade de São Paulo, no ano de 2015.

Após as devidas autorizações de todos os responsáveis, orientadora vocacional, coordenador e diretor dessa unidade escolar, reunimos seis alunos diagnosticados com TDAH, todos com laudos médicos ou psicológicos, com a presença da orientadora vocacional para realizar um convite oral, uma breve explanação sobre o que estaríamos realizando e marcamos as oficinas para as terças-feiras, no contra período da aula. Os alunos estudam regularmente no período matutino e os encontros aconteceriam no período vespertino.

Na sequência e após informar e explicar aos pais, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que deveria ser lido, preenchido, assinado e devolvido para o professor.

Por questões e normas éticas, estaremos denominando e caracterizando os alunos e sujeitos da pesquisa pelas designações A1, A2, A3, A4 e A5, pois o aluno que receberia a designação de A6 participou de apenas o primeiro encontro.

Para esse trabalho apresentamos o desenvolvimento da pesquisa para o aluno A1, sua trajetória e a respectiva análise preliminar.

A1 é um adolescente de 16 anos aluno da 1ª série do E. M., já sofreu com reprovação e na sala de aula apresenta muitas dificuldades de concentração e atenção. Possui laudo diagnosticado com características de TDAH. Em sala de aula normalmente se socializa, conversa e interage com os colegas em resposta a estímulos recebidos.

Percebemos como professor de Matemática, que normalmente A1 está sentado, mexendo canetas e lápis e muitas vezes desenhando e rabiscando. Em poucas oportunidades foi

percebido o aluno em pé ou na carteira de algum outro colega conversando. Sempre, no início da aula, é necessário chamar por A1 para que ele tenha sua atenção para o que será feito e a todo instante interagir com ele, estimulando-o, envolvendo-o e fazendo com que participe da aula. Percebemos que quando não é dessa maneira, A1 tem sua concentração e atenção diminuída, se voltando para qualquer estimulo percebido no ambiente.

A sala de aula está equipada com computador, data show e lousa eletrônica e fica evidente a atenção de A1, quando utilizamos a lousa eletrônica para resolução e explicação de conteúdos, comparado à lousa branca, nos aproximando da proposta inicial já descrita nesse trabalho, da utilização pedagógica da tecnologia.

De aparência tranquila e serena, tom de voz baixo e educado com os colegas e funcionários da escola, apresenta dentro das suas características, bom relacionamento e socialização.

No laboratório se mostrava com o seu típico comportamento, calmo, tranquilo e sereno, aguardando as orientações para início das atividades.

Após as orientações iniciais ligava o computador, acessava o site da KA e seguia as orientações dadas para acesso ao banco de questões do conteúdo a ser trabalhado no dia.

A partir desse momento, A1 permanecia concentrado e muito atento à tela do computador, concentrado na resolução dos exercícios, não perdendo o foco, mantendo sua atenção e concentração voltadas para a resolução dos desafios propostos pela KA, uma vez que era necessário ler, interpretar, resolver e apontar a resposta que julgava correta, necessitando também do raciocínio lógico para compor toda a sequência.

Figura 1: Tela capturada no momento que A1 respondia aos exercícios da atividade 01 - Notação básica de conjuntos.

É necessário ressaltar que a interatividade da KA é muito importante para prender a atenção de A1, de forma que, quase que *"dialogando com o usuário"* a KA responde prontamente se

a resposta está correta ou não, evidenciando os acertos, e apontando de forma sutil o erro, conforme a Figura 1 mostra um *x* de cor branco inscrito no circulo de cor cinza no canto superior direito da tela do comutador, indicando que A1 deu uma resposta errada na primeira tentativa de responder o exercício.

Na Figura1 também percebemos a mensagem de correto e a carinha com sorriso, indicando acerto, após intervenção com indicação do recurso *"dica"* disponibilizado pela KA para utilizar quando houver dúvida.

A partir da mediação desse primeiro exercício, A1 teve uma sequência de quinze exercícios resolvidos sem necessidade de utilizar a intervenção da *dica* novamente, voltando a fazer uso no exercício 17. A1 se manteve o tempo todo concentrado e com a atenção voltada para tela do computador, mostrando um raciocínio rápido e lógico, pois nessa sequência de 27 exercícios resolvidos, em apenas um único exercício A1 chegou há 1 minuto, o tempo de pensar, resolver e digitar ou indicar a resposta correta e os demais exercícios resolveu em poucos segundos, conforme evidência o gráfico da Figura 2, extraído do site da KA.

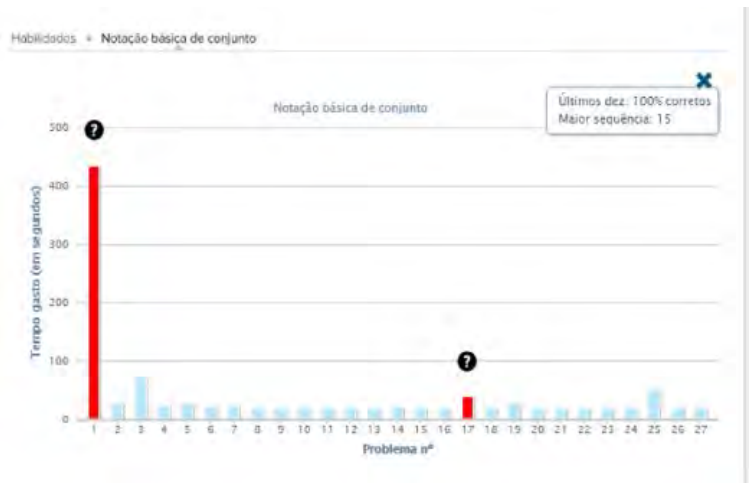


Figura 2: Gráfico esboçando a quantidade de exercícios e o tempo gasto em cada um. Acima no canto superior direito da imagem do gráfico, mensagem informando a maior sequência de acertos realizados por A1.

Na imagem seguinte da Figura 3, temos A1 resolvendo um exercício de intersecção, onde indica corretamente a resposta, por não haver intersecção entre os conjuntos *X* e *Y*.

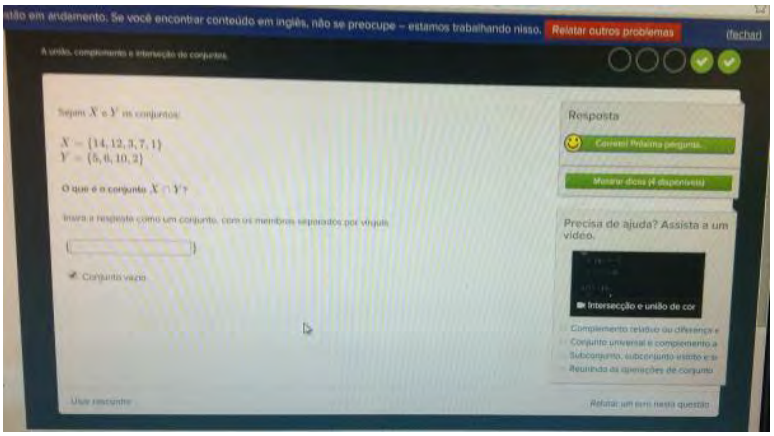


Figura 3: Resolvendo exercício de intersecção de conjuntos.

A próxima imagem da Figura 4 mostra o total de pontos conquistados por A1, uma sequência de 5 acertos, a mensagem que diz que *concluiu sua primeira tarefa de Matemática* e o *avatar* também conquistado pela realização dos exercícios.

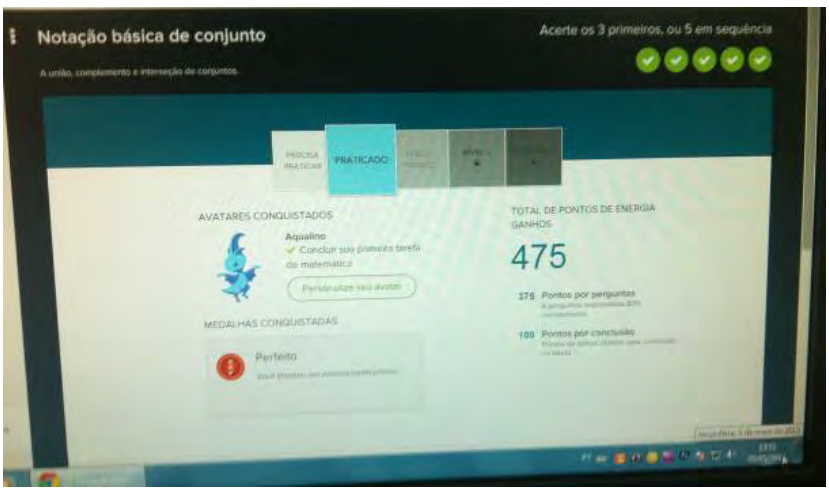


Figura 4: Tela que demonstra o total de pontos e as conquistas, após realização dos exercícios.

Observamos que a KA evidencia os acertos obtidos por A1e aponta de forma discreta as respostas erradas, prendendo a atenção e a concentração e exigindo raciocínio lógico e rápido de A1 para que continue a resolver os exercícios de forma a receber a mensagem e o sinal de acerto. Após cinco respostas corretas a KA interage novamente com o usuário apontando o total de pontos alcançado, o nível em que se encontra, estimulando a prosseguir com os estudos e aprender coisas novas e a novos desafios. Se o usuário sentir necessidade, pode optar por praticar novamente o conteúdo, pois a KA de ensino permite que retomem os conteúdos sempre que necessário.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como esse trabalho é parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado em andamento, as análises dos resultados obtidos estão em fase inicial. No entanto, os dados preliminares ratificam o alcance de alguns objetivos como investigar a atenção e concentração de alunos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. A proposta desenvolvida nessa investigação evidencia que um ambiente de ensino com uma ferramenta tecnológica presente, no caso a Khan Academy, pode permitir que os alunos com TDAH tenham reais condições de aprendizagem, em particular, da Matemática. Os meios de interação disponibilizados na plataforma exigem do aluno uma atenção e concentração redobradas quando estão estudando ou trabalhando conteúdos de Matemática e promovem um aspecto facilitador de aprendizagem que reflete no trabalho em sala de aula. Concluímos, assim, que as análises iniciais dos experimentos demonstram resultados relevantes que serão aprimorados na finalização da pesquisa.

8. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (Brasil). **Homepage.** 2015. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/a-abda/quem-somos.html>. Acesso em: 06 fev. 2015.

BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião; BARBOSA, Genário Alves; AMORIN, Georgiane Galvão. **Hiperatividade: Conhecendo sua realidade:** Conhecendo sua realidade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 124 p.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental-PCN. Brasília, 1998.

CASTRO, Chary A. Alba; NASCIMENTO, Luciana. **TDAH Inclusão na Escola:** Adequação da Classe Regular de Ensino para Alunos Portadores de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade). Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. 120 p.

CYPEL, Saul. **Déficit de Atenção e Hiperatividade e as funções Executivas:** Atualização para pais, professores e profissionais da saúde. 4. ed. São Paulo: Leitura Médica, 2010. 136 p.

GOOGLE. **Empresa de serviços de internet e software** 1998. Disponível em: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/about/company/>. Acesso em: 08 jul. 2015.

GUIMARÃES, Marcelle de Sá; RIBEIRO, Paula Ceccon. *Utilização de jogos virtuais na prática Educacional de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 9. 2010,

Florianópolis. **Trilha de Games & Cultura - Short Papers.** Rio das Ostras: Uff, Departamento de Ciência e Tecnologia, 2010. v. 1, p. 261 - 265. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/culture/short/short10.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

KHAN ACADEMY (Estados Unidos da América). **Homepage.** 2015. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/>. Acesso em: 05 mar. 2015.

KHAN, Salman. **Um mundo uma escola:** A educação reinventada. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. 272 p. Edição digital. Disponível em: <http://lelivros.red/book/download-um-mundo-uma-escola-salman-khan-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 01 mar. 2015.

LEMANN, Fundação. **Fundação Lemann, quem somos.** 2002. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 01 jul. 2015.

MARZOCCHI, Gian Marco; [tradução de Antonio Efro Feltrin]. **Crianças desatentas e hiperativas.** São Paulo: Paulinas Edições Loyola, 2004. 157 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** (12ª. ed.). São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CDU: 376**: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasilia, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

MOREIRA, Sandro Cezar; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade: conhecendo para intervir: conhecendo para intervir. **Revista Práxis,** Volta Redonda, v. 1, n. 2, p.65-70, ago. 2009.

NEURONUP. **Gnosias.** 2015. Disponível em: <https://www.neuronup.com/es/request-information>. Acesso em: 03 jul. 2015.

PEREIRA, Heloisa S.; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C.; MATTOS, Paulo. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.,** Recife, v. 4, n. 5, p.391-402. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ /rbsmi/v5n4/27757.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

PSICÓLOGO, Caso do. **A escala de Stress Infantil - ESI.** 2015. Disponível em: <http://www.casadopsicologo.com.br/esi-escala-de-stress-infantil.html#.VZbuHRtViko>. Acesso em: 03 jul. 2015.

PSICÓLOGO, Caso do. **Escala Benczik - TDAH - Escala de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** 2015. Disponível em: <http://www.casadopsicologo.com.br/tdah-escala-de-transtorno-de-deficit-de-atencao-hiperatividade.html#.VZanGBtViko>. Acesso em: 03 jul. 2015.

PSICOMOTROCIDADE, Associação Brasileira de. **Histórico da Psicomotricidade.** 2015. Disponível em: <http://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/>. Acesso em: 04 abr. 2015.

ROHDE, Luis A.; HALPERN, Ricardo. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização*. **Jornal de Pediatria.** Rio de Janeiro, 2004. Artigo de Revisão, Suplemento 2, p. 61-70.

ROHDE, Luís Augusto; BARBOSA Genário; TRAMONTINA Silzá; POLANCZYK, Guilherme. Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade. **Revista Brasileira de**

Psiquiatria, São Paulo, p.7-11, jun. 2000. Bimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3788.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

ROHDE, Luís Augusto P.; BENCZIK, Edyleine B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artmed, 1999. 92 p.

SOUZA, Isabella; SERRA, Maria Antônia; MATTOS Paulo; FRANCO Vanessa Ayrão. **Comorbidade em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção:** Resultados preliminares. Rio de Janeiro: Arq. Neuro-psiquiatr, 2001. (Vol.59, n.2B, pp. 401-406. ISSN 1678-4227.). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0004-282X2001000300017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SOUZA, Leonardo Belem de. **O Horizonte Digital na Educação Fundamental.** 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Centro de Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14938>. Acesso em: 06 mar. 2015.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A VOZ DOS PROFESSORES

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UREJ)
eloizagomes@hotmail.com

Caio Abitbol Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UREJ)
caioacarvalho@hotmail.com

Fabiana Triani Barbosa da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UREJ)
trianifabiana@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: Este artigo teve origem em pesquisa desenvolvida com vinte e nove professores de matemática do 6° ao 9° ano e do Ensino Médio da rede pública de um município do Rio de Janeiro, com o objetivo de verificar quanto esses professores conheciam as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e como faziam uso delas na sua prática docente. A maioria significativa da amostra valoriza a aplicação das TIC no trabalho docente, afirmando que o seu uso desperta a motivação dos alunos para a aprendizagem, melhorando a receptividade dos mesmos ao conteúdo. Tudo que "ouvimos" dos professores na pesquisa aponta para a necessidade de inovar a formação e a prática docente, de criar novas metodologias, outras formas de "ser docente", o que ocorre quando o professor utiliza as TIC como auxiliares nas suas aulas.

Palavras-chave: Formação de educadores, tecnologias de informação comunicação, Educação com mediação tecnológica.

1 INTRODUÇÃO: TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ATUALIDADE

Hoje em dia é indiscutível a importância da tecnologia de informação e comunicação (TIC) na nossa vida cotidiana. Ela é tão intensa que nos surpreendemos ao pensar como viveríamos sem algumas delas.

Para Turkle (1984, p. 3): “todas as grandes inovações tecnológicas, além dos resultados práticos imediatos, trazem conseqüências profundas e transcendentais que provocam mudanças, não apenas nas atividades que realizamos, mas também em nosso modo de pensar”.

Muitos textos são elaborados destacando o quanto a TIC facilita a vida dos professores nas suas tarefas cotidianas, tornando-se aliadas preciosas dos docentes. Será, no entanto, que é isto que ocorre na realidade? Será que os professores vêem as tecnologias como aliadas ou as incluem apenas na vida particular, sem apropriar-se delas para a gestão dos processos de ensino e aprendizagem? Permanecem ainda os “mitos” relativos à substituição dos professores por computadores? Será que os docentes temem que os alunos, muitas vezes mais aptos a lidar com a tecnologia possam suplantá-los ou perder a admiração e o respeito que sentem por eles?

Estas e outras questões motivaram o desenvolvimento de pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem, subjetivação e cidadania, do programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como hipótese que há um conjunto de saberes docentes relacionados ao uso da tecnologia de informação e comunicação que podem tornar os professores mais bem sucedidos e realizados nas tarefas que desenvolvem e predispostos à busca da formação contínua.

Acreditamos ainda que esses saberes podem ser verificados, mapeados e organizados, que podem ser desenvolvidos através de ações de Educação Continuada e que a tecnologia de informação e comunicação (TIC) pode ser um instrumento vital para essas ações e para a formação humana. Tudo começa, no entanto, pelo conhecimento e uso da TIC na prática docente, das representações que os docentes fazem da mesma. É necessário que o professor realmente deseje aplicar a mediação tecnológica aoa seu trabalho.

Não esquecemos, no entanto que os professores estão inseridos em uma instituição social a escola, que nosso caso pode facilitar ou emperrar, pelo tradicionalismo, a apropriação prazerosa e cidadã das TIC pelos professores.

Vemos a inserção das TIC no trabalho docente como algo bastante viável e necessário, embora seja imprescindível buscarmos algumas alternativas e caminhos para viabilizá-

la. Para a densar esta opinião recorremos a Papert, um dos precursores do uso do computador no ensino.

Ele apresenta uma parábola em seu livro A Máquinas das Crianças (1994) em que demonstra que, embora as TIC imponham mudanças na rotina das classes escolares, muito do que existe permanecerá, fazendo com que o professor nunca se sinta um estranho naquele ambiente ou incapaz de realizar o seu trabalho.

Na mesma obra Papert fala da existência de dois grupos, envolvendo alunos e professores. O primeiro grupo, que ele chama de conservadores reconhece que a escola possui problemas e mostra-se interessado em resolvê-los, mas não compreende de que forma usar computadores para auxiliar esse processo, criando certo impedimento para a sua utilização. O segundo grupo é o dos inovadores, que aspira por mudanças que venham a suprir as dificuldades, facilitando o aprendizado, mas indica pontos que impedem a inserção da tecnologia nas práticas pedagógicas, como custos, políticas, carência de pesquisas científicas sobre novas formas de aprendizagem.

Percebemos, portanto, que em ambos os casos há resistências e arestas que necessitam ser “aparadas” para que a real apropriação das TIC no ambiente escolar aconteça.

2 A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA COMO PROMOTORA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A educação a distância (EAD) vem se mostrando uma excelente forma de utilizarmos a TIC (tecnologias da informação e da comunicação) como auxiliadora nos processos de aprendizagem e formação.

Não se trata propriamente uma inovação, como dizem Struchiner e Giannella (2002), têm-se registros de cursos desta modalidade educacional há mais de cem anos. Nas últimas décadas, porém, ela retornou ao foco de atenção de especialistas, tanto no âmbito de formação profissional, como na educação continuada da força de trabalho, além da educação a distância em rede contribuir para superar a imagem do aluno que estuda sozinho, de forma individualista e isolada.

No entanto, cada vez mais a educação mediada pelas tecnologias digitais se funde ao Ensino Presencial. O caráter e as formas de mediação, unidas ao distanciamento

geográfico é que vão se tornando indicadores de quanto essa educação é realizada mais ou menos percentualmente à distância.

> Não se podendo, hoje, distinguir claramente as fronteiras entre ensino presencial e ensino a distância, a não ser pela descontiguidade geográfica (mesmo ela minimizada), parece que o critério da mediatização é mais seguro: isto significa que se deverá considerar o ensino a distância como uma modalidade de ensino que obriga a um processo de mediatização para suprir a descontiguidade entre professor e aluno". (CARMO, 1997, p.193)

As mais recentes gerações da EAD trazem como novidade algo além de uma mídia, como abordam Villardi e Oliveira (2005), mas a possibilidade de que a educação a distância se faça não mais entre sujeitos separados no tempo e no espaço, mas entre indivíduos separados apenas pelo espaço físico, reunidos num espaço específico, que seria o virtual.

Portanto, a EAD não se difere da educação presencial em sua essência, mas em aspectos pontuais; a educação a distância faz apenas essa separação física, como vimos anteriormente, porém não há distância entre uma relação construtiva e de diálogo entre os atores envolvidos no processo educacional.

No entanto, existem diversos desafios a serem enfrentados nesta nova ordem. Um deles, talvez o mais complexo, é deixar um método de domínio para aprender o novo, em que o conhecimento e a "intimidade" com as TIC é fundamental para o sucesso e progresso nesta área. Por isso, como diz Soares (2004, p. 23), "a educação nesse cenário se destaca como responsável pela integração social do individuo, passível de flexibilidade e adaptação às novas exigências de seu tempo, a partir da escolaridade".

Através do desenvolvimento dos recursos da Informática e da internet, os cursos de educação a distância ganharam dimensões que ultrapassam o antigo uso do correio, manuais, *kits* e apostilas.

Com isso o indivíduo acaba, quase como por uma rotina, tendo contato diariamente com as ferramentas da sociedade informatizada, gerando assim, uma busca de complementação dos estudos ou a qualificação em determinadas áreas técnicas.

Outro desafio a ser enfrentado na área da EAD é o fato de que, muito mais que a obtenção de um certificado, o que importa, nessa área, é conhecer o funcionamento,

saber aplicá-lo e adaptá-lo a um número cada vez maior de funções - dado que caracterizam a área tecnológica e o emprego de conhecimento nela produzido.

Porém, voltando à utilização das TIC pelos professores, a disposição e a capacidade para mudar a prática docente e a didática do ensino são a parte mais difícil de realizar, continua Soares (2004), já que isso significa inovar, criar uma comunicação própria para desenvolver os conteúdos, realizar a avaliação etc.

Segundo Moran:

> A sociedade conectada em rede aprende de forma muito mais flexível, através de grupos de interesse (listas de discussão), de programas de comunicação instantânea e pesquisando nos grandes portais. Enquanto a escola mantém rígidos programas de organização do ensino e aprendizagem, inúmeros grupos profissionais trocam experiências de forma muito mais constante e aberta. Há milhares de redes de colaboração, por exemplo, em medicina, divididas por especialidades, por temas e o mesmo acontece em todas as áreas de conhecimento. É ainda muito incipiente o fenômeno para podermos avaliar até onde a aprendizagem efetiva acontece nestes ambientes informais mais do que nos formais.[1]

Para aclarar algumas dessas questões, vamos mergulhar um pouco na relação, que pode ser íntima, entre as tecnologias de informação e comunicação e as práticas desenvolvidas pelos professores.

3 A PESQUISA DESENVOLVIDA

Planejamos uma pesquisa cuja amostra foi de 29 professores de matemática, do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio da rede pública de um município do estado do Rio de Janeiro.

A amostra era de vinte mulheres e nove homens, com idades entre 28 e 57 anos. O tempo de magistério variou de 05 a 30 anos. Dos entrevistados, 16 apresentam formação em Graduação e Especialização; e 13 apenas a Graduação.

[1] Trecho extraído do texto "Os modelos educacionais na aprendizagem online", de José Manuel Moran, disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acessado em 20/06/2015.

Elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas que abrangia quatro áreas: o levantamento dos saberes percebidos como essenciais para o exercício do Magistério com a inclusão das tecnologias de informação e comunicação (TIC); o conhecimento das mesmas; as atitudes (positivas ou negativas) em relação à inserção das TIC no cotidiano do trabalho docente; e as opiniões sobre os conteúdos da disciplina ministrada. Ao final do instrumento inserimos um campo para "comentários diversos" que os respondentes gostariam de fazer.

Para verificar a influência da área de formação (uma ciência exata) sobre as respostas dos docentes, pretendemos replicar o procedimento com uma amostra de 29 professores de Língua Portuguesa, com as mesmas características.

Para este artigo trazemos os resultados de dois campos do questionário: o que verificou o conhecimento dos professores em relação às tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o que buscou as opiniões sobre a inserção das mesmas na atuação no magistério.

3.1 O conhecimento dos professores sobre as TIC

Em relação ao primeiro campo (conhecimento dos professores em relação às TIC) verificamos que todos os professores possuem notebooks recebidos de um projeto desenvolvido pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, o "Conexão Educação".

Do universo pesquisado 27 professores possuem acesso à internet através de banda larga e 02 através de conexão discada; 17 possuem conexão Wi-fi.

Perguntados sobre onde acessam a internet tivemos a preponderância das respostas "na residência" (25), seguidas de "na escola" (16) e "nos pontos públicos de acesso" (02).

Quando a pergunta era sobre a frequência de acesso à internet, 08 professores responderam que acessavam diariamente, 07 uma vez por semana, 06, duas vezes por semana, 06 duas vezes por semana e 02 três vezes por semana.

Passamos então à pergunta sobre os aplicativos de uso mais frequente, com o seguinte resultado:

(27) Editor de texto.

(14) Editor de gráficos e planilhas.

(13) Apresentação de slides.

(5) Editor de imagens.

(7) Programas de comunicação e chats

(9) Softwares pedagógicos

Indagamos sobre os softwares pedagógicos utilizados. Neste item, 06 (seis) professores deram destaque a sites que trataram especificamente do ensino de matemática e da área pedagógica em geral. Foram citados Sites como: Matemática Kids, Só matemática, Car, Régua e Compasso, Polly, SuperLogo e o Cabri Geometry II 23.

Os conteúdos mais acessados pelos professores durante a navegação na internet são:

(22) E-mail.

(17) Notícias

(1) Sites de relacionamento.

(2) Esportes.

(24) Educação.

(25) Sites de buscas.

(3) Outro (s) - sites relacionados ao conteúdo de matemática e outros a conteúdos científicos, blogs de matemática e sites de webquest.

3.2 As opiniões dos professores sobre o uso das TIC

O segundo campo do questionário escolhido para esta comunicação, "opiniões sobre a inserção da tecnologia de informação e comunicação na atuação no magistério", apresentava uma escala de opiniões graduada de 1 a 5, correspondendo o grau 1 às opiniões mais desfavoráveis e o grau 5 às mais favoráveis. Solicitamos que os professores estabelecessem a gradação em relação a quatro aspectos. Optamos por apresentar apenas a quantificação dos graus mais favoráveis de resposta (4 e 5) porque nos graus inferiores a concentração de respostas foi muito pequena.

Tabela 1: A atribuição dos graus 4 e 5 (respostas mais favoráveis).

Aspectos avaliados	Excertos de respostas para exemplificação	Atribuição de graus mais favoráveis de resposta (5 e 4)
Importância da inserção das TIC no trabalho docente	Considero as TIC um marco histórico de progresso no trabalho do professor.	26
Facilitação das atividades proporcionada pelas TIC	Se você estimula a autonomia e a iniciativa do aluno as atividades se tornam mais agradáveis.	26
Contribuição das TIC para a melhoria da aprendizagem dos alunos	Percebo que os alunos aprendem melhor e mais rapidamente se utilizam artefatos tecnológicos.	23
Intensificação da dinâmica das aulas com a inserção das TIC	Os próprios alunos declaram que as aulas ficam mais "maneiras" e interessantes.	24

Finalizando este campo do instrumento de pesquisa incluímos uma questão aberta: "Se você fosse recomendar a um colega o uso de tecnologias de informação e comunicação nas aulas, que argumento você utilizaria?".

Analisamos o conteúdo das respostas, atribuindo freqüência aos argumentos mais utilizados. Como recomendação os professores listaram os mais diversos argumentos, mas sempre dando destaque a algumas palavras em suas falas, como: dinamismo, facilitador, agilidade, motivação, participação, estratégia, prazeroso, simples, rápido, objetivo, agradável, importante e interessante.

Todas estas palavras foram descritas nas respostas dos professores para demonstrar que o uso das tecnologias de informação e comunicação desperta a motivação dos alunos para a aprendizagem, melhorando a receptividade dos mesmos ao conteúdo de matemática.

Isto confirma afirmações encontradas na literatura sobre o tema, como a de Penteado e Borba (2003, p. 64-65):

> (...) À medida que a tecnologia informática se desenvolve nos deparamos com a necessidade de atualização de nossos conhecimentos sobre o conteúdo ao qual ela está sendo integrada. Ao utilizar uma calculadora ou um computador, um professor de matemática pode se deparar com a necessidade de expandir muitas de suas idéias matemáticas e também buscar novas opções de trabalho com os alunos. Além disso, a inserção de TI no ambiente escolar tem sido vista como um potencializador das idéias de se quebrar a hegemonia das disciplinas e impulsionar a interdisciplinaridade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo que "ouvimos" dos professores na pesquisa mostrou que eles conhecem razoavelmente as tecnologias de informação e comunicação, indo contra a idéia de que há um desconhecimento quanto às mesmas. Eles conhecem e utilizam recursos e softwares específicos para o ensino de matemática, como o Geogebra e o Matemática Kids. Vinte e quatro respostas apontaram o acesso na internet de conteúdos relativos à Educação.

Das opiniões sobre as TIC avaliadas, em uma escala de 1 a 5, a intensa concentração de graus 4 e 5, assim como as justificativas positivas apresentadas, demonstram representações favoráveis e disponibilidade para a utilização da mediação tecnológica.

Em resumo, tudo aponta para a necessidade de inovar a prática docente, de criar novas metodologias, outras formas de "ser docente", o que ocorre quando o professor utiliza as TIC como auxiliares nas suas aulas.

Sabemos que surgiu um novo aluno que, assim como o docente, também se vê diante de uma aventura feita de estudo, pesquisa e produção de conhecimento num ambiente inovador.

Isto não faz, no entanto, que descartemos utilização de ações de formação continuada, pois é através dela que podemos mudar a metodologia ainda tradicional usada em muitas escolas e universidades. Os respondentes da pesquisa possuem razoável domínio da tecnologia de informação e comunicação e começam a torná-la ferramenta da prática pedagógica, o que é um bom indício.

Embora tenhamos todo o tempo destacado a importância das tecnologias de informação e comunicação para o aprimoramento do trabalho docente, não esquecemos que, por si sós, elas não promovem a aprendizagem formal. É necessário que o professor desenvolva nos alunos uma série de atributos cognitivos indispensáveis às aprendizagens significativas.

Fica o desafio para as instituições de ensino em todos os níveis: abrir-se ao diálogo com essas tecnologias, compreender melhor os alunos nativos digitais, prover aos

professores formação inicial e continuada que lhes permitam fazer das tecnologias digitais ferramenta pedagógica, incluindo-as no cotidiano docente.

5 REFERÊNCIAS

CARMO, H. D. A. **Ensino superior a distância:** contexto mundial. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas Sul Ltda, 1994.

PENTEADO, M. G. & BORBA, M. de C. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, S. G. Inovações no Ensino Superior: reflexões sobre Educação a Distância. CASTANHO, S. (org). **O que há de novo na Educação Superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. São Paulo: Papirus, 2004, p. 221-238.

STRUCHINER, M. & GIANNELLA, T. Formação de Profissionais de Saúde e Educação a Distância: Elementos Fundamentais. **PROFAE:** Educação Profissional em Saúde e Cidadania. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

TURKLE, S. (1984). **The second self: computers and the human spirit.** New York: Simon and Schuster,1984.

VILLARDI, R. & Oliveira, E. S. G. **Tecnologias na educação.** Uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Dunya,2005.

JOGOS ELETRÔNICOS E INTERNET COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO SÓCIOPEDAGÓGICA: O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
(eloizagomes@hotmail.com)

José Mauro Gonçalves Nunes
(josemauronunes@uol.com.br)

Gabriel Moura Souza Miranda Rodrigues
(gabrieldemolay@hotmail.com)

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias em Educação.

Resumo: Esta comunicação apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa realizada com 500 jovens, de 15 a 27 anos, do Rio de Janeiro, com a aplicação de um questionário formulado a partir do problema "Como os jovens utilizam as tecnologias e a internet nos dias de hoje?". Vários quesitos do instrumento tinham como foco os jogos eletrônicos, em função da importância que tem hoje para a geração jovem. Nos resultados pudemos perceber essa significância pois, ao responderem à pergunta "Os games facilitam a aprendizagem", foi alta a frequência de concordância e de justificativas, que categorizamos ao realizar a análise de conteúdo das mesmas. Os jogos facilitam a aprendizagem interativa, levando o aluno à participação ativa na construção do conhecimento. Devemos incluir essa nova ferramenta na prática docente, de forma que o ato de aprender se torne mais atraente para o aluno.

Palavras-chave: Jogos eletrônicos; Tecnologias na Educação; Prática docente.

1 INTRODUÇÃO: A POLÊMICA ATUAL SOBRE OS JOGOS ELETRÔNICOS

O ato de jogar online divide provoca opiniões contraditórias na sociedade contemporânea: muitos o defendem como essencial no cotidiano; outros o consideram pernicioso ao desenvolvimento do ser humano. Para falarmos de jogos e compreender melhor essa polêmica devemos separar o contexto entre lazer, profissão e dependência. Existe uma realidade atual, que vem de encontro à comodidade, facilidade e conveniência de trabalhar, obter produtos e interação virtual com amigos e desconhecidos, usufruir momentos de lazer sem precisar sair do conforto de seu lar.

Para Lévy (1999) essa conveniência, “é o conjunto de técnicas, de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, mostrando que é um advento natural do uso da internet. Com isso, vemos que o ato de jogar na internet acabou se tornando algo absorvido pela sociedade como exemplo de lazer ou até mesmo de vivência social.

A dificuldade de compreensão do papel dos jogos eletrônicos no universo educacional e social vem de forma avassaladora, pois é comum associar os efeitos desse meio a aspectos considerados negativos do comportamento dos jovens. O profundo fascínio e o uso de intenso dos jogos pelas crianças e jovens afetam, entre outras questões, o convívio social e, uma vez que é feita uma ligação direta entre o uso dos jogos eletrônicos e o afastamento da geração jovem da sociabilidade e do convívio, isso faz com que prospere a ideia de que ela se tornou antissocial, já que passa horas à frente do computador, principalmente jogando.

Esse interesse, no entanto, é justificado devido aos atrativos modernos, por ser uma mídia altamente interativa. Há ainda a estética visual, as histórias e narrativas que prendem a atenção, levando a horas de jogo ininterruptas, deixando pais e professores alarmados.

Ao contrário, Greenfield nos diz que “o jogo tem valor de aprendizagem potencial em si: para coordenação viso-motora, integração de informações (velocidade e posição), atenção e números de leitura (velocidade, tempo e pontos ganhos aparecem continuamente na tela)” (1988, p. 141). Existe verdadeiramente, como muitos propõem, um ponto em que o uso de jogos eletrônicos deixa de ser lazer e se torna um fator de isolamento em relação ao grupo social? Será realmente que os jogos afastam os jovens dos estudos e das tarefas cotidianas? São, então, “inimigos da escola e dos professores”? E o professor, pode fazer uso dos jogos como ferramenta pedagógica? Pretendemos discutir esses temas ilustrando-os com os resultados de uma pesquisa realizada com 500 jovens, de 15 a 27 anos, do Rio de Janeiro.

2 JOGOS ELETRÔNICOS: ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS

Atualmente, os jogos digitais permeiam a vida das crianças, jovens e adultos, a ponto de

ficar difícil imaginar o cotidiano sem o uso destas tecnologias. Eles passam horas em contato com ambientes computacionais que promovem níveis de imersão elevados, são motivados constantemente a interagir e explorar tais ambientes através de interfaces gráficas sofisticadas e participam da construção de narrativas ficcionais. São elementos que permeiam o universo dos jogos digitais, e que os ajudaram a se tornar importantes elementos da nossa cultura.

O jogo é uma parte integrante da experiência humana no mundo, e jogar é um elemento fundamental das práticas sociais em qualquer grupo humano ou cultura. Nesse sentido, os jogos digitais (também denominados *games*) devem ser entendidos como artefatos culturais complexos, independentemente de seu propósito específico.

Crawford (1984) define jogo como um ”sistema formal fechado que representa subjetivamente um subconjunto da realidade” (p. 13). Algumas qualificações nesta definição se fazem necessárias. Por *sistema*, entende-se que um jogo é uma coleção de peças que interagem entre si de maneira complexa, se constituindo enquanto um sistema. Por *formal*, significa que todo e qualquer jogo possui regras explícitas e bem definidas. *Fechado* implica no fato de que o jogo é completo em si, autossuficiente como uma estrutura. Ou seja, a estrutura das regras cria os parâmetros para os jogos. *Representar subjetivamente* leva em conta o fato de que a representação é uma moeda com duas faces: uma face objetiva e outra face subjetiva. Elas não são necessariamente excludentes. A realidade subjetiva nasce e se alimenta de uma realidade objetiva. Por exemplo, quando um jogador explode centenas de alienígenas invasores, ninguém acredita que a sua diversão tenha um reflexo direto no seu mundo objetivo. No entanto, o jogo pode trazer uma metáfora muito real para a percepção de mundo dos jogadores. Jogos suscitam representações voltadas para as realidades subjetivas dos jogadores, não as objetivas.

Games são objetivamente irreais na medida em que não recriam fisicamente as situações que representam, porém são reais subjetivamente para os jogadores. O agente que transforma uma situação objetivamente irreal em uma fantasia verdadeira (num contexto subjetivo) é o ser humano. Por fim, o fato de um jogo ser um *subconjunto da realidade* se deve pelo fato de que nenhum jogo poderia incluir todos os aspectos da realidade sem se tornar realidade propriamente dita. O que realmente interessa é que este subconjunto se estabelece como forma de garantir foco ao jogo. Um jogo que se propõe a representar um subconjunto muito amplo da realidade desafia a compreensão do jogador, tornando-se quase que indistinguível da própria vida, perdendo um dos seus fatores mais atraentes, o foco.

Dessa forma, a premissa básica que orienta este texto é a de que jogos são parte integrante do sistema simbólico da cultura, e que o jogar é parte integrante da experiência humana. Além disso, a atividade lúdica possui outras implicações para além da diversão em si, isto é, jogar é uma atividade séria e é fundamental no desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas (TURKLE, 1994). Entendemos ser possível estabelecer uma interface entre *games* e educação, à medida que os primeiros podem ser utilizados como suporte para as atividades educacionais.

Tais características presentes nos *games* (jogos eletrônicos baseados em tecnologias computacionais) têm despertado o interesse de pesquisadores espalhados por todo o mundo, ávidos em compreender esse fenômeno que permeia de maneira significativa a experiência da chamada *Geração Digital* (TELLES, 2009), *Net Generation* (TAPSCOTT, 1997) ou *Nativos Digitais* (PALFREY; GRASSER, 2008; PRESNKY, 2006). Com o trabalho frequente dos grupos de pesquisa foi propiciado o acesso a publicações periódicas sobre as questões que envolvem o universo dos *games* e com isso tornou-se possível a percepção de que existe muito mais em jogo do simplesmente o ato de jogar.

Este trabalho também se posiciona no conjunto das publicações supracitadas e almeja investigar o uso desses jogos digitais na Educação, procurando responder se a exposição frequente a estes ambientes seria um caráter que traria mudanças significativas no desenvolvimento cognitivo dos seus usuários, bem como no seu funcionamento cognitivo.

3 A PESQUISA REALIZADA

Em virtude da abrangência da amostra (500 pessoas) e das características da mesma (escolaridade elevada e familiaridade com as tecnologias digitais) optamos pela aplicação de um questionário formulado a partir do problema "Como os jovens utilizam as tecnologias e a internet nos dias de hoje?".

Planejamos então uma pesquisa aplicada, do tipo telematizada (FERRARI, 1982, p.171), pois utilizou informações que combinam o uso de computador e de telecomunicações. O questionário foi formulado online, elaborado utilizando o Google Docs, pacote de aplicativos que permite, entre outras coisas, criar e aplicar formulários de pesquisa online.

O instrumento utilizado era composto de três campos. O primeiro buscava informações

descritivas da amostra: gênero, idade, escolaridade, meio de conexão à internet e número de horas / dia e conexão.

O segundo campo continha questões comportamentais, do tipo “Para você a internet serve mais para...”. O terceiro campo começava por questões preferenciais. Apresentava quinze asserções sobre a internet e pedia “Das afirmativas abaixo, assinale "SIM" se você concorda, ou "NÃO" se você não concorda”. A seguir retornava a um complemento relativo a aspectos comportamentais: “Das afirmativas acima escolha duas e justifique a sua resposta”. Apresentava ao final um campo para “Comentários Gerais”.

No momento da análise dos dados dois procedimentos foram utilizados: para os dados qualitativos uma tabulação simples, seguida da análise dos resultados; para os dados qualitativos optamos pela análise de conteúdo, conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 1979). Segundo Barros e Lehfeld (1996, p. 70), ela "é atualmente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes".

A análise de conteúdo não tem modelo pronto: constrói-se através de um vai-e-vem contínuo e tem que ser reinventada a cada momento, conforme Bardin (1979, p. 31). Para o tratamento dos dados da pesquisa passamos pelos três momentos previstos pela autora: a pré análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: (inferência e interpretação). Ao final do processo todos os resultados foram cuidadosamente examinados e postos em diálogo com o referencial teórico estudado, permitindo-nos estabelecer conclusões.

4 ALGUNS RESULTADOS

Escolhemos para ilustrar esta comunicação uma pergunta da segunda parte do questionário. Foi um dos itens em que houve maior concordância e escolhas pelos participantes da pesquisa para apresentarem justificativa. O item era: “Os games facilitam a aprendizagem” e apresentávamos como possibilidades de resposta: Sim, Não e Por quê. Dos 481 instrumentos corretamente preenchidos, dos 500 que aplicamos, 56

pessoas responderam a este quesito, sendo 48 concordâncias e 08 discordâncias. As justificativas apresentadas, de acordo com a análise de conteúdo aplicada, podem ser vistas, de forma resumida, na tabela que se segue.

Tabela 1: Algumas justificativas quanto à concordância de que os jogos facilitam a aprendizagem

CATEGORIA	ILUSTRAÇÃO DE RESPOSTAS
Estímulo à aprendizagem no sentido amplo	As pessoas aprendem com mais interesse quando tem lúdico. Aprender é bem mais fácil, quando não se tem a obrigação de aprender por esse motivo acredito que os games são uma boa ferramenta de ensino.
Facilitação da aprendizagem de idiomas	Acredito que sim, meu inglês melhorou depois de muito jogar sem tradução. Os games nos apresentam outras línguas em que devemos aprender para jogar.
Outros aspectos cognitivos facilitados pelo uso dos games	Se os games exigirem esforço cognitivo para realizar tarefas ou resolver enigmas sim, facilitam. Sim, até os militares utilizam para treinamentos de técnicas de voo, estratégias de combate, raciocínio lógico.
Exceções quanto a games que estimulam a aprendizagem	Sim, mas não se tratando de games violentos. Dependendo dos games podem facilitar sim a aprendizagem, dependendo do usuário ou responsável utilizar corretamente esse recurso.
Há uma modalidade específica de jogos que é educativa	Os games facilitam a aprendizagem, pois existem, na internet, vários que são didáticos. Games educativos tendem a ajudar na aprendizagem sobre determinados temas.

Podemos, então, estabelecer algumas considerações sobre a utilização de jogos na prática educativa das escolas e sobre a atuação do professor como mediador desse processo.

5 JOGOS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Um primeiro aspecto a ser destacado nesta conclusão é o fato do quesito “Os games facilitam a aprendizagem” ter despertado tanto interesse por parte dos respondentes do questionário (11,64% das pessoas escolheram a questão para apresentar uma

justificativa para a resposta). Além disso, 48 entre 56 respostas justificadas foram de concordância com a afirmativa.

Analisando cuidadosamente as justificativas redigidas pelos respondentes estabelecemos um cotejo com algumas teorias relacionadas ao uso de jogos (eletrônicos ou não).

O uso de jogos nas atividades educacionais é um tema bastante discutido na Educação, e diferentes abordagens teóricas tratam do tema com bastante propriedade. Na abordagem psicanalítica, o jogo é visto como uma atividade que estimula a fantasia do jogador, promove a descarga de libido e consequentemente é geradora de prazer e de diminuição de tensão do aparato psíquico (ABERASTURY, 1992; ERIKSON, 1987; WINNICOTT, 1975). Já na abordagem cognitivista, Piaget (1990) se destaca como o autor que enfatiza a importância da atividade lúdica como força motriz do desenvolvimento cognitivo da criança. A ludicidade e a criatividade foram citadas com freqüência quando as respostas destacavam o estímulo dos jogos à aprendizagem no sentido amplo.

Quando o assunto envolve games de computador, a polêmica se instala em função da questão dos jogos violentos (*Counter Strike, Call of Duty, Devil May Cry)* e o incentivo a comportamentos agressivos e disruptivos socialmente. Acontecimentos recentes em escolas e universidades reforçam tal opinião, já que os jovens responsáveis pelos ataques mortais eram jogadores inveterados dos *games* acima citados. Outro aspecto da questão levantado pelos críticos diz respeito ao fato de que *games* incentivam ao afastamento da realidade e a certa obliteração do potencial criativo por parte do jogador (GENTILE et al, 2006; SETZER, 2001).

As respostas dos jovens que participaram da pesquisa vão de encontro às pesquisas atuais, que demonstram que não há uma relação linear entre games de ação e comportamento violento, e que as causas para um comportamento disruptivo e antissocial são mais complexas do que a mera atividade de jogar (cf. Alves, 2005).

Autores como Kellner (2001), Rushkoff (1997) e Johnson (2001, 2005) ressaltam os aspectos positivos do uso dos jogos eletrônicos, tais como o desenvolvimento de habilidades cognitivas como processamento de informação em paralelo, tomada de decisão, pensamento abstrato e raciocínio multitarefa. Mattar (2010) afirma que os jogos digitais podem ser ferramentas educacionais de extrema utilidade levando-se em consideração o estilo de aprendizagem dos nativos digitais. Nas justificativas de respostas esse destaque ao

fomento do desenvolvimento cognitivo foi grande, chegamos a criar uma categoria de análise relativa aos "aspectos cognitivos facilitados pelo uso dos games".

Quando bem trabalhados, tanto o ciberespaço como os jogos eletrônicos, são ferramentas que podem ajudar na educação e na criação de novas metodologias de ensino, já que demandam leitura constante. Esse aspecto do "uso adequado dos games" também esteve presente nas justificativas de respostas apresentadas na pesquisa. Navegar, assim como jogar, depende de leituras que os usuários fazem dos textos que irrompem constantemente sua rotina virtual, criando assim *puzzles* (quebra-cabeças), que ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico, cognitivo e do trabalho em equipe.

Finalizando, essa concordância com o fato de que os jogos eletrônicos estimulam e favorecem a aprendizagem tem respaldo em Vygostsky (1991), que identifica o jogo como potencial fonte de desenvolvimento e aprendizado. O ato de jogar estimula o que ele chama de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Este é o momento em que a criança ou jovem vai além do que a experiência permite. Nos jogos eletrônicos são capazes de simular brincadeiras e até mesmo coisas que não são capazes de realizar sozinhas. Com os estudos da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, os jogos eletrônicos começaram a receber um lugar de destaque e tornaram-se ferramentas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem.

Podemos dizer, então, que no ensino que se apropria dos games na sua prática, a aprendizagem se torna um processo interativo onde o aluno participa ativamente da construção de seu conhecimento. Devemos tentar incluir essa nova ferramenta na prática docente, de forma que o ato de aprender se torne mais atraente para o aluno. "O uso de jogos eletrônicos poderá levar o aluno a ter acesso às diversas áreas do conhecimento, facilitando o seu aprendizado e contribuindo para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos, podendo ser denominados 'tecnologias intelectuais" (ALVES, 2005, p.17).

6 REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Game Over**: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

ABERASTURY, A. **A Criança e Seus Jogos.** Porto Alegre: Artmed, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Aidil de Jesus P.; & LEHFELD, Neide A. de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1996.

CRAWFORD, C. **The Art of Computer Game Design**. New York: McGraw-Hill, 1984.

ERIKSON, E. **Identidade: juventude e crise.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987,

FERRARI, Alonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

GENTILE, D.A., ANDERSON, C. A. & BUCKLEY, K. E. **Violent Videogames Effects on Children and Adolescents**. New York: Oxford University Press, 2006.

GREENFIELD, Patrícia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**: os efeitos da TV, computadores e videogames. São Paulo: Summus, 1988.

JOHNSON, S. **Cultura da Interface**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Surpreendente!** Rio de Janeiro: Campus, 2005.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia**. São Paulo: Edusc, 2001.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MATTAR, J. **Games em Educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson, 2010.

TELLES, A. **Geração Digital**. São Paulo: Landscape, 2009.

PALFREY, J. & GASSER, U. **Born Digital**: understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books, 2008.

PRENSKY, M. **Don`t Bother Me, Mom, I`m Learning**: how computers and videogames are preparing your kids for 21st century success and how you can help! St. Paul: Paragon House Publishers, 2006.

RUSHKOFF, Douglas. **Um Jogo Chamado Futuro.** Rio de Janeiro: Revan, 1997.

SETZER, W. **Meios Eletrônicos e Educação.** São Paulo: Escrituras, 2001.

TAPSCOTT, D. **Growing up Digital**: the rise of the net generation. New York: McGraw-Hill, 1997.

TURKLE, S. **The Second Self.** Cambridge, MA: The MIT Press, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Oliveira, Elda Damasio
Prefeitura Municipal de Diadema (PMD)
eldausp@yahoo.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo:

Esta pesquisa investiga questões relacionadas à formação continuada dos docentes de Educação Básica e sua influência no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Tem como embasamento teórico os estudos feitos por Marin (2005), Schnetzler; Rosa (2003), Libâneo (2001), Freire (2001), Perrenoud (1993), Nóvoa (1991), entre outros. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os objetos da investigação foram professores, diretores e coordenadores das instituições de Educação Básica. Constatou-se que a formação continuada ocorre geralmente através de cursos de curta duração, palestras, reuniões e por outras ações que muitas vezes geram alguma mudança na ação do docente, mas não propiciam reflexões necessárias para o real avanço de sua prática pedagógica. A partir da contraposição do empírico com as teorias, foram feitas algumas considerações referentes ao tema.

Palavras-chave: Educação, Formação Docente, Trabalho Pedagógico.

A formação de professores é fundamental para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Esta formação, que envolve a inicial e a continuada, deve ser planejada de forma a auxiliar o docente no trabalho pedagógico que ele desenvolverá. Neste contexto, a formação inicial representa uma base para todo o percurso profissional do docente. "De certa forma a formação inicial apresenta-se como *início de uma formação contínua* que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira". (PERRENOUD, 1993:149).

Segundo LIBÂNEO (2001), os conteúdos referentes à educação implicam em um aprofundamento teórico que o currículo de uma Licenciatura não comporta.

Ainda, SCHNETZLE e ROSA (2003), apontam três razões para justificar a formação continuada de professores: a necessidade da reflexão crítica para o redimensionamento

da prática pedagógica, a importância do professor ser também um pesquisador de sua própria prática e a mudança da visão simplista referente às funções e ao papel que o professor deve desempenhar:

> [...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27).

Esta pesquisa demonstra parte do trabalho pedagógico do professor e sua relação com as formações de que tenha participado. Os estudos teóricos tiveram como base autores como Marin (2005), Schnetzler (2003), Rosa (2003), Libâneo (2001), Freire (2001), Perrenoud (1993), Nóvoa (1991), entre outros.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida a abordagem qualitativa e, como instrumento, a entrevista semiestruturada.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada possibilita o acréscimo dos dados obtidos, já que poderá gerar outras indagações. Desta forma, o entrevistado poderá auxiliar de forma mais decisiva no processo da pesquisa, porque:

> [...] parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante, seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

A amostra inclui 25 profissionais das escolas de Educação Básica, 12 do município A e 13 do B. Pôde-se perceber que 20% dos entrevistados participam da formação continuada apenas como uma possibilidade de promoção profissional. Os demais, 80%, associam esta possibilidade à de aprendizagem e aperfeiçoamento da prática.

No município A os professores citaram como formação continuada cursos feitos dentro

do horário de trabalho, os quais têm como objetivo a implantação do Sistema Y de Ensino no município. Conforme 99% dos entrevistados – que atuam no município A – em 2014, estas formações eram de baixa qualidade, teóricas, sem conteúdos novos e subestimavam a capacidade dos participantes.

A partir de 2015, a qualidade melhorou. Apesar dos dados teóricos já conhecidos, sugeriram atividades que poderiam ser desenvolvidas na escola e orientaram sobre o uso do material.

Conforme os entrevistados o material elaborado não está adequado ao nível dos alunos. O livro para crianças do ciclo I - quatro anos - demanda conhecimento prévio da grafia de letras e de números. Mas conforme avaliação diagnóstica feita no início do ano letivo, a maioria dos alunos do ciclo I, nas instituições pesquisadas, tem dificuldade para segurar o lápis corretamente, fazendo rabiscos leves e fragmentados e não recita a sequência numérica de um a dez, necessitando de atividades para o desenvolvimento do tônus motor, entre outras intervenções.

Indagados sobre quais atividades, citaram as que envolvem os movimentos corporais, tais como jogos diversos, brincadeiras tradicionais e de roda, dança, jogo de percurso e de dado além de circuito de artes, picote, colagem, modelagem, pintura a dedo e com pincel, desenho. Acreditam que as atividades do livro não correspondem às necessidades da faixa etária e que, talvez no terceiro trimestre, algumas atividades possam ser desenvolvidas.

Um professor disse que iniciou atividades do livro com pequenos grupos, ou seja, a desenvolve enquanto a maioria dos alunos está com uma outra atividade independente dele.

Um ponto de discórdia, segundo os professores, é o de que, na formação, os docentes são orientados a utilizar o livro de acordo com os conhecimentos dos alunos, para cujo uso não existe um padrão, e, muitas vezes, suas iniciativas são barradas pela direção.

Os que trabalham nas salas do ciclo II - cinco anos - afirmaram que, apesar das dificuldades, o material serve como apoio, já que tem algumas atividades adequadas para esta faixa etária.

Já no Ensino Fundamental I (6 a 10 anos), o material é organizado por áreas do

conhecimento. A dificuldade apresentada assemelha-se aos que lecionam nas salas de cinco anos, ou seja, o livro é parcialmente adequado e os conteúdos não possuem relação entre si, são fragmentados, estanques.

Numa das instituições pesquisadas, além do uso do livro, foi construído um projeto coletivo, no qual cada professor investigou as curiosidades do seu grupo de alunos e a partir destes dados organizou suas etapas. No final do ano, pretendem organizar uma mostra cultural do projeto, além de apresentações aos pais e familiares, com números de dança, canto, teatro, etc.

Algumas dificuldades relatadas pelos professores são as de como organizar o projeto de forma a tornar as crianças participantes ativas, seja na comunicação de suas curiosidades ao professor, seja no desenrolar do projeto como um todo. Há também questões quanto ao acúmulo de atividades, pois há outros eventos a serem organizados.

Diante da dificuldade de alguns membros do grupo para iniciar o projeto coletivo, foram dadas, no Horário de Trabalho Coletivo (HTPC), orientações para o seu desenvolvimento. Atualmente, todos os professores da escola estão participando.

Na formação, foi perceptível a empolgação de professora, considerada pelo trio gestor como displicente, ao sorrindo, afirmar: “Ah, agora sim, agora eu sei como iniciar e desenvolver este projeto, aceito mais sugestões”.

Os profissionais afirmaram que algumas ideias utilizadas no projeto possuem relação com cursos ou seminários feitos por eles. Por exemplo, o uso da sacola literária.

Outra formação desenvolvida pelo município A referiu-se à formação de professores que atuam com crianças com necessidades especiais (NE). Conforme os entrevistados, o curso, com duração de aproximadamente 6 horas, abordou mais o autismo. De acordo com uma docente, o curso ofereceu informações teóricas e alguns encaminhamentos práticos. Entretanto, alguns constataram a necessidade de formação mais ampla (quanto aos conteúdos abordados e à carga horária) e que gradativamente envolva todos os profissionais da educação, principalmente os professores, já que geralmente não se sabe quem terá inclusão em sua sala de aula.

Além disso, que todo ano ocorre o mesmo, alunos de inclusão matriculados e professores sem suporte suficiente para o desenvolvimento das aulas. Muitas vezes, o

docente se sente inseguro com a criança, comprometendo a qualidade do seu próprio trabalho.

As demais formações citadas não ocorreram no horário de trabalho. Algumas foram gratuitas: Semana da Neurociência, Introdução Digital, Tecnologia na Educação. Outras foram financiadas pelos próprios docentes como Pós-graduação (especialização) em Educação Ambiental, Alfabetização e Letramento, Arte e Educação; cursos em educação especial, psicomotricidade e jogos matemáticos.

Indagados, dois docentes informaram que estão fazendo Pós-Graduação em Arte e Educação.

Um docente fez o Curso de Introdução Digital e o considerou bom, pretende dar continuidade aos demais cursos nessa área. Disse ter se inscrito para participar da Semana de Neurociência, mas não pôde comparecer porque os horários não eram compatíveis com o seu horário de trabalho.

Investigados sobre as formações que consideraram mais significativas para suas práticas pedagógicas, os docentes citaram: Planejamento, Avaliação e Registro, com Ieda Verloca; Meio Ambiente, com Fabio Cassino; Demandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Infantil, com Negrão; Pró-letramento, Pós em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, APAE – como desenvolver a criança portadora de necessidade especial (NE). Para os docentes, estes cursos fundamentaram e ampliaram seus conhecimentos.

No município B, nas escolas pesquisadas, os professores não possuem um material pré-determinado. Desenvolvem o trabalho a partir de atividades sequenciadas e projeto coletivo.

O projeto coletivo envolve toda a instituição. Cada faixa etária organiza as etapas, de acordo com as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos. Pais e familiares participam, direta ou indiretamente, através de sugestões, desenvolvimento de atividades com os alunos e em oficinas organizadas pelos professores.

Com relação à influência da formação no trabalho pedagógico, alguns professores falaram sobre cursos de pequena duração feitos em horário de serviço. Foram eles: Especialização para os docentes que possuem alunos com NE, o Brincar na Educação

Infantil e Contação de História. Citaram o curso de Pós-graduação em Educação Infantil como o mais significativo para suas práticas pedagógicas. Para eles, estas formações deram dicas e sugestões que os auxiliaram no desenvolvimento do trabalho.

Quanto às feitas fora do horário de trabalho, apenas um docente participou, mas não soube falar sobre o assunto. Outros não participaram dos cursos seja porque não disponibilizaram o curso no horário diferente ao do serviço ou porque não encontrou vaga (um entrevistado)

Sugestões dadas pelos entrevistados para a melhoria da formação dos docentes:

- Maior número de formações nos horários de HTPCs.
- Formações no horário de trabalho para todos os profissionais da escola.
- Disponibilização de cursos nos horários da manhã, tarde e noite.
- Melhor e maior divulgação dos cursos.
- Cursos de qualidade e com profissionais qualificados, que oportunizem mais subsídios para o trabalho em sala de aula.

Quanto às estratégias, propuseram:

- Intercalar/mesclar teoria e prática (uso de exemplos concretos e possíveis, troca de experiência, estudo de caso).
- O formador deve envolver o grupo no processo da formação, ser dinâmico, ter postura corporal adequada, entonação de voz comunicativa.

Com relação aos temas, os professores sugeriram uma ou mais opções, segundo tabela abaixo.

Quadro 1: Sugestões de temas e conteúdos a serem trabalhados nas formações dos docentes (elaborado pela autora)

TEMAS SUGERIDOS	QUANTIDADES CITADAS
-Inclusão: múltiplas deficiências, deficiência intelectual	6
-Matemática: brincadeiras e jogos -Artes -Contação de história	3
-Música -Psicologia infantil -Alfabetização -Neurociência -Linguagem e psicomotricidade	2
-Dificuldades na aprendizagem -Atividade diversificada: um novo olhar -Disciplina -Rotina escolar -Desenho -Educação infantil -Corpo e movimento -Desenvolvimento de projeto	1

As questões apresentadas envolvem inúmeros problemas enfrentados pelo professor na sua jornada de trabalho e a formação continuada não pode concebê-lo como mero executor de tarefas.

No entanto, a formação continuada ocorre geralmente através de cursos curtos, palestras, reuniões e por ações que não propiciam as reflexões necessárias para as mudanças desejáveis na prática docente. Conforme Schnetzler (2000:23) “mantém o professor atrelado ao papel de ‘simples executor e aplicador de receitas’ que, na

realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica".

Investir na formação do professor é fundamental para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a formação exige planejamento adequado quanto à escolha dos temas a serem trabalhados, da metodologia e das prioridades determinadas para cada fase do curso.

Marin (2005:6) ressalta que "a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua".

A formação continuada deve sempre levar em conta o saber do próprio docente a quem ela se destina. Estes saberes "fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por elas validados" (CANDAU, 1996: 146). Portanto, "a formação continuada deve alicerçar-se numa 'reflexão na prática e sobre a prática'[...] valorizando os saberes de que os professores são portadores" (NÓVOA, 1991: 30).

Segundo Candau (1996):

> [...] considero fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas da formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. [...] É por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. (CANDAU, 1996, p.146).

Associado a estes saberes, temos o conhecimento teórico. Mas para que a teoria modifique a prática, é preciso que seja internalizada pelo professor em função da conjuntura vivida por ele e por seus alunos.

Nesta perspectiva, o ato pedagógico deve ser compreendido como práxis em que teoria e prática, mediada pela dialogicidade (FREIRE, 2001), se unam no processo de formação, tanto do docente como do discente.

O papel que a formação continuada deve desempenhar é o de estimular a ação reflexiva do professor sobre o trabalho que está desenvolvendo, além de oferecer suportes para que ele se torne o pesquisador de sua própria prática pedagógica. E a chave para tudo

isto está na dialogicidade.

1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M.de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. 139-152 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. **Didática e trabalho docente.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

NÓVOA, António. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectiva. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Tradução Helena Faria et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote – IIE, 1993.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, jun. 2003.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: PACHECO, R. P.; ARAGÃO, R.M.R. (org.). **Ensino de ciências:** fundamentos e abordagens. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM INVENTÁRIO DA PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM DA PUC-SP

Marcus Souza Araújo
marcusaraujo@interconect.com.br
Universidade Federal do Pará

Rosinda Castro Guerra Ramos
rramos1@uol.com.br
UNIFESP

Modalidade: Comunicação oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar um panorama das pesquisas sobre TDIC no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP entre os anos de 1997 a 2014. Para tal, foi realizada um levantamento bibliográfico das dissertações de mestrado e teses de doutorado em dois portais do referido Programa a partir dos títulos e resumos disponíveis. Os resultados apontam para um crescimento significativo de pesquisas sobre TDIC, principalmente, em nível de mestrado, com uma variedade de estudos sob diferentes focos, como, por exemplo, a descrição da linguagem com a Linguística de Corpus, a formação do professor (inicial e continuada), a Educação a Distância para a/na formação do professor, entre outros. Dessa forma, esperamos contribuir para o mapeamento das pesquisas em TDIC no campo da Linguística Aplicada no Brasil e para a realização de pesquisas futuras.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Formação de Professor; Linguística de Corpus.

INTRODUÇÃO

O mundo atual está sendo transformado pelo digital, razão pela qual a natureza das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passa por processos de constantes mudanças. Nesse cenário, as habilidades cognitivas também são diferentes, exigindo um maior comprometimento da escola em trazer para o contexto educacional o que seja familiar tecnologicamente para muitas crianças, jovens e adultos, se pensarmos, por exemplo, no contexto da educação básica brasileira, apenas. Não obstante, a maioria das escolas brasileiras tem enfrentado dificuldades em levar para a sala de aula as

tecnologias digitais e trabalhá-las de maneira pragmática e sistemática na busca da informação para o desenvolvimento crítico do conhecimento. Em alguns estados brasileiros, existem leis que proíbem o uso do telefone celular em sala de aula pelos alunos. Como e por que proibir o que está legitimado tecnologicamente entre as pessoas no dia-a-dia?

Nessa direção, o ensino de línguas no Brasil tem se configurado com o uso das TDIC. Atualmente, a escola é uma agência formal para preparar crianças e jovens a enfrentarem os desafios desta nova sociedade (digital). Dessa forma, o maior desafio que a escola de hoje enfrenta é preparar seus alunos para viverem em uma sociedade da informação para que a inclusão social e o acesso à cultura seja uma realidade para todos, caso contrário, aqueles que ficam privados dessa inclusão, e desse acesso, tendem a sofrer barreiras nas práticas sociais, que podem afetar sensivelmente suas vidas, pois "prática e dinâmica social são partes essenciais do uso da tecnologia" (DAMÁSIO, 2007, p.48).

Na tentativa de investigar como as TDIC podem ser trabalhadas em sala de aula de línguas e tornar o professor mais familiar e receptivo, pesquisas acadêmicas têm sido realizadas referentes à incorporação dessas tecnologias no campo da Linguística Aplicada no Brasil. No entanto, por razões de delimitação e de necessidades de se ter um panorama de pesquisas que vêm se realizando nessa área em nosso contexto de atuação, nosso foco de interesse se restringirá aos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dessa forma, tendo em vista o cenário apresentado esta pesquisa busca responder a seguinte questão:

> - Quais pesquisas sobre TDIC já foram realizadas no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em LAEL da PUC-SP no período de 1997 a 2014?

Isso posto, o presente artigo está dividido em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção será realizada uma breve revisão da literatura sobre as tecnologias na educação. A segunda seção apresentará a metodologia adotada na coleta dos dados e o contexto da pesquisa. Os resultados dos dados estão na terceira seção. Em seguida, teceremos algumas considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm proporcionado mudanças significativas na sociedade contemporânea com o advento do computador e da internet ao mesmo tempo em que o ensino-aprendizagem passa por modificações que ultrapassam o paradigma da sala de aula tradicional. O uso que fazemos de *notebooks, tablets*, *Ipods*, celulares e *smartphones*, por exemplo, tem ajudado na disseminação e acesso à informação de maneira instantânea na atual sociedade globalizada. Os alunos de hoje vivem em um mundo digital inteiramente interligado por redes. Nesse contexto, a escola não é mais a única fonte detentora do conhecimento, levando professores a repensarem seus métodos e metodologias de ensino para usarem a moderna tecnologia digital de forma crítica, eficaz e produtiva.

Frente a essa realidade e necessidade, a escola precisa estar preparada para um novo perfil de aluno, o de construtor do conhecimento, ou seja, as tecnologias digitais podem colaborar sobremaneira para que o aluno (digital) desenvolva uma postura mais autônoma, ativa e crítica para a busca de diversas informações atualmente disponíveis na internet.

Outra contribuição ao debate acerca dos novos caminhos para o ensino-aprendizagem centralizados nas TDIC é posta por Silva (2013) ao apresentar quatro princípios geradores para a produção de materiais:

(a) autonomia: construída pelos alunos em uma interação ativa a partir do eixo ação-reflexão-ação, em um processo de desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes metacognitivas essenciais à aprendizagem;
(b) integração: relacionada à articulação entre conteúdos curriculares, interdisciplinares e transdisciplinares dentro do contexto histórico, social e cultural dos alunos, e à contextualização dos conteúdos (recursos multimidáticos);
(c) flexibilidade: vinculada a uma perspectiva multimodal entre a possibilidade de organizar o saber ao longo do curso (eixo vertical) e a possibilidade de aproveitamento para fins de integração curricular de várias atividades acadêmicas (eixo horizontal); e

(d) atualização: envolve os alunos em práticas de aprendizagem significativas e desafiadoras, articulando saberes disciplinares, competências e habilidades aos objetivos e conteúdos educacionais.

A construção do conhecimento baseada nas TDIC pode envolver o aluno em tarefas desafiadoras, interativas e colaborativas tentando diminuir os hiatos das barreiras sociais e digitais. Dessa forma, a criação e implementação de recursos digitais tornam -se relevantes nesse contexto para o desenvolvimento de conteúdos atualizados, multidisciplinares e colaborativos. Por esse motivo, alinhamo-nos a Almeida (2009) que considera a tecnologia como "a humanidade adensada; sua construção é fruto de uma longa série histórica de eventos do mundo do trabalho. Sendo a tecnologia trabalho humano condensado, ela é posse de todos" (ALMEIDA, 2009, p. 55).

2. METODOLOGIA

Para traçar o panorama pretendido, foi realizado um levantamento das pesquisas sobre TDIC de dissertações de mestrado e teses de doutorado do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, constituído por quatro linhas de pesquisa, a saber, "Linguagem e Educação", "Linguagem e Patologias da Linguagem", "Linguagem e Trabalho" e "Linguagem e Tecnologia". Para este trabalho demos ênfase, apenas, às pesquisas desenvolvidas na linha "Linguagem e Tecnologia, tendo como base os anos de 1997 a 2014. Ressalte-se que o ano de 1997 foi o ponto inicial de nossa pesquisa por ser o ano de publicação da primeira dissertação sobre o assunto disponibilizado no site. Não há registro nos dois portais do LAEL de trabalhos sobre TDIC anteriores a esse ano. Entretanto, ressaltamos que essa linha já havia sido instituída nesse Programa em meados da década de 1990 e teve sua primeira dissertação de mestrado sobre ensino-aprendizagem de línguas com tecnologia (uso do computador) defendida em 1992, seguida de algumas outras que foram realizadas mais para o final dessa década.

A busca das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre TDIC foi realizada em dois portais do LAEL, levando-se em consideração os títulos, principalmente, e em seguida os resumos dos trabalhos. Os portais de pesquisa são:

a) http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html

b) http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem#dissertacoes-e-teses-defendidas

Com relação à linha de pesquisa "Linguagem e Tecnologia" do Programa LAEL / PUC-SP, tem-se quatro áreas de concentração[1]:

a) Tecnologias de fala e suas aplicações;

Objetivo: A pesquisa aplicada na esfera de utilização de tecnologias de fala investiga questões de interesse para o ensino-aprendizagem de pronúncia em línguas estrangeiras, para a terapia fonoaudiológica, assessoria em comunicação falada e apoio para desenvolvimento de sistemas por comandos de fala/voz.

b) Tecnologia aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas;

Objetivo: Esta vertente aborda questões de ensino-aprendizagem em ambientações mediadas por recursos tecnológicos, nos âmbitos presencial, semipresencial e a distância. Dedica-se ao estudo e pesquisa de redes e interfaces digitais, bem como à preparação, implementação e avaliação de ambientes digitais de ensino-aprendizagem de línguas. A pesquisa aplicada no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas mediados por tecnologia vem utilizando dados colhidos em cursos de extensão abertos a diferentes setores da sociedade. Há ainda ênfase na produção de materiais didáticos digitais com base em linguagem autêntica, também a partir de corpora eletrônicos, para os mais variados contextos de ensino de língua como, por exemplo, escolas de idiomas, aulas particulares, rede pública, universidade e empresa. O desenvolvimento de tecnologias educacionais com base em corpora também é levado a cabo na linha, envolvendo propostas de aplicativos e ferramentas para auxiliar o professor na produção de material didático, planos de aula e conteúdos para ensino de língua materna e estrangeira.

c) Uso de corpus no ensino de línguas;

[1] Informações retiradas do site http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem#areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa

Objetivo: Esta vertente enfoca a criação e análise de corpora eletrônicos de falantes nativos ou aprendizes de língua mais variados tipos para uso em sala de aula, de língua estrangeira e materna, para professores de institutos de idioma e demais contextos de ensino.

d) Formação de professores em/para contextos mediados pelo computador e pela Internet.

Objetivo: Esta vertente tem como foco a formação docente em/para contextos digitais. Dedica-se à investigação dos processos formativos auto-hetero-ecoformadores, para fins gerais e/ou específicos, ressaltando o componente tecnológico e as implicações do letramento e inclusão digitais docentes e, por consequência, discentes.

3. RESULTADOS

O total de dissertações e teses levantadas a partir dos títulos e resumos foi de 125 trabalhos, sendo 87 dissertações de mestrado e 38 teses de doutorado. A tabela 1 a seguir mostra a quantidade de trabalhos produzidos no Programa de LAEL na PUC-SP entre os anos de 1997 a 2014. De imediato, percebe-se que houve uma progressão significativa desse tipo de produção acadêmica sobre TDIC no referido Programa *stricto sensu,* primeiro em número de defesas na área e, segundo, no que se refere aos níveis, o mestrado teve um aumento expressivo de trabalhos no decorrer desse período e o doutorado vem crescendo extensivamente, o que pode sinalizar um crescimento relevante dessa linha no Programa.

TABELA 1

Levantamento quantitativo da produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado no Programa *stricto sensu* em LAEL da PUC-SP entre os anos de 1997 a 2014

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE
1997	2	.....
1998	1	.....

2000	4	.....
2001	2	.....
2002	4	1
2003	10	3
2004	6	1
2005	7	1
2006	9	3
2007	7	2
2008	4	.....
2009	6	3
2010	7	6
2011	5	4
2012	5	6
2013	3	6
2014	5	2
TOTAL	**87**	**38**

Pela análise dos títulos e resumos dessas dissertações e teses foi possível delinear os tópicos de pesquisa com TDIC, e chegou-se ao agrupamento apresentado na tabela 2. Na maioria das vezes, o trabalho apresenta mais de uma temática, como, por exemplo, tecnologia e crenças na formação de professor ou o letramento digital na formação do professor. Por essa razão, optamos por agrupar cada trabalho pela primeira palavra referente à área de tecnologia que encabeçava o título da tese ou dissertação, por exemplo, no título: "As crenças do professor em relação ao computador: coletando subsídios", selecionamos a palavra "crenças" para incluir o trabalho no tópico **crenças.** A tabela a seguir resume as opções dos tópicos encontradas nos títulos dos trabalhos.

TABELA 2

Tópicos de pesquisas desenvolvidas para dissertações de mestrado e teses de doutorado no Programa *stricto sensu* em LAEL na PUC-SP

TÓPICO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Linguística de corpus[2]	42	8	50
Formação de professor	9	15	24
Educação a distância	7	6	13
Letramento digital	1	2	3
Design de curso	1	2	3
Uso pedagógico do Blog	3	...	3
Uso pedagógico do e-mail	2	...	2
Gênero discursivo	2	...	2
Motivação	1	...	1
Complexidade	1	4	5
Percepção	1	...	1
Representação	1	...	1
Fonética-acústica	8	5	13
Crença	1	...	1
Prosódia	1	...	1

As informações contidas na tabela 2 demonstram que tem havido um número crescente

[2] A Linguística de Corpus é uma área que se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados, criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedades linguísticas. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio do computador (SARDINHA, 2009).

de pesquisas em nível de mestrado, principalmente na área de Linguística de Corpus, com 42 dissertações e 8 teses. Essa é uma área de pesquisa que oferece descrição, análise, estudo de línguas e discursos, o que oportuniza um enfoque metodológico para o ensino de línguas. Nessa direção, pesquisas sobre a formação do professor e uso das TDIC também tem sido objeto de pesquisas no Programa de LAEL nesse período de 17 anos com 9 dissertações de mestrado e 15 teses de doutorado. Isso reflete a preocupação dos pesquisadores com a formação do professor que precisa ser mais consciente para o uso das tecnologias em seus contextos de ensino, entendendo que a simples digitalização de materiais didáticos não mais são suficientes para inovar as práticas em sala de aula, mas que se faz necessário apreender como a integração desses recursos é premente para que se criem novas dinâmicas pedagógicas e novas possibilidades de construir conhecimento e se integrar no contexto educacional atual e por conseguinte, na sociedade contemporânea. Ademais, encontramos pesquisas sobre Educação a distância com 7 dissertações e 6 teses. Não obstante, observamos uma carência de estudos no Programa *stricto sensu* de LAEL na PUC-SP sobre pesquisas a respeito de letramento digital, motivação, crenças, gêneros discursivos entre outros com a interface das TDIC, como mostra a tabela 2, indicando que essas são áreas que ainda necessitam de maiores investigações.

4. CONCLUSÃO

Este artigo, focado no levantamento das pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre TDIC no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, entre os anos de 1997 a 2014, revelou uma gama de pesquisas desenvolvidas sobre a temática em diferentes perspectivas de estudo. Os dados mostram que as TDIC tornam-se uma área de pesquisa em desenvolvimento nesse Programa atraindo cada vez mais o interesse de pesquisadores brasileiros em desenvolver estudos tanto em descrição e análise da linguagem, tendo como foco a Linguística de Corpus, como em estudo direcionado para o ensino-aprendizagem de línguas (materna ou estrangeiras). Logo, a variação de temas sobre TDIC no Programa em LAEL da PUC-SP mostra o caráter inter-/trans-/multi-disciplinar que configura a Linguística Aplicada no Brasil na tentativa de romper os

limites territoriais entre as áreas de conhecimento para uma integração de compreensão da contemporaneidade (MOITA LOPES, 2006).

Constatamos ainda que as pesquisas sobre TDIC em LAEL se ancoram em bases qualitativas, predominantemente, e apontam para o uso das tecnologias como linguagem para representação do conhecimento (VALENTE, 2012). Nessa direção, as pesquisas em LAEL na PUC-SP contribuem para o debate, contribuição, aplicações e potenciais das TDIC para a área da Linguística Aplicada no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. de. *Paulo Freire:* Folha explica. São Paulo: Publifolha, 2009.

BEHAR, P. A. et al. Competências: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, P. A. (org.). *Competências em educação a distância.* Porto Alegre: Penso, 2013.

DAMÁSIO, M. J. *Tecnologia e educação*: as tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo. Lisboa: Vega, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada (In)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.13-44.

SARDINHA, T. B. *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SILVA, A. T. Caminhos para a produção e a utilização de recursos audiovisuais no ensino de línguas. In: ARAÚJO, J; ARAÚJO, N. (org.). *EaD em tela:* docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes, 2013.

VALENTE, J. A. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=9qG7ycfgH70>. Acesso em: 9 maio 2014.

Portais Pesquisados

http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html. Acesso em: 29 maio de 2014.

http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem#dissertacoes-e-teses-defendidas. Acesso em: 12 de junho de 2014.

UTILIZAÇÃO DE REDES SOCIAIS POR PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

OLIVEIRA, Jacqueline Freire Costa Matias Alves de.[1]
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
freirej.ufal@gmail.com

COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo.[2]
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
cleidejanesa@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este estudo trata de possíveis utilizações das redes sociais por professores do Ensino Superior, no sentido de saber como esses espaços são ocupados por eles no contexto da sala de aula presencial. Considera-se para esta análise, diferentes pontos de vista colocados pelos professores. Partiu-se do pressuposto de que os professores utilizam as redes sociais como auxiliar na sua ação pedagógica para além da sala de aula presencial. A pesquisa possui abordagem qualitativa baseada em estudo de caso. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados questionários eletrônicos. Os resultados mostram a necessidade de uma formação de professores em redes sociais na educação.

Palavras-chave: Educação Online. Redes Sociais. Ensino Superior.

Abstract: This study deals with the possible uses of social networks for teachers of higher education, to learn how these spaces are occupied by them in the context of the classroom classroom. It is considered for this analysis, different views submitted by teachers. It started with the assumption that teachers use social networking as an aid in their pedagogical action beyond the classroom classroom. The research has a qualitative approach based on case study. It was used as electronic questionnaires data collection instrument. The results show the need for teacher training in social networking in education.

Keywords: Online Education. Social Networks. Higher Education.

1 Jornalista formada pela Universidade Federal de Alagoas. Estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

2 Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – CEDU, membro do Programa de Pós-Graduação em Modelagem Computacional do Conhecimento – IC e professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.

1 INTRODUÇÃO

O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC trouxe para a educação possibilidades antes inimagináveis de métodos e formas de ensinar. Conversar com os alunos através do *WhatsApp*[3], enviar trabalhos e fazer correções por e-mail, criar listas e grupos de discussão, discutir livros e vídeos antes de chegar na sala de aula presencial são algumas das formas de se perceber como a tecnologia se tornou acessível hoje.

Da mesma forma, utilizar as redes sociais e o Facebook como espaço de estudo pode ser uma possibilidade dentre as já mencionadas. O presente estudo faz parte de uma pesquisa sobre a utilização das redes sociais na educação, tendo em vista suas possibilidades nas práticas de ensino. Neste trabalho serão apresentados alguns aspectos desta pesquisa, com ênfase no papel de professores do Ensino Superior, no sentido de saber como estes espaços são utilizados ou não por eles dentro da sala de aula presencial. O objetivo desse estudo foi identificar se os professores utilizam as redes sociais na sua prática pedagógica e como.

A amostra deste estudo é constituída de 35 professores das licenciaturas de uma Instituição de Ensino Superior de Alagoas. Os questionários foram enviados por e-mail e respondidos eletronicamente. Adotou-se a abordagem qualitativa de estudo de caso. De acordo com a pesquisa, percebeu-se que há a necessidade de incentivos à formação continuada de professores em redes sociais na educação.

2 EDUCAÇÃO HIBRIDA E FACEBOOK

A modalidade de ensino presencial nos remete a um espaço de aprendizagem onde é possível ao aluno conversar com o professor no momento em que está aprendendo. Com o advento das tecnologias, foi possível ampliar ainda mais estes espaços, modificando o que já se fazia na sala de aula. A partir daí, aumenta-se a gama de fontes e locais de pesquisa. Além disso, professores e alunos podem aproveitar os

3 Aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Fonte: whatsapp.com

dois espaços, mesclando as duas modalidades de ensino. É o que ocorre na chamada educação híbrida.

Educação híbrida é o nome que se dá à combinação do aprendizado no ambiente virtual e presencial; mais que isso, ela é, segundo FRIESEN (2012) uma gama de possibilidades apresentadas pela combinação entre internet e meios digitais em sala de aula, com formas estabelecidas que requerem a presença física de professor e alunos.

Segundo TORI (2009), a educação híbrida aproveita o que há de melhor e mais vantajoso da educação presencial e a distância, considerando o contexto, o custo, a adequação pedagógica, os objetivos educacionais e os perfis dos alunos. Esta convergência entre real e virtual faz com que a utilização das redes sociais ou das TDIC, seja uma possibilidade de quebra da dicotomia da distância na educação (TORI, 2009), de forma que o aluno possa ter mais autonomia para organizar e construir seus programas de estudo com sua realidade pessoal.

Neste sentido, as redes sociais online podem ter várias possibilidades junto à educação formal, a depender da utilização e do método de ensino de cada professor, atuando como espaços de interação entre professor e alunos. As primeiras Redes Sociais surgiram no final da década de 1990, com o lançamento de um site chamado SixDegrees. Conforme conta LORENZO (2011) e ROSA & SANTOS (2013), este foi o primeiro site a dar acesso ao público em geral e a possibilitar a criação de um perfil virtual e a publicação de contatos, o que viabilizou a navegação em perfis de outros usuários.

A partir do ano 2000, após o êxito das primeiras comunidades, surgiram muitos outros exemplos de Redes Sociais, grande parte deles não existem mais e novas outras surgem todos os dias. Conforme KIRKPATRICK (2011), o Facebook foi criado em 2004, por Mark Zucherberg. A partir de 2006 já se visualizava no Facebook, antes chamado de TheFacebook, publicações de anúncios e acesso a qualquer pessoa que tivesse internet. Hoje, depois de arrecadar milhões, o Facebook é uma empresa reconhecida mundialmente no mercado da tecnologia e informática e acessado por mais de 30 milhões de usuários somente no Brasil (LORENZO, 2011).

Segundo RECUERO (2009), entende-se que o uso das redes sociais na internet com fins educativos viabiliza o pensar a educação mediada por computador de forma diferenciada. Isso por que as interações que são geradas por meio dessa mediação e as

trocas sociais que resultam dessas interações, acabam por transformar a estrutura da sociedade.

De fato, utilizar as redes sociais em favor da educação, pode se tornar um recurso de grande valor para o aprendizado. Além disso, é uma forma de incentivar a interação e a participação do aluno, sendo possível aprender por meio de interação apoiada por recursos disponíveis na internet. Ainda segundo RECUERO (2009), as redes sociais são formadas por um conjunto de dois elementos: atores e suas conexões. Sendo os atores um grupo formado por pessoas, instituições ou grupos; e as conexões, formadas pelas interações ou laços sociais percebidos pelo primeiro grupo.

Estas conexões necessitam de certos aparatos ou ferramentas para que as interações que delas surgem aconteçam de forma eficiente. Os jovens de hoje, que são naturalmente "nativos digitais" (PRENSKY, 2010), possuem uma intimidade maior com as tecnologias, o que por si só já permite aos professores e educadores em geral, aproveitar os espaços das redes sociais como ferramentas para educar, tendo em vista que o contato com a internet e os computadores não acontece mais somente em casa ou na escola.

De acordo com LORENZO (2011), as redes sociais online são todas as relações que envolvam usuários com um perfil criado para troca de informações e que permitem a aproximação destes usuários em comunidades; estas, com o objetivo de conectar os mesmos interesses em rede, criando-se o chamado vínculo social. Ter um perfil no Facebook possibilita ao usuário partilhar contatos, informações e conhecimentos. A interação acontece pelos comentários, curtidas e cutucadas nos perfis, pelos compartilhamos de informações e pela participação em grupos de discussão, ou ainda, pelo uso e aplicação de jogos. É essencialmente um espaço de encontro, partilha, discussão de ideias e uma das redes mais acessadas hoje.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi o estudo de caso, que se inscreve dentro da abordagem qualitativa. Para FLICK (2009), a pesquisa qualitativa oferece uma análise plural da vida quando se estudam as relações sociais. O tipo de pesquisa, estudo de caso, visou a delimitação da unidade caso, coleta

de dados, seleção, análise e interpretação dos dados; conforme etapas sugeridas por CHIZOTTI (2006) para realização deste tipo de pesquisa.

Ainda ALVES (1991, p. 78) lembra que a pesquisa com abordagem qualitativa "procura captar os significados atribuídos aos eventos pelos participantes". Ou seja, as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa precisam ser checadas de modo que estejam em harmonia com as informações com as quais se baseiam.

Esta pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior de Alagoas, que possui atualmente a oferta de 84 cursos de graduação distribuídos em 23 Unidades Acadêmicas, na capital, e interior. Em Educação a Distância, são 23 cursos e quatro mil graduandos. São cerca de 26 mil alunos matriculados no total[4]. A seleção de professores para participar da pesquisa foi feita com base nos cursos que promovem por excelência, a formação de novos professores. Por isso o foco dos questionários eram os professores da Pedagogia e licenciaturas, entre os cursos de Geografia, Física e Matemática.

Após reunir e analisar informações tidas como suficientes para estabelecer parâmetros para o estudo, inicialmente se construiu um perfil dos professores que participaram da pesquisa, visando identificar entre eles o nível de uso das redes sociais. Em seguida, o estudo voltou-se para a análise dos resultados e elaboração do relatório. De acordo com ALVES (1991, p.77), "é importante assinalar que, neste tipo de abordagem, a análise e interpretação dos dados, embora só assumam sua forma definitiva nesta fase, acompanham todo o processo de investigação". Todo o processo de recolhimento de informações bibliográficas e processo exploratório da pesquisa, foi direcionado para a análise dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A chegada das TDIC na educação tem trazido ao longo do tempo e para todo o mundo (alguns lugares mais, outros menos), certa familiaridade com as práticas pedagógicas mediadas pelo computador e pela internet. Isso é o que nos conta COLL e MONEREO (2010), ao revelarem que os alunos sentem hoje a necessidade de aulas mais interativas, organizadas de forma que ele possa escolher a ordem e o ritmo da

4 Informações da Página da Cied www.ufal.edu.br/cied Acesso em 06/mai/2015.

aprendizagem.

A amostra analisada compreende 35 professores. No início do questionário, perguntou-se acerca do nível de instrução dos participantes, sexo e idade. Estas perguntas possibilitaram construir o perfil dos participantes da pesquisa, segundo o qual foi formado por 20 professores do sexo masculino e 15 do sexo feminino; ou seja, 57% homens e 43% mulheres.

Quanto ao nível de instrução, 54% dos participantes são mestres, 34% possuem o título de doutor e 12% são especialistas. E finalmente, 46% dos participantes da pesquisa tem idade entre 30 e 45 anos. Empatados com 23% do total, os participantes na faixa etária entre 18 e 30 anos, e de 45 a 55 anos. Somente 8% dos participantes possuem idade acima de 55 anos.

O que se constata com este perfil é que é equivalente o número de homens e mulheres, sendo maior o número de participantes com mestrado e jovens. Quase metade dos participantes possuem idade entre 30 e 45 anos. São principalmente professores que se enquadram no grupo da chamada Geração X[5].

Dentre os participantes da pesquisa, o número de professores que usam redes sociais é de 32. E o número de professores que possuem perfil no Facebook é de 28. Perguntou-se se esse uso é de natureza pessoal ou profissional. Obteve-se então 24 professores que usam o Facebook de maneira pessoal, 7 professores que usam apenas de maneira profissional e 4 professores que usam de ambas as maneiras, sendo assim 11 professores que usam o Facebook em sala de aula.

Quando o olhar é voltado para o uso de alguma rede social online, vê-se que 91% dos participantes da pesquisa têm perfil em sites de compartilhamento de informações. Além disso, 80% de pessoas pesquisadas possuem perfil no Facebook. Pode-se incluir então, que a maior parte dos participantes do estudo possuem contato com as redes sociais online e são abarcados por seus vínculos e possibilidades de uso.

O que impressiona, no entanto, é que dos 80% de professores que possuem perfil no Facebook, 69% o utilizam de maneira apenas pessoal e privativa; sem aproveitar a gama de possibilidades que o uso profissional desta rede pode oferecer. 20% dos participantes usam a rede social apenas de maneira profissional e 4% utilizam de ambas

5 Nascidos entre 1965 e 1981. O termo foi criado pelo fotógrafo Robert Capa, que, em 1950, o usou como título de um ensaio, que exibia jovens que nasceram após a Segunda Guerra Mundial. (UNGLAUB, 2012).

as maneiras. Assim, têm-se que 24% dos participantes da pesquisa usam o Facebook com seus alunos.

Perguntou-se se o professor acredita que utilizar o Facebook motiva o aluno. Neste caso, 61% dos participantes não acreditam no potencial do Facebook como fator de motivação para a aprendizagem do aluno, 32% deles acreditam que sim, o Facebook pode motivar o aluno a aprender, e 7% responderam que depende.

Sobre utilizar o Facebook como um Ambiente Virtual de Aprendizagem os participantes da pesquisa elencaram algumas considerações que permitiram observar que ainda a utilização do Facebook em sala de aula ainda é vista com reservas. Destaca-se, entre as respostas dos professores, as seguintes: *"Esta não é uma proposta do Facebook"; "Tenho uma conta aberta para criar Grupos. Socializo vídeos, textos, atividades. 100% dos alunos têm acesso ao Facebook"; "O Facebook não é uma rede social voltada para educação, e muito embora venha sendo utilizada para tanto, não acredito em seu poder educacional"; "Vai depender da forma que seja utilizado, mas o Facebook em uma disciplina não traz bons resultados"; "Tudo vai depender do trabalho do professor. A diferença é se o professor usa a tecnologia de forma significativa"; e por fim, "A Interface não é neutra. Os alunos usam o Facebook para outros fins que não os educacionais. Mas, caso tenham alguma dúvida e tenham em sua rede o perfil do professor, entram em contato para tirar dúvidas, orientação de TCC, etc. (...)".*

Sobre as ferramentas do Facebook que os professores usam com os alunos estão, os **grupos fechados**, com 8 professores; e **bate-papo**, com 4 professores. Neste ponto, 1 professor afirmou utilizar **bate-papo e grupo** e alguns mencionaram **enquetes, curtir e compartilhar postagens, arquivo e "marcar" os alunos** em alguma postagem interessante.

Assim, percebe-se que os professores que utilizam o Facebook, acreditam que esse recurso disponível na internet pode promover interação e auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, mas mesmo assim, não o utilizam, pois segundo eles, a informalidade da plataforma e a possibilidade de distrações por parte dos alunos dificulta o processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso pedagógico do Facebook enquanto AVA como apoio à educação presencial ainda é visto com receio e até com certa prudência, de forma que poucos utilizam as suas potencialidades. No entanto, é possível transformar esta realidade, pois as redes sociais online possuem ambientes interativos e interessantes que prendem a atenção dos seus membros. Além disso, muitos desses aplicativos são semelhantes a alguns Ambientes Virtuais de Aprendizagem, a exemplo da plataforma Moodle, o que também em si pode ser um fator de simpatia dos usuários para ambas as possibilidades, de uso do Facebook enquanto rede social online ou do Moodle.

O que esta pesquisa revela, é que no caso dos professores pesquisados, a realidade no que se refere ao uso das redes sociais online como forma de inovar a prática pedagógica, ainda não são efetivas, embora tenham um grande potencial. A utilização de novos espaços de aprendizagem, por outro lado, busca resgatar o interesse particular e peculiar do aluno, através do que já lhe é atrativo e conhecido. Aprender faz parte da essência do indivíduo e pode surgir das mais diversas situações e contextos, inclusive nas redes sociais. (CARVALHO, 2009). Outro aspecto que precisa ser considerado é que toda prática docente é passível de atualização e capacitação continuada. Transformar a práxis requer formação.

Por fim, é preciso lembrar que ter um perfil em rede social não implica em utilizá-la em sua ampla capacidade e possibilidades. Por isso, mais uma vez, é preciso que haja capacitações e formações que não somente incentivem o uso, mas o façam de maneira correta. A capacitação de professores no uso das redes sociais online com fins pedagógicos é um fator que pode promover a formação de novos professores, estes com a visão mais positiva para o tema.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Rio de Janeiro: Caderno de Pesquisa 77 – UFRJ, 1991.

CARVALHO, Jaciara Sá. **Redes e Comunidades Virtuais de Aprendizagem: elementos para uma distinção.** São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2009. Dissertação de Mestrado.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLL, Cesar & MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da educação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIESEN, N. **Report: defining blended learning.** 2012. Disponível em: . Acesso em: 04 abr. 2014.

KIRKPATRICK; David. O Efeito Facebook: Os Bastidores Da História Da Empresa Que Conecta O Mundo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011. ISBN: 978-85-8057-0011-3.

LORENZO, Eder Maia. **A utilização das Redes Sociais na Educação.** Clube de Autores, 2011.2ª ed.

PRENSKY, M. **"Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!":** como os videogames estão preparando novos filhos para o sucesso no século XXI e como você pode ajudar! Tradução: Lívia Bergo. São Paulo: Phorte, 2010.

RECUEIRO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.

ROSA, Gabriel Artur Marra e & SANTOS, Benedito Rodrigues. **Facebook e as nossas identidades virtuais.** Brasília: Thesaurus, 2013.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended Learning. In: LITTO F. e FORMIGA, M. (Orgs) **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

UNGLAUB, Eliel; UNGLAUB, Delton Lehr. **Conflito geracional: a influência das gerações no ambiente corporativo.** Revista Acta Científica, Engenheiro Coelho, v. 21, n. 3, p. 99-107, set/dez 2012. Artigo.

COREOGRAFIAS DIDÁTICAS INOVADORAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria Auxiliadora Soares Padilha[1]
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
dorapadilha@gmail.com
Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidade de Santiago de Compostela (USC)
miguel.zabalza@ues.es

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: O artigo discute a inovação em uma coreografia didática com integração de TICs na educação superior. Coreografias inovadoras com TICs integradas devem promover contextos considerando as ações cognitivas dos alunos em busca de aprendizagens profundas e significativas. O estudo foi realizado em um curso de extensão desenvolvido com alunos de doutorado. A análise foi promovida a partir dos portfólios dos alunos sobre a avaliação do curso e suas autoavaliações. Foram encontradas diversas características de uma coreografia inovadora: aprendizagem autônoma, relação teoria-prática, avaliação constante, interação, relação entre professor e alunos, gestão participativa, relação entre objetivos-métodos-recursos-avaliação. A integração das TICs ficou restrita ao seu papel de mediadora e amplificadora de aprendizagens sem se tornar um obstáculo, pela dificuldade que poderia proporcionar ou pela motivação mais voltada para a tecnologia usada do que para os objetivos de aprendizagem.

Palavras-chave: Coreografias Didáticas, Inovação Pedagógica, Tecnologias da Informação e Comunicação.

1 INOVAÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo deste artigo é discutir sobre a inovação em uma coreografia didática com integração de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação superior. Integrar TICs nas aulas universitárias compreende uma inovação que supera a abordagem tradicional baseada num paradigma de reprodução do conhecimento. Isso requer pensar em coreografias didáticas complexas que promovam uma aprendizagem efetiva e profunda.

Considera-se inovação a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a flexibilização curricular, com foco na aprendizagem do aluno, na autonomia, no pensamento crítico e na reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a indissociação entre ensino e aprendizagem (ZABALZA, 2012; CUNHA, 2008).

Cunha (2008) propõe 7 características que correspondem a práticas educativas inovadoras: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; gestão participativa mo processo de aprendizagem, desde a concepção até a análise de resultados; reconfiguração de saberes, relacionada ao abandono das estratificações dualistas entre saber científico/saber popular, teoria/prática, razão/emoção, através de uma compreensão integradora da totalidade; relação teoria/prática; perspectiva orgânica do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, com a busca da coerência constante entre objetivos, desenvolvimento e avaliação; relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa; protagonismo dos estudantes como responsáveis por sua própria aprendizagem.

Para Zabalza, (2000) a principal inovação nos últimos anos foi a transferência do centro de atenção do ensino para a aprendizagem, permitindo uma reconfiguração em como compreendemos o ensino e o papel do professor no processo educativo, repercutindo uma mudança significativa em suas coreografias didáticas.

Oser e Baeriswyl (2001) apresentam uma analogia ao processo de ensino-aprendizagem chamada *teaching choreographies*. Para Zabalza (2005) *Coreografias Didáticas.* Nessa analogia os professores são coreógrafos dos contextos de aprendizagem dos seus alunos e organizam coreografias (externas) que 'postas em cena' modulam o processo de aprendizagem dos estudantes (coreografias internas) (ZABALZA, 2006), na mobilização e produção de suas capacidades pessoais.

Muitos professores acreditam que o investimento em tecnologia para o ensino, *per si*, produz coreografias didáticas inovadoras. Porém, o que conduz à inovação é a mudança de atitude do professor em relação à ação do aluno em direção a uma aprendizagem profunda e significativa. Isso significa mobilizar as operações de pensamento necessárias para produzir a aprendizagem pretendida.

Este estudo, portanto, visa compreender a inovação pedagógica em coreografias didáticas na Educação Superior através da análise de um curso de extensão promovido

para estudantes de doutorado de duas universidades, uma brasileira e outra espanhola. Para isso, buscaremos encontrar aspectos inovadores na utilização das TICs durante a realização do curso e sua coreografia didática. Contudo, acredita-se que nem toda prática mediada por TICs seja inovadora, por isso a necessidade de se compreender inovações na coreografia didática proposta com uso de TICs.

2. COREOGRAFIAS DIDÁTICAS E INTEGRAÇÃO DE TICS

As coreografias didáticas são o conjunto de ações (externas e internas) e interações que ocorrem durante o processo educativo em que professor e alunos visam atingir a aprendizagem. Baeriswyl (2008) afirma que não se deve entender a analogia no sentido literal, como se o aluno fosse apenas um intérprete e o professor o criador de toda a coreografia, que seria 'dançada' sem nenhuma interferência do aluno no processo de construção do conhecimento. A coreografia didática está estruturada em quatro níveis:

a) **A antecipação**: a partir das aprendizagens a serem desenvolvidas o professor planeja a coreografia necessária para atingi-las.

Deve-se se considerar o que o aluno já sabe, seus estilos de aprendizagem, o cenário e os recursos que o compõe. Existem coreografias mais estruturadas e menos estruturadas. As mais estruturadas e fechadas tendem a proporcionar mais controle dos passos dos alunos por parte do professor. As menos estruturadas e mais abertas, menos controle. Coreografias com recursos online são cenários muito abertos que dificultam o controle, por parte do professor, das atividades realizadas pelos alunos, já que os recursos possibilitam uma variedade de espaços-tempos que vão muito além da sala de aula e do controle do professor, com uma alta complexidade de contextos.

b) **Processo I**: é a colocação em cena ou a forma como alunos e professor protagonizam a coreografia com os recursos e condições existentes.

É necessário um constante acompanhamento pelo professor, visando oferecer o apoio aos alunos sem, no entanto, coibir-lhes os próprios passos. Há coreografias didáticas ricas (na sua capacidade de impacto sobre a aprendizagem) e coreografias pobres (ZABALZA, 2006). Contudo, a riqueza da coreografia no que tange ao uso de TICs não está na quantidade ou variedade de recursos disponibilizados ou mobilizados nas

situações didáticas. Mas na forma como professor e alunos integram esses recursos às atividades e dão sentido às aprendizagens a partir dessa relação.

c) **Processo II:** é o modelo-base de aprendizagem ou a sequência de operações mentais que o aluno mobiliza para aprender. Estas são facilitadas pela forma como o professor põe em cena as coreografias para que os alunos realizem seu processo de aprendizagem, mas também são condicionadas pelo estilo de aprendizagem do aluno e seu repertório de conhecimentos e estratégias de estudo próprios.

Com o uso intenso de TICs os alunos podem mobilizar diversas atividades cognitivas de reflexão, comparação, análise, síntese etc., não apenas sozinhos, mas em interação e colaboração com os colegas. Estabelecer coreografias que produzam aprendizagens significativas requer um conhecimento sobre a estrutura do ambiente, dos recursos que o compõe e seu potencial pedagógico e, principalmente, como seus alunos estudam e aprendem com esses recursos.

d) **O produto da aprendizagem do aluno:** é o resultado da sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aluno.

Oser e Baeriswyl (2001) preocupam-se com o domínio do conhecimento e a prática de habilidades. Não se considera 'produto' apenas o resultado final das aprendizagens, mas o conjunto das operações realizadas durante o modelo-base chegando a determinado resultado.

Para integrar TICs em suas coreografias o professor precisa compreender as relações entre as ações visíveis e as ações cognitivas - invisíveis - de seus alunos e também das características dos recursos com as habilidades cognitivas mobilizadas, para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. A integração significa que cada recurso didático tem sua função, contribuindo para a consecução dos objetivos, considerando os vários elementos que condicionam o processo educativo naquela situação didática específica, como os estilos de cada aluno, o cenário e os recursos etc., de forma que as coreografias individuais (de ensino e de aprendizagem) se beneficiem da coreografia didática proposta.

2. METODOLOGIA DO ESTUDO

O objetivo deste estudo foi investigar a inovação em uma coreografia didática com integração de TICs na educação superior. Por ser um estudo que envolve compreensões e interpretações de um fenômeno educativo em um contexto de variáveis complexas e que necessita de uma aproximação direta com o campo a ser estudado, tratou-se de uma pesquisa qualitativa. O campo investigado é o campo da educação superior através de um curso de extensão promovido para estudantes de doutorado sobre docência universitária.

Os sujeitos foram 7 alunos do curso de extensão, estudantes de doutorado de uma universidade espanhola e outra brasileira, realizado em Plataforma Virtual, Moodle, na modalidade semi-presencial. Os alunos espanhóis foram 5 e não possuíam experiência com Educação a Distância, ao contrário dos 2 brasileiros que, inclusive, já foram tanto alunos como tutores em cursos a distância.

Durante o curso foram utilizadas diversas TICs, porém, os instrumentos de produção dos dados e coleta foram os portfólios dos alunos buscando identificar elementos que pudessem caracterizar uma coreografia inovadora com a integração de TICs. Foram escolhidos como unidades de registro para a Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011), trechos dos portfólios sobre a autoavaliação e avaliação do curso de cada um dos participantes. Dessas unidades de registro foram destacadas as categorias discutidas a seguir. Os alunos espanhóis preferiram realizar seus portfólios em editor de texto, enviado a cada atividade para a professora analisar, comentar e devolver, por email. Já os alunos brasileiros utilizaram a ferramenta wiki do moodle. A diferença quanto à escolha do recurso utilizado se deu pela falta de conhecimento dos alunos espanhóis em utilizar a wiki, embora tivessem sido orientados para isso. Também notamos uma maior preocupação com a privacidade dos dados pelos espanhóis, mais que os brasileiros.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) Aprendizagem autônoma

Zabalza (2012) e Cunha (2008) enfatizam o foco na aprendizagem como uma característica primordial de um projeto educativo inovador. Visando atingir esse princípio o curso foi planejado com a perspectiva de promover a aprendizagem

autônoma e co-responsável entre alunos e professor. Os alunos destacaram esse aspecto, partindo do respeito aos seus Estilos de Aprendizagem (EA) observando a consideração com o caminhar de cada um.

> *Avalio como muito positiva a oportunidade de aprender os mesmos conteúdos porém cada um partindo de nossos EA. Essa flexibilidade de trabalhar segundo nossas características individuais, em vez de limitá-las e tolhê-las, impondo uma metodologia de aprendizagem única e específica que respondesse apenas aos interesses da professora, favoreceu que me sentisse mais protagonista da minha aprendizagem (Aluno 1. Espanhol).*

Essa autonomia também está presente na compreensão da forma como se aprende. Por ter um estilo de aprendizagem mais reflexivo e teórico, o Aluno 1 realizava atividades de forma muito extensa e reconheceu que precisou aprender a usar outras estratégias de estudo para ser mais objetivo em suas atividades, ampliando seu estilo de aprendizagem. Como afirmam Alonso et al (2007) os EA não são imutáveis. Eles evoluem à medida que se avança na idade e nas experiências enquanto alunos, podendo melhorar as preferências de estilos menos desenvolvidos através do metaconhecimento sobre as formas de estudar e aprender.

b) Relação teoria e prática

Segundo Cunha (2008) essa relação provavelmente é um dos aspectos mais presentes nas práticas inovadoras. Os alunos do curso destacaram esta relação entre os conteúdos e atividades desenvolvidos no curso e na prática da professora.

> *Uma professora motivadora e coerente na prática com a teoria, algo que acho muito valioso na docência universitária em todos os campos do conhecimento, e ainda mais em educação (Aluno 4. Espanhol).*

Também houve reflexões que relacionam a teoria com a sua futura atuação enquanto professores da educação superior.

> *Creio que o mais importante é saber que em nosso futuro trabalho como docentes deveremos ser muito críticos com nossa própria prática e considerar o sem fim de variáveis que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (Aluno 7. Espanhol).*

c) Avaliação constante

Segundo Zabalza (2004, p. 120) inovar é "tomar decisões desde seu início até os processos de avaliação". Essa avaliação do projeto formativo inovador deve ser realizada desde sua concepção, sua execução e ao final, para avaliar sua efetividade. Durante o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva inovadora, a avaliação deve ser constante e produzida em colaboração entre professores e alunos, não apenas do resultado do projeto em si, mas principalmente das aprendizagens.

> *Tivemos oportunidades de avaliação constante e através da autoavaliação cada um conseguiu obter um olhar mais detalhado para seus caminhos e suas aprendizagens significativas (Aluno 2. Brasileiro).*

d) Interação

A interação é fundamental num processo de inovação, principalmente com a integração das TICs nas atividades de ensino e aprendizagem, pois estas, além de facilitar essa interação, por suas características e sistemas simbólicos intrínsecos (Salomon, 2002), também amplificam esses processos através de suas funcionalidades. O aluno 1 considerou que houve pouca interação entre os alunos, embora tenha ocorrido um processo mais dialógico com a professora, tanto nas respostas no fórum como nos feedbacks aos portfólios. Já o aluno 2 considerou que houve um processo dialógico entre os alunos. Dos 7 fóruns propostos, seis solicitaram que os alunos comentassem as mensagens uns dos outros. Contudo, além dos comentários da professora apenas 2 alunos (Alunos 2 e 6) comentaram as respostas dos colegas. Os demais respondiam somente quando a professora ou os alunos 2 e 6 comentavam suas mensagens. Esses dois alunos, brasileiros, já possuíam experiência com cursos a distância, enquanto que os demais não. Dessa forma, acredita-se que a falta de interação entre os alunos espanhóis deveu-se a falta de hábito com o método dialógico no fórum virtual. Segundo eles, o uso nas atividades da graduação, desse recurso, era exclusivamente para postar suas respostas a determinadas questões colocadas pelos professores, não exatamente para debater com o grupo da disciplina.

e) Relações entre professor e alunos

Os alunos destacaram o aspecto mediador e afetivo na relação entre professora e alunos.

> *Existiu uma relação dialógica fluida com a professora a nível individual, sobretudo, mediante a leitura dos nossos portfólios;*

> *sendo os seus comentários sobre o trabalho realizado uma motivação para continuar com a seguinte atividade e, portanto, com a realização do curso (Aluno 1. Espanhol).*

Segundo Cunha (2008, p. 26) "a mediação é outra importante categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa".

f) Gestão participativa

A gestão participativa da aula (Cunha, 2008) foi pouco desenvolvida no curso. Os alunos fizeram solicitações, que foram aceitas, em relação ao tempo de duração e a realização de encontros presenciais, contudo, isso não se configura uma gestão participativa plena. Seria necessário que os alunos também participassem da concepção do curso em sua definição de temas, materiais e procedimentos de aprendizagem e avaliação. É um aspecto que precisa ser mais exercitado nas práticas docentes.

g) Relação entre objetivos-métodos-recursos-avaliação

Cunha (2008) e Silva (2011) falam da importância dessas relações, desse ir e vir entre objetivos, estratégias, avaliação, recursos, etc. durante o ato educativo e também ao final. Os alunos destacaram a consecução dos objetivos de aprendizagem propostos pelo curso e, especialmente, os seus próprios objetivos e expectativas, apresentadas no início do curso. Seria importante que esses objetivos fossem revisitados e revistos durante e não somente ao final do mesmo.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os alunos não comentaram em seus portfólios e avaliações como as TICs os ajudaram a ser mais autônomos, ou permitiram uma relação mais dialógica com a professora, ou mesmo possibilitaram a realização das atividades, como a pesquisa e as discussões, por exemplo. Isto porque os recursos estavam integrados às atividades e, portanto, foram postos em seu papel mediador e facilitador das experiências de aprendizagens de professores e alunos sem serem exatamente 'notados'. Contudo, observa-se que um dos alunos espanhóis comentou que a experiência de registro de suas aprendizagens no portfólio lhe fez refletir sobre sua forma de estudar e aprender, o que reforça a importância da explicitação e reflexão sobre suas próprias aprendizagens. E, nesse caso,

os recursos tecnológicos auxiliam bastante o registro dessas reflexões.

Quanto à inovação na coreografia didática, o professor precisa, para estimular as operações mentais que promovam aprendizagens significativas e profundas em seus alunos, ser um gestor desse processo, ou seja, saber manejar e utilizar pedagogicamente um cenário com TICs integradas. Essa integração não se refere apenas aos recursos entre si e aos objetivos de aprendizagem que estes possam ajudar a mediar e produzir, mas, devem estar integrados aos tipos de operações de pensamento que os alunos precisam mobilizar para aprender.

A integração das TICs permitiu que a inovação ocorresse sem o desvio do foco para a tecnologia. Ou seja, esta foi restrita ao seu papel de mediadora e amplificadora das aprendizagens sem se tornar um obstáculo seja pela dificuldade que poderia proporcionar ou pela motivação mais voltada para a tecnologia usada do que para os objetivos de aprendizagem.

Fonte Financiadora: Maria Auxiliadora Soares Padilha. Bolsista CAPES proc. n° BEX 1943/14-6.

5 REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje:** procedimientos de diagnóstico y mejora. 7. ed. Bilbao: Mensajero, 2007.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Universidade de São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M do C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

OSER, F. K.; BAERISWYL, F. J. Choreografies of teaching: bridging instruction to teaching". In: V. RICHARDSON (Editor): **Handbook of research on teaching** (4ª ed). Washington: AREA, 2001. (p. 1031-1065).

SALOMON, G. Technology and Pedagogy: Why Don't We See the Promised Revolution? **Educational technology**, vol. 42, no 2, p. 75-71, 2002.

SILVA, E. F. **Nove aulas inovadoras na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

ZABALZA, M. **La enseñanza universitaria:** el escenario y sus protagonistas. Ediciones Narcea: Madrid, 2012.

_____. Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. In: **Sessão Solene comemorativa do Dia da Unversidade – 95º aniversário da** Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mar/2006.

_____. Didáctica universitaria. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005.

_____. Innovación en la Enseñanza Universitaria. **Contextos educativos: Revista de educación**, Nº 6-7, p. 113-136, 2003-2004.

_____. Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. In: **Sociedad Española de Pedagogía. Ponencias** Vol.1, 241-271. XII Congresso Nacional I Iberoamericano de Pedagogía: Madrid. 2000. Disponível em: http://www.prodigyweb.net.mx/ lgunther/contenidos.htm. Acesso em março de 2015.

CURRÍCULO BASEADO NO PLANEJAMENTO DO ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Yara A. F. Guimarães
Universidade de São Paulo (USP), yguimaraes@usp.br

Marcelo Giordan
Universidade de São Paulo (USP), giordan@usp.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: Temos por objetivo discutir como a estrutura de um curso de formação em Ensino de Ciências fundamentado no planejamento do ensino, por meio da elaboração e validação de Sequências Didáticas (SD), pode promover o desenvolvimento profissional do professor. Consideramos que conforme age com a SD para ensinar e promover transformação nas formas de pensar e agir dos alunos, o professor transforma a si próprio a partir da análise e reflexão sobre suas ações mediadas pela SD, o que pode resultar em aprendizado profissional. Concluímos que quando a SD é assumida e utilizada no ensino como instrumento mediador da atividade educativa ela contribui tanto para o aprendizado do aluno, como para o do professor.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Ciências. Currículo. Planejamento do Ensino. Sequência Didática.

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor depende tanto dos conhecimentos abordados, quanto das práticas socialmente elaboras no curso. Não obstante, a histórica desarticulação entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação sempre desvinculados do contexto social, político e cultural imporem limites à elaboração de saberes necessários à docência, e, por decorrência, influenciando no processo de formação inicial da práxis docente. Podemos considerar que cursos de formação podem representar um espaço de construção de uma identidade profissional e oferecer as condições necessárias para o

desenvolvimento da autonomia do docente. Entretanto, esta questão não é simples e nem unívoca.

Consideramos que o currículo é uma construção social essencialmente histórica. Entretanto, para além de uma definição de currículo, em outro nível de percepção, o currículo desempenha distintas funções em níveis educativos diversos, segundo os diferentes agentes e suas ações. Isso significa dizer que, entender o currículo como uma prática social implica em considerar diversas ações que intervêm em sua configuração. O currículo na formação de professores se modela em um curso segundo contexto específico, sob condições concretas, dando-lhe significado real. Pacheco (2005) afirma que a práxis do currículo permeia diferentes fases do desenvolvimento curricular.

O currículo é uma questão da cultura como qualquer outra construção humana. Ao eleger a cultura como componente primordial do currículo, buscamos caracterizar o objeto em estudo enquanto um artefato cultural. Assim, artefato cultural seria o mediador entre o sujeito e o objeto. Wertsch (1999) considera que a relação do homem com o mundo não se estabelece por meio da ação direta, mas é sempre mediada por instrumentos (ferramentas) que são construídos pelo próprio homem para servirem de mediadores desta relação. Nesse sentido a atividade humana, mediada pelas ferramentas culturais, possibilita condições para a transformação do mundo levando o homem ao desenvolvimento das funções superiores. Assim, ao mesmo tempo em que a atividade humana é meio para a transformação do mundo, ela é também fator para o desenvolvimento humano. Na formação inicial de professores, ao produzir o currículo somos também por ele produzidos. Por consequência, o currículo é uma construção de nós mesmos como professores.

> O currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos. Por isso o currículo é muito mais do que uma questão cognitiva, é muito mais do que uma construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é uma construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 2011, p. 191).

Então, o currículo pode ser compreendido pela análise das relações de poder implícitas na seleção dos elementos da cultura e na produção das identidades sociais. Assim, o objetivo central deste trabalho é discutir, tendo como referenciais aspectos relacionados à Teoria de Currículo e à Formação de Professores, como a estrutura de um curso de formação fundamentada no planejamento do ensino pode promover o desenvolvimento

profissional do professor.

2 METODOLOGIA E DADOS

Neste trabalho investigamos o currículo do curso de Especialização em Ensino de Ciências do REDEFOR. O programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) resultou de um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP) e três universidades de São Paulo: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), por meio do qual foram ofertados um conjunto de 16 cursos de Especialização, em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*. O objetivo era a formação continuada dos professores através de cursos de especialização, em nível de pós-graduação, com duração de um ano, na modalidade a distância e com encontros presenciais. O curso era voltado para educadores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pertencentes do quadro do Magistério da SEESP: supervisores, diretores, professores-coordenadores, professores. Dentro do projeto REDEFOR, a USP ofereceu seis cursos: Ensino de Ciências; Ensino de Biologia; Sociologia; Gestão da Escola; Gestão da Rede Pública e Gestão do Currículo para Professores Coordenadores. Neste trabalho analisamos o currículo do curso de ***Especialização em Ensino de Ciências*** e sua correlação com o planejamento do ensino.

Foram previstas duas oferta. A primeira oferta do Programa iniciou em 4/10/2010 e encerrou em 29/08/2011; a segunda iniciou em 26/09/2011 e encerrou em 17/09/2012. O Curso de Especialização em Ensino de Ciências (EEC-FEUSP-REDEFOR) contou com 936 matriculados na primeira oferta e 548 na segunda oferta tendo se formado 341 e 206 cursistas, respectivamente. O curso teve um total de 410 horas de carga horária, distribuídas em 40 horas de atividades presenciais e 320 horas a distância, além de duas provas presenciais com duração de duas horas cada. Cada aluno desenvolveu um trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre o tema Sequência Didática que foi apresentado para uma banca arguidora. Todos os cursos do REDEFOR foram organizados em quatro módulos compostos por duas disciplinas cada um, os módulos tiveram duração de 10 semanas cada, totalizando 40 semanas de estudos presenciais e a distância. Houve ainda um prazo de 2 meses para elaboração, entrega e apresentação de

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para o Curso de Especialização em Ensino de Ciências, em particular, foram ofertadas as seguintes disciplinas, sendo duas por módulo: Epistemologia das Ciências; Ambiente e Sociedade; Ser Humano e Educação em Ciências; Saúde e Educação em Ciências; Universo e Educação em Ciências; Tecnologia e Educação em Ciências; Terra e Educação em Ciências; Vida e Educação em Ciências. Os alunos tiveram ainda acesso a dois Estudos Dirigidos. O ***Estudo Dirigido de Iniciação ao TCC***, onde foram propostas atividades que serviram como orientadoras para a condução da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Basicamente o trabalho envolveu análise de artigos e trabalhos de congresso que serviram de exemplos para o TCC, bem como a reflexão sobre aspectos específicos da pesquisa de cada cursista. E o ***Estudo Dirigido de Iniciação a SD*** (EDISD) que teve função orientadora na compreensão da fundamentação teórica que envolveu a atividade de elaboração de Sequências Didáticas (SD) no Curso de Especialização em Ensino de Ciências (EEC). A EDISD teve papel fundamental no currículo do curso de EEC, pois cada cursista elaborou uma SD por módulo, totalizando mais de 2.500 SD elaboradas ao longo das duas ofertas do curso; além do fato que todos os TCC foram desenvolvidos, necessariamente, sobre o tema das Sequências Didáticas. A composição do aproveitamento foi estruturada da seguinte maneira: o percentual de 30% atribuído às atividades presenciais; 20% para a produção das SD e 10% para participação em outras atividades, como fóruns, *wikis*, etc. Os estudos dirigidos não eram obrigatórios e nem compunham nota, serviam como suporte para o desenvolvimento das atividades de TCC e SD.

A SD e o EDISD (GIORDAN, GUIMARÃES, 2012) tiveram grande importância como elemento de intercâmbio entre o curso de especialização, a coordenação pedagógica e a aprendizagem do professor. Dentro da escola, a SD pode também desempenhar papel de agente integrador entre as diferentes disciplinas,podendo-se tornar importante mecanismo de socialização dos conhecimentos na escola, na comunidade escolar e na comunidade do entorno da escola. Conforme previsto no curso REDEFOR de Ensino de Ciências os cursistas elaboraram uma SD em cada um dos módulos, sobre os conteúdos nele [módulo] desenvolvidos em acordo com o currículo da escola (BRASIL, 1998) a ser aplicada nas séries que o cursista ministrava aulas. Assim, a SD toma para si uma

dupla função: a de agir como exercício prático ao relacionar os conteúdos e teorias abordados no curso de Especialização e a prática profissional do professor em sala de aula; e a de servir como elemento de investigação, pois que também é tema central para elaboração dos TCC a serem desenvolvidos por cada um dos cursistas.

A organização e a análise da ação docente devem estar estruturadas segundo planejamento prévio e apoiadas em uma determinada fundamentação teórica, com o fim de garantir a intencionalidade de ensino pretendida pelo professor. Uma ação docente que busca um melhor desempenho do alunado está, necessariamente, atenta às formas de organização do ensino. O objetivo da ação de ensinar possui vínculo direto com a função docente, a definição dos conteúdos, identificação das condições de ensino e a seleção de dinâmicas e metodologias se materializam segundo um objeto de ensino. O produto desta atuação profissional do professor é o instrumento mediador (uma SD neste caso) do processo de ensino-aprendizagem que se deseja consolidar. A SD enquanto mediadora da prática docente pressupõe intencionalidade e se caracteriza pelos motivos, propósitos e ações subjacentes a sua elaboração.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este movimento entre teoria e prática constitui essencialmente a práxis pedagógica do professor: pensar e agir na prática pedagógica segundo um escopo teórico. Compõe atividade docente elaborar propostas de ensino (SD) que promovam a ação do estudante na direção de aprender teoricamente e agir sobre a natureza e, por consequência, promover no estudante motivação especial para a atividade discente: estudar (MOURA, 2010). Ainda segundo Moura (2010),

> [...] é com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação [...] tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve. (MOURA, 2010, p. 90).

As possíveis formas de condução das atividades também devem compor o planejamento do professor. O ensino precisa ser negociado entre professor e aluno em um processo dialógico. Ao conduzir as atividades didáticas (planejadas pelo professor) dialogicamente, o professor além de contribuir para elaboração de conceitos

sistematizados pelo aluno, também ele mesmo aprende. A atuação prática do sujeito sobre o mundo o transforma, sendo o produto dessa atuação a constituição de uma nova realidade. A atividade humana é desencadeada por diversos elementos históricos, sociais e culturais, a partir de motivações suscitadas pela sua interação com o mundo. É necessário que se realizem diversas ações para que a atividade se concretize, e cada uma dessas ações é direcionada por um objetivo específico. Logo, é necessário que motivo e objetivos sejam afins, uma vez que é esta relação que determinará quais operações serão realizadas na ação. (DANIELS, 2003).

O objetivo da ação de ensinar possui vínculo direto com a função docente, a definição dos conteúdos, identificação das condições de ensino e a seleção de dinâmicas e metodologias se materializam segundo um objeto de ensino. O produto desta atuação profissional do professor é a elaboração de instrumento mediador (uma SD neste caso) dos processos de ensino e aprendizagem que se deseja consolidar.

A SD enquanto mediadora da atividade de ensino pressupõe intencionalidade e se caracteriza pelos propósitos e ações subjacentes à sua proposta (GUIMARÃES e GIORDAN, 2013). A Figura 1 destaca uma representação da atividade de elaboração de uma Sequência Didática pelo professor no ensino de Ciências.

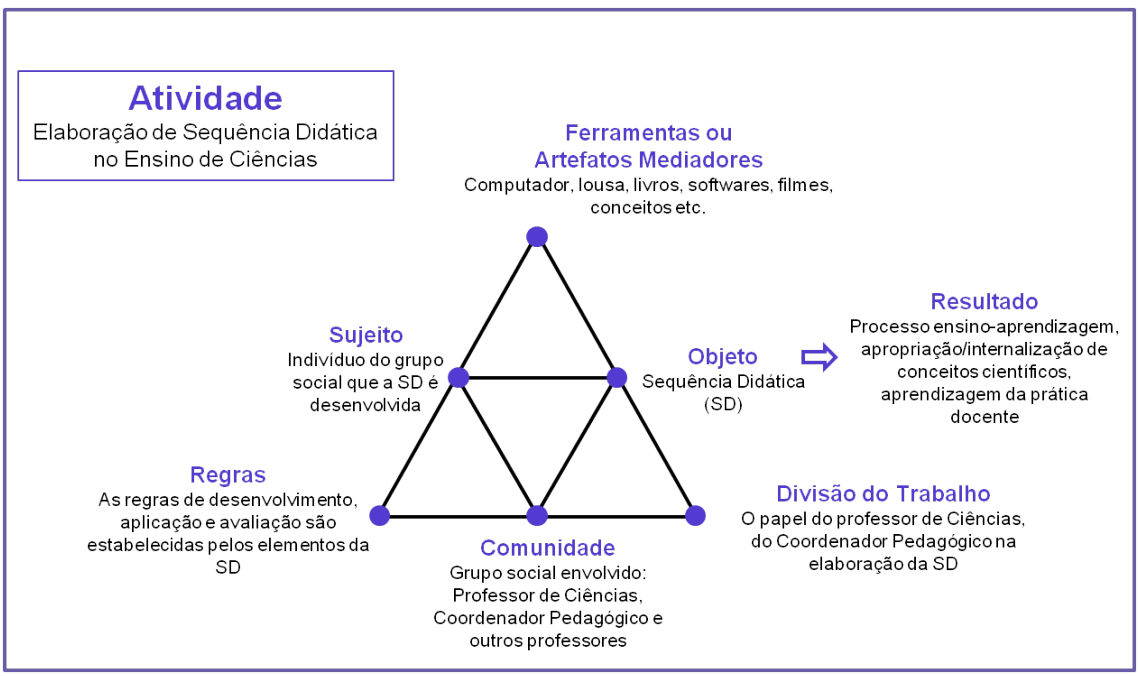


Figura 1: Estrutura Do sistema de atividade de elaboração da SD, baseada no conceito de atividade de Engeström, 1999, p. 31.

Nesta representação, o Sujeito na Figura 1 representa um indivíduo pertencente ao grupo social, ou à Comunidade, que desenvolve a SD. Para o caso EEC-REDEFOR, a Comunidade seria o grupo de cursistas e o Tutor; ou o grupo de professores se considerássemos uma escola. Uma representação similar pode ser construída para cada um dos integrantes dessa Comunidade, cada qual com suas particularidades, ações e papel na divisão de trabalho. É importante observar que as Ferramentas Mediadoras são constituídas tanto pelos chamados materiais instrucionais, como também pelos próprios conceitos que serão trabalhados junto aos alunos. Concordamos com Engeström (1999) quando afirma que a Atividade é uma prática social e, portanto, a representação da Figura 1 toma significação real na Teoria da Atividade se interpretada em rede, considerando os diversos agentes da atividade. No sistema da atividade de ensino, as regras são estabelecidas pelos elementos que compõem a SD. Chamamos por elementos da SD os agentes do planejamento da intenção de ensino. (GUIMARÃES e GIORDAN, 2011).

O produto desta atuação profissional do professor é a elaboração de instrumento mediador (uma SD neste caso) do processo de ensino/aprendizagem que se deseja consolidar. A SD enquanto mediadora da atividade de ensino pressupõe intencionalidade que se caracteriza pelos propósitos e motivos subjacentes sua elaboração. A relação do homem com o mundo não se estabelece por meio da ação direta, mas é sempre mediada por instrumentos (ferramentas) que são construídos pelo próprio homem para servirem de mediadores desta relação. Segundo Wertsch (1999), a atividade humana, mediada pelas ferramentas culturais possibilita condições para a transformação do mundo levando o homem ao desenvolvimento das funções superiores. Assim, ao mesmo tempo em que a atividade humana é meio para a transformação do mundo, ela é também fator para o desenvolvimento humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a SD, quando assumida e utilizada no ensino como instrumento mediador da atividade educativa segundo a perspectiva sociocultural, contribui tanto

para o aprendizado do aluno, como para o do professor. Contribui para o aprendizado do aluno pela sua estrutura e intencionalidade, segundo plano de ação estruturado segundo motivos e objetivos colineares. Também pela contextualização dos conteúdos, por considerar as interações do indivíduo com o mundo e o papel generalizante do aprendizado, que convida o aluno tomar para si os motivos e os propósitos do processo de aprendizagem. Havendo apropriação dos motivos e propósitos de aprendizado é que o aluno se torna ator de seu próprio processo de aprendizado, ganhando autonomia no ser e no aprender. Conforme age com a SD para ensinar e promover transformação nas formas de pensar e agir dos alunos, o professor transforma a si próprio a partir da análise e reflexão sobre suas ações mediadas pela SD, o que pode resultar em aprendizado profissional. Desta forma, consideramos que currículo baseado no planejamento do ensino (Elaboração de SD) pode promover novas representações acerca da práxis docente, podendo ter influência direta em seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y.; Miettinen, R. E.; Punamäki, R. L. (Orgs.). **Perspectives on activity theory**. New York, NY: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F. **Estudo Dirigido de Iniciação à Sequência** Didática. São Paulo: Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR)/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.[curso de Especialização em Ensino de Ciências].

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Campinas, 2011.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M.Elementos para Validação de Sequências Didáticas. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Águas de Lindóia, SP, 2013.

MOURA, M. O. (Org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

PACHECO, J.A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WERTSCH, James V. **La mente en acción**. Argentina: Aique, 1999.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO NO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adriana Pereira da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) gabi.adriana@ig.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 7: PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Resumo:
O presente texto tem como propósito organizar uma problematização sobre o direito à educação e refletir sobre as contribuições do pensamento freireano para a concretização da ação educativa sob a ética humana, a qual se compromete contra toda forma de opressão, pautada numa perspectiva crítica e libertadora, assim, objetiva uma reflexão sobre as intencionalidades das políticas públicas de EJA, numa pesquisa de doutorado, organizada numa metodologia qualitativa. Os referencias teóricos se fundamentam em Dussel, ao fazer a análise da ética humana e em Freire ao observar a organização das políticas e práticas pedagógicas.
Palavras-chave: EJA; Direito; Currículo; Pensamento Freireano.

1. INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o direito à educação é uma abordagem histórica na educação brasileira, constituída e defendida por diferentes linhas de pensamento, as quais evidenciam as intencionalidades com o processo educativo.

Ao retomarmos essa análise nesse artigo, que é um recorte de uma pesquisa de doutorado, a qual se encontra em início do estudo em campo, tem como linha condutora o princípio da ética humana. Nesse sentido, há um tratamento do conceito de direito, pautado sobre essa concepção e uma análise crítica que denuncia contextos desiguais e injustos que limitam o ser mais dos sujeitos e a ausência do direito à educação para muitas pessoas nesse país.

O tratamento evidenciado ao ser mais é compreendido como propósito curricular, o qual reconhece a vocação humana em se descobrir e pautar para si a necessidade da formação permanente, pois somos seres inconclusos e nos formamos permanentemente assim como observou Freire:

> (...) Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a razão desta situação, para que através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE, 2010, p. 37)

Assim essa abordagem que evidencia uma concepção de ética na educação, a que respeita, valoriza e se compromete com a produção, reprodução e desenvolvimento da vida, elucida parte da pesquisa qualitativa, que está andamento e passa por algumas reflexões sendo essas: a denúncia das intencionalidades das políticas públicas de EJA e o tratamento do direito à educação; a realidade e o perfil dos sujeitos, jovens e adultos que não conseguem efetivar seu direito à educação, os propósitos do direito à educação numa concepção critica e libertadora e a organização das políticas e práticas pedagógicas sustentada nessa concepção, a qual expressa o pensamento freireano.

1. OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO.

Com o entendimento de que estamos em contextos desiguais que se remodelam, mas imprimem discriminação à diversidade e à vida, a reflexão abordada se contrapõe à inevitabilidade das condições de opressão e propõe uma análise da possibilidade da resistência nos âmbitos sociais, culturais, institucionais e jurídicos por meio da afirmação da existência dos sujeitos com dignidade.

Nesse pressuposto o estudo propõe compreender qual sentido de direito que está pautado para Educação de Jovens e Adultos; para isso, há uma análise das intencionalidades das políticas públicas de atendimento à modalidade.

Para isso, inicia-se uma reflexão, apoiada na semiologia, mas sem aprofundar nesse estudo tem–se uma análise respaldada em Barthes (2001) e trata dos conceitos de signo, significante, significado e o sentido. Nessa análise há um tratamento ao conceito de significante E- J- A, como a expressão concreta que traz o entendimento da modalidade de ensino, em que o significante está compreendido como a política pública que evidencia o direito e, portanto, a responsabilidade do Estado no atendimento. Porém, salienta–se que nenhuma política pública se configura de forma neutra, pois expressa sempre um significado.

Com o cenário, expresso em condições concretas de desigualdades, as políticas públicas se formatam em intencionalidades diferenciadas. Um dos perfis de política pública que vêm direcionando o sentido da educação se coloca numa perspectiva utilitarista e mercadológica, que configura uma condição de ambivalência para a educação, visto que focaliza uma "... centralidade inédita..." (Lima, 2010, p. 15) à educação, numa condição de empoderamento para o desenvolvimento econômico que se sobrepõe ao social e, ao mesmo tempo, limita e reduz o sentido da educação para a humanização e desconsidera o sujeito da EJA, que muitas vezes, está fora da intencionalidade mercadológica.

Esse pensamento é fundamental para revisitarmos o direito à educação numa posição crítica, a qual se sustenta na ética humana que se preocupa com a existência digna e cidadã dos sujeitos em ação democrática.

Nessa perspectiva humanizadora, o significado da EJA se apoia num conceito ampliado de educação, o qual define o direito à educação numa dimensão de libertação, em que o sujeito

se faz mais humano, por meio de um processo formativo rigoroso e conscientizador que extrapola a "visão focalista" (Freire, 1987, p. 20).

2. A DENÚNCIA E O ANÚNCIO DOS LIMITES E POTENCIALIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Na tentativa de visualizar a realidade do direito à educação, tem–se a análise de que há sujeitos que não terminaram o Ensino Fundamental e além disso, tem–se uma caracterização de quem são. Assim, esse artigo aborda quem são eles, para ter indicativos da afirmação do real direito aos sujeitos jovens, adultos e idosos que não terminaram seus estudos no tempo que era próprio.

Essa reflexão esboça um tratamento de identidade para além da visão iluminista, em que existia uma ideia fixa, de sujeito humano, e se apoia numa concepção sociológica, a qual fundamentada num posicionamento crítico à modernidade, evidencia a influência da organização histórica e social na identidade dos sujeitos.

Com respaldo nessa concepção de identidade, em que o sujeito internaliza leitura de mundo e também a exterioriza num processo dialético, como condição para um alinhamento entre o pensar e o fazer, observamos então uma interlocução entre sujeito e estrutura social, assim, como pontou HALL (2010):

> A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando – os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura (...) (Hall, 2010, p. 12).

Ao estar sustentada nessa concepção sociológica, não há uma negação que, dentro desse pensamento de composição da identidade social de classes, apresentam–se as especificidades dos sujeitos, as quais passam por questões étnicas; aspectos geracionais; de gênero; de credo, de situação ocupacional: empregados, desempregados e outras.

Com esse conceito de identidade sociológica, em que as especificidades dos sujeitos são reconhecidas, a pesquisa marca os perfis dos possíveis sujeitos que poderiam ser educandos da EJA. Essa abordagem de reconhecimento, se faz pelo objetivo de compreender os

contextos e a realidade de existência desses cidadãos, para então contribuir com proposições que marquem novos conceitos ao direito, entendendo que é uma categoria histórica que pode ser reorganizada.

Enquanto condição de se aproximar dos dados concretos da realidade, apresento algumas características do perfil do sujeito jovem e adulto acima de 15 anos que não terminou Ensino Fundamental.

QUADRO I- Pessoas de 15 anos ou mais de idade, com o Ensino Fundamental Incompleto, segundo a situação de sexo, no Brasil.

Idade	Homens	Mulheres
15 a 19 anos	3.606.722	2.595.642
20 a 24 anos	2.544.132	1.830.543
25 a 29 anos	2.677.335	2.144.349
30 a 34 anos	3.073.645	2.632.744
35 a 39 anos	3.134.104	2.812.178
40 a 44 anos	3.188.184	2.984.887
45 a 49 anos	2.961.621	2.963.818
50 a 54 anos	2.676.770	2.837.869
55 a 59 anos	2.379.719	2.632.997
60 a 69 anos	3.660.127	4.310.489
70 anos ou mais	3.086.646	4.308.626
Total	32.989.005	32.054.142

FONTE: IBGE 2010.

QUADRO II- Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de sem instrução e Ensino Fundamental Incompleto, segundo a situação de cor\ raça , no Brasil.

IDADE	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDIGENA	S/ DECLARAÇÃO
15 a 19 anos	2.002.520	570.639	58.243	3.514.295	54.541	2.126
20 a 24 anos	1.375.830	436.731	45.339	2.472.713	39.208	4.856
25 a 29 anos	1.587.188	492.513	50.268	2.649.392	36.494	5.830
30 a 34 anos	1.994.523	580.601	56.016	3.035.390	35.282	4.577
35 a 39 anos	2.226.115	576.915	56.323	3.052.066	31.720	3.143
40 a 44 anos	2.436.800	601.391	53.448	3.051.010	27.739	2.684
45 a 49 anos	2.443.825	574.857	50.020	2.830.375	24.690	1.671
50 a 54 anos	2.359.618	542.055	44.477	2.545.925	20.980	1.583
55 a 59 anos	2.249.566	476.008	43.002	2.223.341	19.600	1.200
60 a 69 anos	3.788.898	729.656	85.038	3.333.552	31.811	1.661
70 anos ou mais	3.927.380	623.168	99.387	2.716.557	27.999	780
Total	26.392.263	6.204.534	641.561	31.424.616	350.064	30.111

FONTE: IBGE 2010.

QUADRO III- Pessoas de 15 anos ou mais, sem instrução e Ensino Fundamental incompleto, por região do Brasil e idade.					
Idade	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste
15 a 19 anos	792.958	2.376.465	1.927.928	699.204	405.809
20 a 24 anos	538.684	1.715.986	1.362.012	455.911	302.083
25 a 29 anos	548.095	1.835.193	1.565.078	518.693	354.624
30 a 34 anos	556.039	2.017.343	2.023.392	677.448	432.167
35 a 39 anos	523.242	1.949.054	2.223.734	795.458	454.795
40 a 44 anos	486.465	1.949.546	2.381.897	898.321	456.842
45 a 49 anos	430.935	1.774.590	2.365.488	929.489	424.935
50 a 54 anos	380.454	1.548.344	2.319.359	887.879	378.602
55 a 59 anos	327.618	1.391.260	2.128.163	833.418	332.257
60 a 69 anos	485.799	2.304.031	3.356.279	1.317.418	507.089
70 anos ou mais	395.042	2.210.887	3.206.705	1.161.494	421.143
Total	5.465.331	21.072.699	24.860.035	9.174.733	4.470.346

FONTE: IBGE 2010.

Ao nos aproximarmos dos dados de população geral e população específica do estudo e nos atentarmos à proporcionalidade, identificamos que a questão da baixa escolaridade no Brasil

tem um corte territorial, de gênero e etnia. Assim, em atenção mais específica, na análise às questões geracionais, observamos que os dados não confirmam as narrativas de que o problema da baixa escolaridade é uma produção do passado, visto que, além de não assumirmos a dívida social produzida historicamente, continuamos por não efetivar a garantia para a população mais jovem, na medida em que não estamos efetivando o fluxo de idade/série, conforme normativa que marca a condição de continuidade. Porém, importante evidenciar que são as pessoas que continuam nessa negação.

Ao atentar–se para as questões de sexo, observamos que a população feminina é a maior e esse grupo possui maior escolaridade que os homens, isso quando analisamos a população mais jovem. Uma abordagem que mostra uma possível reelaboração da pirâmide de desigualdade de escolaridade entre homens e mulheres, porém a permanência de diferença de escolaridade entre homens e mulheres continua. Em análise percentual da população total, as regiões Norte e Nordeste voltam a apresentar maior percentual de sujeitos que não terminaram o Ensino Fundamental.

Na perspectiva de organizar o estudo pela problematização dialética, pós-denúncia, apontamos o anúncio, principalmente, em tempos que estamos por organizar os Planos Municipais de Educação (PME).

Dessa forma, faz–se importante abordar a organização do PNE 2014 e ao analisarmos as especificidades da EJA, observamos que a lei trata da modalidade em campos específicos, mas também aponta como uma possibilidade de corrigir fluxo e série. Uma legislação otimista nas análises quantitativas, mas preocupante, visto a ausência da expressão da intencionalidade de formação para desenvolvimento da cidadania crítica.

Na meta 8, trata a modalidade como uma das possibilidades de correção de idade fluxo, principalmente em atuação com público que está fora da escola. Ainda nessa meta aponta possibilidades e indica um possível atendimento específico ou por organização de exames de certificação. Um assunto muito pautado no recorte de público jovem.

A maior reflexão da EJA se apresenta na meta 9, em que há análise para superação do analfabetismo, e na meta 10 há preocupação com a oferta da Educação Profissional.

A meta 9, que observa a superação do analfabetismo, afirma-se o direito à educação para todos, enquanto responsabilidade para assegurar a oferta, porém não se compromete o Estado,

pois não se evidenciam responsabilidades aos entes federativos. Isso não ocorre em quase nenhuma meta e estratégia. A meta 10 aborda a intencionalidade que as matrículas de EJA se confirmem em 25% para EJA em ação articulada com a Educação Profissional.

A atenção ao currículo não foi significativa e é importante problematizar, visto que, no PNE, principalmente na meta 7, há uma grande preocupação com os direitos de aprendizagem nacional e também com o controle e monitoramento dessa aprendizagem. Porém, cabe ressaltar que na meta 9 não foram evidenciados os propósitos de direitos de aprendizagem. Também não evidenciou uma organização curricular que tenha como prioridade a vida dos sujeitos, nos propósitos da educação popular.

Nesse contexto, em que a intencionalidade não foi expressa, importante indicar o anúncio de um direito à educação que se compromete com a formação para cidadania livre, crítica e para trabalho justo e decente.

3. O ANÚNCIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NUMA REFLEXÃO CURRICULAR FREIREANA

Em reflexão crítica as políticas e práticas de educação conservadoras, o trabalho aborda uma concepção de direitos humanos, como produção humana, em abordagem de referencial universal, analisada e constituída de forma radical nos contextos em que os sujeitos vivem.

Nessa abordagem tem–se uma leitura de educação que contribui para transformação social, visto que seu maior bem é a formação para dignidade dos sujeitos. Em reafirmação, tem–se uma compreensão de que sujeitos encontram–se em condições indignas ao viver e a educação pode ser um espaço em que a classe vitimizada reconheça e construa conhecimento para interferir e transformar a arena política e social, compreendida como espaço de viver.

Essa análise da organização de um currículo em direitos humanos organiza–se politicamente, filosoficamente, epistemologicamente para confirmar o ser mais dos sujeitos em vida justa e coletiva.

Essa linha orientadora coloca em reflexão radical o pensamento de direitos humanos, inclusive resinificando em ação contra hegemônica, em que os princípios de liberdade, igualdade, pautados no preâmbulo da declaração dos direitos humanos são compreendidos no

exercício da práxis pedagógica dialógica, a qual marcará a prioridade para libertação e para busca da igualdade pela equidade.

Essa abordagem marca ao currículo um projeto cultural e político que se envolve com o desenvolvimento social, observando as necessidades e conhecimentos vitais para a vida coletiva.

Em referência a Freire, esse currículo é compreendido como estratégia de democratização da escola e se faz com envolvimento de todos, pelo exercício da práxis pautada pela ética da libertação. Os fundamentos expressam–se numa práxis política pedagógica, a qual envolve–se numa ação didática, que abordará as situações sociais, em que os educandos e educadores fazem parte devido as relações de produções que estabelecem, muitas vezes, organizadas em contextos desiguais que coloca os sujeitos em condições limitadas do seu viver.

Esse currículo tem uma rigorosidade, a qual se compromete com o conhecimento que importa para os sujeitos se libertarem por processo de conscientização, superando as situações que limitam o viver coletivo.

Assim, em consideração final, esse currículo pautado no preceito crítico e libertador se concretiza pelo diálogo entre os homens e mulheres que em processo de ensino aprendizagem reconhecem a si e o mundo. Uma condição organizada pela problematização pedagógica, que em perspectiva micro e macro, os sujeitos vão superando os limites explicativos que possuíam em relação à vida opressora.

4. BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. ***Ideologia*** **e** ***Currículo.*** Tradução Vinicius Figueira. 3ª Ed. São Paulo: Artmed, 2008.

BARTHES, Roland. **Mitologias.** Tradução Rita Buongermino e Pedro de Souza. 11ª Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.

CURY, Carlos Roberto *Jamil*. ***Direito à educação*****: direito à igualdade, direito à diferença.** Cad. Pesqui., Jul 2002, no.116, p.245-262. ISSN 0100-1574.

DUSSEL, Enrique. 20 Teses da política. Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais. 1ª Ed. São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O Mundo, Hoje; v. 36).

_____. **Educação e Mudança**. Tradução Lilian Lopes Martin e Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção O Mundo; v. 36).

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** O Cotidiano do Professor**.** Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação. São Paulo**: Cortez, 2001.

HALL, Stuart (1992). Identidades Culturais na pós modernidade. Rio: DPSA, 1997.

PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**, Coleção caderno para todos, Brasília, 2008.

SANTOS, Boaventura S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DO BRASIL E PORTUGAL COM RECURSOS E APLICAÇÃO DO GOOGLE+

Elisabeth Gomes Pereira
Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil (UECE/UAB)
bethgomesp@gmail.com

Lia Raquel Moreira Oliveira
Universidade do Minho (UMinho)
lia@ie.uminho.pt

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: A pesquisa estuda a formação continuada de professores. Explora as TIC como um meio a favor do crescimento profissional. Investigou-se a formação continuada em TIC e as estratégias didáticas desenvolvidas pelos professores de uma escola no Brasil e outra em Portugal envolvidas nos Programas Um Computador por Aluno e e-Escola. A pesquisa de natureza qualitativa é um estudo de caso. O arcabouço teórico sustenta-se em estudos sobre: a tecnologia educativa; era digital; origem dos projetos UCA e e-Escola; formação, alfabetização e letramento digital; indicadores e padrões de qualidade de ensino no Brasil e Portugal; teorias de aprendizagem para as tecnologias digitais; potencialidades pedagógicas de espaços virtuais da WEB 2.0, em especial, o Google+. Customiza-se o Google+ para servir a uma experiência de formação autônoma. O ambiente constitui uma das principais fontes de dados da pesquisa, possibilitando ao final o vislumbre de um fenômeno para a educação, a interoperabilidade didática.

Palavras-chave: tecnologia educativa, formação; estratégias didáticas; Google+.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade mundial se defronta com uma situação crescente e agitada, a de adquirir novos conhecimentos, compreender a realidade continuamente mutante e obter formas de garantir conhecimentos para acompanhar as mudanças impostas pela era da tecnologia digital e da globalização. Consequentemente, esta situação carece da intervenção de políticas de governo para a educação, pois diante da era emergente da informação e do conhecimento cabe a educação refletir e fomentar propostas de

formações baseadas nos recursos disponibilizados pelas tecnologias da informação e comunicação para atender as mudanças impostas pela nova era.

Dentre os projetos governamentais implantados pelo Brasil nos chamou a atenção o Projeto Um Computador por Aluno - UCA, se propondo a colocar a disposição de todas as escolas públicas do país, um *netbook* para cada aluno, professor e gestor das escolas. Entretanto, o que mais nos instigou no UCA foi a estratégia de formação oferecida aos professores, isto é, como estes profissionais seriam preparados pelas universidades e estariam prontos para enfrentar as mudanças geradas pela era da tecnologia digital.

Com olhos atentos ao panorama educacional e tecnológico a curiosidade toma amplitude e mira outro programa de governo. Este agora, similar, mas implantado em um país da Europa. O Projeto e-Escola, programa de governo para a área de educação em Portugal com objetivo similar ao do Brasil, a inclusão social.

Entre as demais similaridades dos dois projetos nos chamou a atenção a divulgação no *site* do e-Escola do elevado número de *laptops* ligados em rede e distribuídos a todas as escolas públicas portuguesas. Contudo, nos inquietou no e-Escola a tímida divulgação sobre formação de professores, pois segundo o Diário da República, 1.ª série - N.º 180 - 18 de Setembro de 2007, Portugal apresentava no Plano Tecnológico da Educação (PTE) um conjunto de metas, ações e medidas concretas para estabelecer a modernização tecnológica da educação no país, se inserido a implementação de projetos no eixo de formação de professores.

Nasce então a certeza de querer investigar como os professores do Brasil e Portugal dentro de suas funções implementavam o objetivo político de inclusão digital para garantir a inclusão social dos alunos/cidadãos na atual sociedade tecnológica.

Pressupomos que utilizando os computadores em rede os professores, tanto de um país como de outro, teriam a possibilidade de trocar e compartilhar experiências didáticas com o uso das TIC para reconstruírem a prática docente.

Assim, se iniciou esta pesquisa, fundamentada em uma experiência de formação continuada e intitulando-se Experimento Prático: tecnologias digitais apoiando a formação contínua e a produção de estratégias didáticas em escolas do Brasil e Portugal.

A partir do experimento prático foi possível construir uma proposta de formação autônoma, colaborativa e desestruturada, isto é, autodirigida, autogovernada pelos próprios professores trabalhando conteúdos didáticos na medida do que estes

necessitavam para o momento. Significava os professores poderem trocar saberes de utilização das tecnologias digitais com comunidades diferentes das suas, localizadas em espaços longínquos, desvendando e compartilhando as possibilidades pedagógicas que os recursos digitais da Web 2.0 poderiam oferecer, assim como, provocando reorganizações e enriquecimento das práticas pedagógicas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O arcabouço teórico dedicado a pesquisa teve como foco geral estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação. Este tema maior abre-se como um guarda-chuva para alojar a história da Tecnologia Educativa (TE) rumo ao século XXI, demonstrando de forma breve seus caminhos e descaminhos, entretanto, privilegiando a história das iniciativas brasileiras e portuguesas.

O avanço das tecnologias vem reorganizar as ações de ler, escrever, ver, ouvir, criar e aprender em uma sociedade. De acordo com McLuhan (1962; 1964) as tecnologias, em geral, são extensões do homem e, em particular, os meios tecnológicos de comunicação afetam as estruturas cognitivas e as estruturas sociais, modificando o pensar e o viver das pessoas.

Neste sentido, Paulo Freire nos alerta que a escola deve se reorganizar, incorporando-se as conquistas da inteligência humana, entretanto, de forma crítica e democrática. Assim, é hora de investir e usufruir de um ensinar e aprender associados ao que nos é oferecido – as tecnologias digitais, que por sua vez nos remetem ao WEB currículo (PEREIRA; OLIVEIRA, 2012).

Sendo essencial nos dias de hoje assumir um perfil de cidadão digital, lança-se nas escolas de vários locais do mundo a proposta de aprender com computadores portáteis (OLPC, 2013a). A proposta tem base no projeto "One laptop per child" (OLPC) que se fundamenta nas ideias de Seymour Papert e de Nicholas Negroponte, ou seja, utilizar *laptops* na situação 1-1, funcionando como ferramentas revolucionárias de aprendizagem autônoma de crianças onde gerenciam a própria educação.

Brasil e Portugal criam assim, os projetos personalizados UCA e e-Escola, respectivamente, como iniciativas governamentais dos países para a inserção digital e

busca de um processo de ensino e aprendizagem compatível com a sociedade emergente.

Todavia, para lidar com as tecnologias modernas os professores carecem de formações específicas promotoras do uso das tecnologias digitais. Assumir-se como um ser digital é um dos grandes desafios dos professores. O professor precisa construir competência para trabalhar com as tecnologias digitais, desde a mais simples a mais sofisticada, uma vez que estas não estacionam. É preciso rever paradigmas educacionais e incorporar novas interfaces como o Google+ que dentre os espaços virtuais da WEB 2.0 foi escolhido para dar suporte ao desenvolvimento do experimento prático desta pesquisa.

Enfim, é certo que essas tecnologias por si só, não são capazes de responder às problemáticas educacionais ainda hoje existentes, como a aprendizagem pouco significativa. Contudo, podem possibilitar uma nova forma de ensinar e aprender, ou seja, a docência virtual buscando aprendizagens mais significativas.

3 METODOLOGIA

A pesquisa se originou da necessidade de um novo formato de formação continuada para os professores das escolas da rede pública estadual do Ceará/Brasil. Apresenta dois campos físicos distintos para o desenvolvimento do estudo. Brasil, onde se originou a pesquisa e Portugal, escolhido pela língua pátria e programa de governo semelhante.

O objetivo geral é investigar a formação continuada em TIC e as estratégias didáticas desenvolvidas pelos professores de duas escolas (Fortaleza/Brasil e Braga/Portugal) envolvidas, respectivamente, nos Programas UCA e e-Escola, visando a construção de uma proposta de formação autônoma a partir da troca e do compartilhamento de informações e comunicação entre os docentes.

A investigação é de natureza aplicada, pois "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Sendo também qualitativa deseja explicar os 'porquês' que circundam a pesquisa. Focando os objetivos é um estudo descritivo, pois aponta ramificações para o estudo de caso quando pensamos em procedimentos técnicos.

Os sujeitos participantes da pesquisa são dois grupos de professores utilizadores das TIC nas suas práticas didáticas das escolas dos locais já referenciados.

Elegemos o inquérito por entrevista e questionário, o *focus group*, a observação participante, os registros de campo escritos, fotográficos, em áudio e vídeo como as técnicas de recolha de dados deste estudo para que ao conseguirmos as informações, detectássemos a convergência nas evidências, demonstrando nossa compreensão e interpretação apuradas do fenômeno estudado.

A investigação por ser um estudo de caso provocou o tratamento dos dados com ênfase na técnica de análise de conteúdo. É preferencial que o estudo de caso desfrute de múltiplas fontes de evidências para maximizar a confiabilidade do estudo, assim coube a aplicação da técnica de triangulação como estratégia de análise a pesquisa.

4 RESULTADOS

Sendo a formação continuada de professores o motivo que fomentou a busca pelo desafio de explorar as TIC como um meio a favor do crescimento profissional dos professores do estado do Ceará, aponta-se como resultados que tanto os professores brasileiros como os professores portugueses têm sido atendidos por formações institucionais promotoras da inclusão digital, assim como por formações que incitam o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar.

Entretanto, verificamos que os professores brasileiros, mesmo tendo a oportunidade de cursar quatro ou mais vezes formações direcionadas ao uso de computadores e na modalidade EAD ainda não se encontram seguros para incluírem no currículo escolar o uso pedagógico das TIC de forma mais intensa. Estes professores necessitam de maior incentivo e apoio para maximizarem o uso e a aplicação das tecnologias digitais disponibilizadas na escola, em especial, os *netbooks* do UCA.

Para o grupo de professores portugueses verificou-se que a formação institucional orientada pelo ME não é dirigida apenas a um programa de governo, como julgávamos para o e-Escola. Existe de forma geral um modelo de formação e certificação de competências modular, sequencial e orientado, facilitando a integração deste ao sistema de formação continuada de professores, o qual é regido pelos Centros de Formação de Portugal.

Detectamos também na pesquisa que, tanto os professores brasileiros como os portugueses, dizem desenvolver o trabalho pedagógico utilizando como referência os programas ou indicadores de qualidade da educação de seus países. Brasil: IDEB, SAEB, Prova Brasil e SPAECE, sendo o último regional. Portugal: Provas e Exames Nacionais, o AVE e o PISA, sendo os dois primeiros nacionais.

Pontuam-se ainda outros resultados relevantes como:

- os professores brasileiros e portugueses, já demonstram redimensionar as práticas pedagógicas utilizando as estratégias didáticas apoiadas pelas TIC aprendidas nos cursos;

- as estratégias didáticas apoiadas pelas TIC utilizadas pelos professores dos dois países ainda exploram com maior ênfase a parte técnica das tecnologias.

- professores dos dois países, após utilizarem as TIC no seu cotidiano escolar, são capazes de avaliar criticamente o novo panorama instalado na escola;

- ao redimensionar a prática pedagógica através do uso das TIC nas escolas dos dois países, os aspectos positivos mais incidentes estão ligados a causas pedagógicas como: interação entre pessoas *x* objetos *x* pessoas, motivação de alunos e professores, dinamismo das aulas e democratização de informações. Os aspectos negativos estão ligados a causas técnicas: número ainda insuficiente de equipamentos (computadores de mesa e *laptops*), rede elétrica e rede de internet em desacordo com a estrutura tecnológica das escolas.

Quanto ao Google+ durante o experimento de pesquisa:

- funcionou como uma rede socioeducativa;

- facilitou as interações síncronas através de videoconferências por *Hangout*;

- agregou os participantes da experiência em um grupo específico (ferramenta Círculos), onde usufruíram da "participação objetiva" - habilidade de compartilhar informação das aulas e temas discutidos;

- ofereceu visibilidade e armazenando as postagens do grupo de professores através da ferramenta *Stream*;

- funcionou ainda como uma alternativa aos sistemas de gestão de aprendizagem, onde todos os participantes gerenciavam as informações de forma comum;

- possibilitou o arquivamento em nuvem das discussões, *links*, artigos, vídeos,

fotos e videoconferências.

Entretanto, o Google+ mesmo sendo um espaço virtual atualizado e implementado constantemente, não se indica para experiências mais robustas de formação continuada. Um dos motivos está na ferramenta *Hangout*, que mesmo considerada valorosa para o experimento, hoje pode ser substituída pelo *Anymeeting*, por exemplo, que suporta até 200 participantes em interação síncrona.

Quanto ao Google Site espaço virtual coadjuvante na experiência, este assumiu de forma alternativa a figura de repositório digital *online*, reunindo de maneira organizada a produção científica do grupo de pesquisa. Por fim, durante as trocas e compartilhamentos no Experimento Prático os professores souberam conduzir no referido espaço tanto o trabalho colaborativo como o personalizado.

CONCLUSÕES

Conclui-se que foi possibilitado aos professores o enriquecimento do desempenho profissional, sendo este construído mês a mês através de uma proposta de formação autônoma e desestruturada em relação aos conteúdos usuais e lineares para docentes. Portanto, construiu-se o esperado dentro do objetivo final.

Pode-se afirmar, também, que durante a experiência, as tecnologias digitais, além de oferecerem aos professores o conhecimento de novas formas comunicacionais, possibilitaram a democratização dos saberes individuais e coletivos, algo essencial ao processo educacional no século do conhecimento.

Foi possível observar um novo estilo de docência. Os professores envolvidos na pesquisa começaram a transformar a postura pedagógica devido a interatividade - elemento marcante da formação e promotor das trocas e dos compartilhamentos.

Os espaços e tempos de aprender foram criados pelos próprios grupos envolvidos e, em conjunto, os professores exploraram *links*, recursos bibliográficos, *softwares*, documentos *online*, artigos e aplicativos diversos cujo *download* era possível fazer pela internet. Assim, foram capazes de compilar, sistematizar e analisar os elementos apresentados entre os grupos, chegando a verificação da aplicação possível ou não em suas salas de aula.

Enfim, foram quebradas barreiras de preconceito entre formações presenciais orientadas

por terceiros e formações à distância gerenciadas pelo próprio docente, tornando os professores ao mesmo tempo formadores e aprendizes. O trabalho deixou de ser individual e passou a ser do grupo, onde todos tinham acesso a tudo e a todos, assumindo, concomitantemente, os papéis de autores, agentes e responsáveis pela construção do seu próprio saber e dos saberes do grupo.

Portanto, diante de todo o exposto, suscitamos a possibilidade de entrever um novo fenômeno dentro da educação, a interoperabilidade didática. Este criado por analogia aos conceitos de interoperabilidade[1] e a partir da experiência dos grupos de pesquisa do Brasil e Portugal, na qual foi possível a construção da proposta de formação autônoma, desestruturada, com base em troca e compartilhamento de informações e através de espaços virtuais abertos, gestada por grupos de professores pertencentes a dois sistemas educacionais diferentes, mas com a habilidade de se comunicar e trocar informações entre si, utilizando equipamentos informáticos móveis e digitais e aplicações educacionais, que geraram informações confiáveis e reutilizáveis, possíveis de circulação socioeducativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mcluhan, Marshall. *The Gutenberg galaxy.* Toronto: University of Toronto Press, 1962.

_____. *Os meios de comunicação como extensões do homem.* Rio de Janeiro: Cultrix, 1964.

OLPC. About the project: Countries. USA 2013. Disponível em http://one.laptop.org/about/countries. Acesso em 21 fevereiro 2013.

Pereira, E., e Oliveira, L. R. *TIC na educação: desafios e conflitos versus potencialidades pedagógicas com a WEB 2.0*. Portugal, 2012. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19923 . Acesso em 22 junho 2014.

[1] 'Interoperabilidade' não está ligado unicamente a integração de sistemas ou integração de redes. Não responde somente a troca de dados entre sistemas informatizados, privilegiando puramente a área da tecnologia da informação. Este pode apresentar maior extensão, respondendo a questão de integração e troca de informação e comunicação também aos sistemas de educação informatizados ou não. De acordo com Silva (2004, on line): "Interoperabilidade é a capacidade de um sistema (informatizado ou não) de se comunicar de forma transparente (ou o mais próximo disso) com outro sistema (semelhante ou não). Para um sistema ser considerado interoperável, é muito importante que ele trabalhe com padrões abertos ou ontologias. Seja um sistema de portal, seja um sistema educacional ou ainda um sistema de comércio eletrônico, ou e-comeerce".

Silveira, D. T., e Córdova, F. P. *Pesquisa cientifica: tipos de pesquisa.* In Gerhardt, T. E. e Silveira, D. T. (Orgs.). Métodos de Pesquisa. UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

O COMBATE DO RACISMO POR MEIO DA INTERVENÇÃO CURRICULAR: O CASO DA LEI 10.639/3003

Maria da Gloria Calado
Senac
mariagloria@usp.br

João Alves Pacheco
Faculdade de Tecnologia do Ipiranga
pachecoj61@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 6: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

Resumo: O trabalho consiste em uma reflexão acerca das possibilidades e limites de mudança pretendidas por meio de uma alteração no currículo das escolas. Tal é a proposta da Lei Federal 10.639/2003, que promove a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos afrobrasileiros nas escolas da Educação Básica. Para efetuar as análises, adotamos a ideia de currículo proposta por Michael Apple e a cotejamos em relação a um dos depoimentos obtidos de professoras da rede pública de São Paulo, em pesquisa realizada por Calado (20013). Desse modo, o presente texto discute os limites e dificuldades do que chamamos de intervenção curricular. Trata-se, portanto, de um trabalho de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Racismo. Currículo. Lei 10.639/2003.

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho é realizada uma reflexão sobre as dificuldades e as possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03, que altera Lei de Diretrizes e Bases – LDB, estabelecendo uma alteração curricular. Para subsidiar essa discussão, apresentaremos algumas contribuições obtidas em pesquisa bibliográfica, assim como os resultados pertinentes ao tema, levantados na pesquisa de campo efetuada por Calado (2013), parte da tese de doutorado intitulada "Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial".

Para tanto, inicio com uma breve contextualização de alguns marcos históricos que

orientaram a construção desta Lei tais como a Constituição Federal de 1988 que definiu a educação como um direito social, atendendo às reivindicações dos movimentos sociais, incluindo o Movimento Negro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 e o Plano Nacional da Educação - Lei nº 10.172 que estabeleceram os parâmetros para a educação formal em todo o país. Outro marco importante ocorreu em 2001, com a Conferência Mundial Contra o Racismo, a "Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas", na qual o Brasil reconheceu publicamente a existência do racismo e do preconceito, comprometendo-se com o desenvolvimento de políticas de combate à discriminação. Como resultado dessa conjuntura, em 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 e inseriu no currículo das instituições de ensino básico das redes pública e privada do país a obrigatoriedade do estudo da temática "História da África e culturas afrobrasileira", sendo considerado pela sociedade um avanço na luta dos direitos pela superação da desigualdade racial na educação brasileira.

A fim de compreendermos os significados dessa alteração no currículo das escolas brasileiras e a questão da diversidade abordada pela Lei 10.639/03, adotamos a concepção de currículo proposta pela Teoria Crítica, com destaque para o trabalho de Michael Apple (2006). Essa perspectiva permitiu a problematização da implementação da Lei 10.639/03, assim como de suas possibilidades no combate do racismo. Finalmente, alguns dos depoimentos colhidos na pesquisa de campo possibilitaram identificar a centralidade do trabalho docente na efetividade da transformação pretendida pela legislação.

2 MARCOS LEGAIS

Conforme vimos, a Lei 10.639/2003 alterou a LDB e em 10 de março de 2008 também foi modificada pela Lei 11.645, que ampliou o escopo incluindo a palavra "indígena". Outro marco importante na conquista dos direitos sociais foi a criação do Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288/10. Na Seção II do Estatuto, intitulada "Da Educação", em seu Artigo 13 explicita a necessidade das instituições de ensino reforçarem os objetivos da Lei 11.645/2008 na formação dos professores. Segue excerto:

> Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:
>
> II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

A temática da diversidade ganhou destaque com o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO (1998), coordenado por Jacques Delors, que pesquisou quais seriam os princípios e orientações, na percepção dos pensadores de vários lugares do mundo, que deveriam nortear a educação no novo milênio, cujos resultados foram publicados no relatório "Educação: um tesouro a descobrir". O documento destaca a globalização e a interdependência do mundo contemporâneo, exigindo da sociedade uma reflexão mais ampla para além das dimensões da cultura e da educação, como também sobre a função das organizações internacionais. A comissão destaca o papel preponderante da educação no desenvolvimento da aprendizagem conjunta, na qual a escola só pode lograr êxito se contribuir na promoção e na integração dos grupos minoritários.

A legislação e as regulações decorrentes pressupõem para a escola um papel central no processo de elaboração e reelaboração de valores sociais essenciais em uma sociedade democrática. Nesse sentido, é importante observarmos o que propõe a teoria curricular adotada nesse estudo.

3 REFERÊNCIA CURRICULAR

E o que se entende por currículo? Embora à primeira vista a resposta pareça simples, em seguida constata-se a complexidade do tema, pois seu aprofundamento envolve a análise de diversos elementos ideológicos e culturais presentes nas diferentes teorias curriculares. Nesse sentido, apresentaremos sucintamente a abordagem Crítica, estabelecendo-a como referência em relação à intervenção pretendida pelas legislações.

Pacheco (2001) afirma que o termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez em 1963, com o sentido de curso, em especial, um curso de estudos numa escola ou universidade, e complementa que "o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso,

duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos" (PACHECO, 2001. p 15). Para este autor, os Estudos Curriculares como campo disciplinar no ensino superior configuram-se em um processo complexo, permeado de dúvidas e de dificuldades, iniciando-se pelo uso de qual terminologia: didáctica, didática geral, currículo, teoria curricular, etc. Além disso, há outras dificuldades, como por exemplo, associada com o a solidificação do campo de conhecimento, presente no contexto de formação de professores. O autor afirma também que:

> Os Estudos Curriculares encontram a sua identidade conceptual na natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento, dos actores e dos contextos – aliás, na identificação dos lugares-comuns propostos por Schwab (1969): alunos, professores, conteúdos e contexto da aprendizagem (PACHECO, 2005, p. 17).

Não obstante considerarmos a importância do envolvimento dos diversos sujeitos no processo de mudança pretendido pela lei, optamos por nos referenciarmos nas ideias propostas no trabalho de Michael Apple, que em sua obra Ideologia e Currículo (2006), formula questionamentos acerca das possibilidades da educação escolar pública na contemporaneidade. O autor parte da crítica marxista à sociedade, na qual a estrutura capitalista é baseada na dominação de classe, dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais em detrimento dos que possuem a força de trabalho. Segundo esse autor, esse modo de organização da economia interfere em todas as esferas sociais, como por exemplo, na cultura e na educação.

Neste sentido, é importante atentarmos para o processo de construção do currículo, já que este não é neutro. Na perspectiva da teoria curricular crítica, Apple (2006) trabalha com o pressuposto de que o currículo é um campo de conflito de interesses. Ao selecionar conteúdos e modos de transmissão do capital cultural é possível identificarmos mensagens de normatividade, homogeneidade, em que a pluralidade cultural, ainda que apareça no discurso, não é contemplada efetivamente. Tal teoria chama a atenção para o currículo oculto, isto é, aqueles conteúdos que não estão explicitados, mas que implicitamente reproduzem valores, crenças, orientações, atitudes que visam ajustar o indivíduo ao modelo desejado.

Desse modo, o currículo escolar brasileiro privilegia um grupo cultural em particular, o europeu, disseminando a ideia de que a Europa é o único modelo de civilização

(MUNANGA, 2005; GOMES, 2012). Nesta perspectiva os demais povos existem porque foram "descobertos". Desta forma, o currículo reproduz esse ideal eurocêntrico quando não evidencia as contribuições históricas e culturais dos outros povos. Tal aspecto também pode ser identificado no material didático, com destaque para o livro didático em que os personagens históricos (não brancos) são apresentados de forma estereotipada. Assim, as crianças aprendem precocemente a associar as características – cor da pele, traços fenotípicos – das pessoas às desigualdades (SILVA 2005).

Embora não seja possível estabelecer uma relação direta entre os aspectos mencionados e sua contribuição na construção social do preconceito racial, atualmente não existem dúvidas de que a existência do preconceito nas escolas é um fato. Conforme o estudo "Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar" realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômicas - FIPE em 2009 revelou que 99,3% dos sujeitos pesquisados demonstraram algum tipo de preconceito, seja étnico-racial, socioeconômico, portadores de deficiência, gênero, geração, orientação sexual, ou territorial, indicando maior intensidade em relação aos portadores de deficiência com 96,5% e em seguida, o preconceito étnico-racial, com 94,2%. O estudo denuncia a gravidade da situação indicando a necessidade de investimento na formação de professores, na perspectiva do respeito às diferenças e da valorização das contribuições de todos os povos na construção da sociedade brasileira.

4 LEGISLAÇÃO X CURRÍCULO OCULTO

Embora a promulgação de uma lei com o objetivo de enfrentar o preconceito racial por meio da intervenção no currículo possa ser reconhecida como uma conquista importante, existem vários obstáculos a serem superados, principalmente quando consideramos o papel da instituição escolar na reprodução do *status quo*, conforme WILLIAMS (1976 apud APPLE, 2006, p. 39-40), que afirma:

> As instituições de ensino são geralmente os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz e representam agora uma atividade importante tanto econômica quanto culturalmente. São na verdade as duas coisas ao mesmo tempo. Além disso, em nível filosófico, no verdadeiro nível da teoria e no nível histórico de várias práticas, há um processo que chamo de tradição seletiva: aquele que, nos termos de uma cultura efetivamente dominante, é sempre passado

> como "a tradição", o passado significativo. Entretanto a questão é sempre a seletividade; a maneira pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros significados e práticas são negados e excluídos. Mais crucialmente ainda: alguns desses significados são reinterpretados, diluídos, ou postos sob formas que sustentam ou pelo menos não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante.

Ao considerarmos a seletividade e a reinterpretação, não podemos deixar de identificar o grande desafio é aquele que ocorre na sala de aula, em que os professores têm que lidar com a desconstrução de uma ideologia ou "tradição" secular, que inclusive permeou a sua própria visão de mundo. Pesquisa realizada por Calado (2013) com professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial[1], idealizado pelo Centro de Estudos da Desigualdade e Relações do Trabalho – CEERT, demonstram essa dificuldade. Alguns dos depoimentos indicaram a existência do fenômeno do *silenciamento*, caracterizado em várias pesquisas (FAZZI, 2006; CAVALLEIRO, 1998) como a tendência dos professores em silenciar frente às manifestações de preconceito e discriminação racial vivenciados na sala de aula. As pesquisas indicam que o tema é motivo de constrangimento para muitos negros, porque a questão remete a uma espécie de vergonha ou significa a exposição à ataques racistas, mesmo que, de certa forma, contidos pelo mito da democracia racial[2]. Segue transcrição de depoimento, que ilustra a seletividade:

> Eu acho que foi muito importante mesmo, porque você ia para a escola.... Você estuda o quê? Estuda história da Grécia, história da Europa, um pouco dos Estados Unidos, como se a gente só viesse dali, só tivesse gente de lá, como se só eles fossem importantes. E o que a gente acaba pensando da África? A gente cria na nossa mente o que a televisão joga para nós, que são aquelas pessoas magras, miseráveis, morrendo, pobres ou então aquela selva cheia de animal. Isso que fica na sua cabeça, que você vai incorporando na sua vida. Eu acho que quando ela trouxe essa questão de se estudar a história da África, de se levantar essas questões na sala de aula, fez com que o

1 O Prêmio Educar para a Igualdade Racial foi idealizado pelo Centro de Estudos da Desigualdade e Relações do Trabalho estimular as práticas pedagógicas que contemplem a aplicação da Lei 10/639/03 no currículo escolar brasileiro.

2 De acordo com Munanga (2004), a democracia racial originou-se da ideia defendida por Gilberto Freyre da mestiçagem racial e cultural do povo brasileiro, indicando-a como um aspecto positivo da modernidade brasileira. Posteriormente, essa tese foi reinterpretada e passa a ser referida como o "mito da democracia racial", pois estimulou a ideia de relações sociais igualitárias e de nação coesa, escamoteando a desigualdade presente na sociedade brasileira. Sua propagação propõe uma cordialidade falaciosa e superficial, encobrindo o preconceito racial.

> Brasil buscasse enxergar que não foi só feito de europeus, que ele tem a parte indígena, que ele tem a parte africana, que foi igualmente importante para a construção do nosso país; e se a gente não priorizar isso, na nossa educação, a gente não vai conseguir mudar esse racismo, a gente não vai conseguir mudar essa desvalorização que as pessoas sentem, que eu sinto nas crianças, que elas não se enxergam, não conseguem se ver e, quando elas se veem, não gostam de se ver como elas são, como elas realmente são, nas suas misturas. (CALADO, 2013, p. 181)

O depoimento explicita de forma inequívoca a seletividade dos conteúdos, assim como os efeitos disso nos educandos. Em relação ao *silenciamento*, é possível interpretá-lo como uma forma de resistência em tratar de um assunto incomodo, consubstanciando um novo tipo de seleção. Em suma, a implantação da lei desvelou objetivamente o conflito encoberto, ou seja, o currículo explícito. Contudo, os trabalhos pesquisados indicam que a desconstrução do currículo oculto é um empreendimento intergeracional e demandará investimentos significativos na formação de professores, e mais importante, abordar a questão na educação infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da Lei 10.639/03 é uma conquista imprescindível para que a escola seja equitativa e sua consolidação demanda ampliar a intervenção curricular na formação de professores que até então foram formados com um único modelo referencial de humanidade: o ideal eurocêntrico. Desafios postos em várias frentes: a inserção de disciplinas nos currículos nos cursos de formação de professores que tratem das contribuições dos outros povos na cultura brasileira e por outro lado, a urgência de formar/preparar os profissionais da educação já em exercício, para o enfrentamento dessa questão no cotidiano do trabalho docente. A falta de formação consistente dos professores e dos outros atores escolares os induzem a silenciar frente às questões das relações étnico-raciais, configurando-se como um campo cada vez mais tenso nas relações humanas no contexto escolar e a desconstrução do currículo oculto exigirá do Estado brasileiro a ampliação das políticas públicas no combate a discriminação racial.

6 REFERÊNCIAS

APPLE, Michael**. Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2015.

_____. **Lei 10.639, de 19 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 03 de julho de 2015.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "**História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**". Disponívelem:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato_2007-2010/2008/lei/L11645.htm>. Acesso em 03/07/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> Acesso em: 03/07/2015.

CALADO, M.G – Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do prêmio educar para a igualdade racial. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013, 217p.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar:** Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação de Mestrado, FEUSP.São Paulo: 1998, 230p.

_____. Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo:

Summus, 2001.

CEERT. 4ª Edição Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo, CEERT, edição 2007-2008. São Paulo: 2010

GOMES, N. L - Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo in Educ. Pesquisa, vol.29, n.1, São Paulo, Jan. /Junho 2003.

_____**Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos -** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curriculo. Acesso em 12 de julho de 2015.

FAZZI, R, C. **O drama racial de crianças brasileiras.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004 a.

_____. **Superando o racismo na escola**. 3 ed. Brasília: Ministério de Educação, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Teorias Críticas da Educação.** Porto: Porto Editora, 2005.

_____**. Reconceptualização Curricular**: Os estudos de curricular crítica. Perspectiva Florianópolis, v. 18, nº 33, p.11-33, jan/jun/2001.

SILVA, A C. (2005). **A desconstrução da Discriminação no Livro Didático.** In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21 a 37.

SOUZA, A.L.S e CROSO, C. **Igualdade das relações étnicos-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE *WEB*RÁDIO NO ENSINO MÉDIO

Éverton Vasconcelos de Almeida
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
vertonal@gmail.com

Roseli Zen Cerny
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
rosezencerny@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Com a universalização do acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação através dos dispositivos móveis, diferentes modificações foram provocadas no espaço educativo. O principal modelo escolar, focado na transmissão de conteúdos, enfrenta perturbações que colocam as TDIC como catalizadoras deste processo. Mesmo com os avanços tecnológicos experimentados na última década, a escola continua com grande importância na formação dos sujeitos, alargando ainda mais sua função social, principalmente através do desafio de incluir a educação para as mídias no espaço escolar. Este estudo pretende analisar o potencial da *web*Rádio na Escola, com uso de *podcast*, como cooperação na formação crítica dos sujeitos. De abordagem qualitativa, a pesquisa se desenvolve em uma escola de Ensino Básico, com a participação de professores, estudantes, gestores e comunidade escolar, através da linguagem radiofônica.

Palavras-chave: *web*Rádio, participação, mídia-educação.

1 INTRODUÇÃO

A docência possui diferentes níveis de complexidade que tornam a ação do profissional uma atividade multifacetada e que exige múltiplas habilidades. Com o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação e a recente democratização do acesso às tecnologias móveis, através de smartphones e computadores portáteis, o trabalho docente tem ganhado novos contornos. De modo geral, os acessos às tecnologias digitais mobilizaram novos processos de aprendizagem que ultrapassam os espaços das escolas. Tais aprendizagens atravessam o currículo de diferentes formas, influenciando

as relações de professores e estudantes com o conhecimento e, principalmente, colocando em questão a tradicional concepção de currículo como prescrição de conteúdos.

A escola, compreendida como local de encontro e de tensões culturais, concentra as mais diversas formas de aprender que se desenvolvem através das mídias digitais, dos jogos eletrônicos e das redes sociais. Concentra as diferentes formas de se relacionar com o mundo da comunicação digital em escala global, com o mundo multimidiático da propaganda e do consumo.

Por isso, é emergencial que se promova a reflexão sobre como as tecnologias e as mídias digitais tem impactado as subjetividades que não mais se conformam com a mera transmissão de mensagens e prescrições de conteúdos. "No mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo o consumidor é cortejado por múltiplas plataformas de mídia" (JENKINS, 2009, p. 29).

Na medida em que educadores e educandos, crianças, jovens e adultos, se apresentam na sala de aula trazendo informações culturais adquiridas através dos meios de comunicação, a escola precisa oportunizar momentos adequados para que esta bagagem cultural não seja desprezada. Como aponta Silverstone (2011, p. 9), a mídia "está presente em todos os aspectos da vida cotidiana". Mediar as disputas entre as influências midiáticas passa a ser uma dimensão fundamental para a atuação do professor que pretende uma formação crítica e emancipadora.

A fundamentação proposta por esta investigação encontra-se na junção entre os campos da Educação e da Comunicação, a partir dos pressupostos teóricos da Mídia-Educação, com a intenção de fazer emergir as potencialidades das tecnologias digitais, utilizadas como uma atividade didática pedagógica que oportuniza a participação dos sujeitos envolvidos e que possibilita a participação direta no currículo, no percurso formativo, através da escolha dos conteúdos colocados em pauta em uma *web*Rádio.

2 TDIC, CURRÍCULO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO

As escolas possuem algumas características que são comuns a todas elas. Com forte teor na tradição do currículo prescritivo, o principal modelo escolar tem um enfoque maior na figura do professor que se coloca como um transmissor da mensagem e o estudante como um receptor. As decisões sobre os procedimentos da escola não passam por avaliação ou discussão dos jovens e com os jovens, presumindo um comportamento de passividade. Apesar das inúmeras situações que demonstram que este lugar de passividade não cabe mais aos estudantes, esta presunção ainda os colocam em situação de dever de aceitação das regras, dos currículos e dos conteúdos estudados.

A primeira década do século XXI trouxe ao cenário mundial - e por consequência ao cenário educacional - o avanço das TDIC. Os processos de comunicação em rede oportunizaram a inserção dos usuários da *web 2.0* na mídia que, por sua vez, passou por fortes transformações no que diz respeito a participação, com a internet como carro chefe deste processo. Primo (2007, p.2), aponta que "a *Web 2.0* refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas", ela concerne aspectos mais profundos, referindo-se "a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador". Para o autor, as principais contribuições deste período estão na potencialização de processos de trabalho coletivo, de trocas afetivas, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento, apoiada pela informática (PRIMO, 2007).

Um profundo impacto na cultura popular se dá através dos mecanismos de participação. Henry Jenkins, chama a atenção para a expressão *cultura participativa*, processo que rompe com a passividade dos espectadores dos meios de comunicação e permite o contato direto com os meios. "Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo com um novo conjunto de regras" (JENKINS, 2009, p.30). Desta maneira, tem-se ampliado as possibilidades de experiências educativas e igualmente ampliado o percurso formativo dos cidadãos.

Já se aponta para um processo de formação ao longo da vida, nas interações com as TDIC, e "a educação já não é mais pensável a partir de um *modelo escolar* que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por concepções de *formação* correspondentes às demandas da *sociedade em rede"* (CASTELLS, 1998 *apud* MARTÍN-BARBERO, 2014, p.10). O campo da educação e o campo da comunicação encontram-se cada vez mais imbricados e a mídia-educação, conforme apontam Bévort e Belloni (2009), "no plano epistemológico, por suas características estruturais, [...] se situa na intersecção dos campos da educação e da comunicação".

Neste sentido, "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" (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1083). Na educação básica, é emergente a necessidade de dialogar criticamente com as crianças e jovens sobre esta nova miríade de oportunidades de participação, já que "as crianças são participantes ativas nessa nova paisagem midiática, encontrando a própria voz por meio da participação" (JENKINS, 2009, p. 284).

Com um currículo pautado na divisão por disciplinas, que ainda conserva as características do modelo bancário, desenvolvem-se uma série de problemas que impedem a escola de avançar no sentido da formação humana integral. "Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (FREIRE, 2011, p.80).

A supremacia do conhecimento fragmentado em disciplinas impede frequentemente a relação entre as partes e o todo, e "deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto" (MORIN, 2012, p.16). Ensinar não se encerra na transferência de determinados conceitos curriculares. Como aponta Morin (2012, p.16) "é preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo".

Conduzir a formação focada no objetivismo produtivo, que conduz ao pensamento fragmentado, que pensa suas finalidades apenas para a formação de jovens que alimentem um desejo de futuro incerto (Hernández, 2006) e que gerem uma experiência social competitiva e igualmente fragmentada, se coloca em oposição aos anseios de uma

educação que contemple a formação humana integral.

Há um processo de esgotamento do modelo de escola centrada na transmissão do conhecimento. Esse esgotamento se dá a partir da percepção de que há um profundo gesto de desigualdade no processo de transmissão de conhecimento. Os recursos pedagógicos, voltados ao professor e a serviço da transmissão, conduzem ao entendimento de que "que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência" (RANCIÈRE, 2013, p.10.).

Neste contexto de oportunizar aos educandos a participação na construção do seu saber, no sentido de dar voz ao que o estudante traz e reflete consigo e com os outros, é que a Rádio Escolar pode desempenhar um caráter de transformação na rotina da escola. Para Belloni (2009, p.47), "a mídia educação ou educação para as mídias, tem objetivos amplos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação". Por isso, constitui-se como um dos referenciais deste trabalho, numa perspectiva crítica para o trabalho com as tecnologias na escola.

2.1 *Web*Rádio na Escola

O projeto teve início em fevereiro do ano de 2014. Exercendo a função de professor da unidade escolar, assumi a pesquisa qualitativa como processo que considera o lugar de onde se observa e como partícipe da realidade estudada. Conforme aponta Rivoltella (2009, p. 127-128) "o ponto de vista da pesquisa no âmbito da Mídia Educação é sempre interno; isto significa que o pesquisador é quase sempre um educador que se serve da pesquisa para melhorar a eficácia de sua intervenção".

A primeira ação da pesquisa foi a apresentação do projeto de *web*Rádio na escola aos professores e equipe gestora da escola. Após, buscou-se as impressões dos professores, sobre as possibilidades do projeto, através de um questionário com perguntas abertas e fechadas que versaram sobre a formação docente, experiência no magistério, com projetos de Rádio na escola e sobre as contribuições da proposta no processo educativo

das disciplinas do currículo.

No que tange o trabalho especificamente voltado à rádio escolar, sete professores responderam que já trabalharam em unidades escolares que possuíam projeto de rádio, porém quatro deles afirmaram não possuir experiência pedagógica com essa ferramenta. Três professores relataram ter se envolvido pedagogicamente com um projeto de rádio. Os demais, vinte e três professores, responderam que nunca trabalharam em unidades escolares que possuíssem um projeto de rádio. Um professor relatou que nunca trabalhou em escolas que possuíssem rádio em seu espaço escolar, mas que possuía experiência pedagógica com esse tipo de ferramenta.

Nas questões abertas, sobre como os professores percebiam a utilização de uma rádio na escola, as respostas foram categorizadas de maneira que pudessem representar a dimensão participativa do projeto, tanto por professores como pelos estudantes. Os professores foram identificados pela letra "P", seguido de número para os diferentes respondentes. Foi possível destacar que, por um lado, um projeto desta dimensão, desperta para a participação das crianças e jovens no ambiente da escola. "A rádio na escola é um instrumento de participação efetiva do aluno no ambiente escolar" (P1). "Uma rádio na escola facilita a comunicação, transmite informações importantes e necessárias à comunidade escolar" (P2). "[...] desperta a criatividade dos alunos e por fim conseguimos detectar diversas habilidades de cada uma" (P3). "[...] serve para estimular o aluno a criar" (P4). "Desperta a curiosidade dos alunos. Pode ser uma forma de auxiliar as informações dos alunos, mantê-los informados" (P5).

Por outro lado os professores não se reconheceram como participantes do projeto, imputando a ação exclusivamente aos estudantes. Nas respostas apresentadas, os professores não se colocaram como atores do processo de construção da *web*Rádio. Há um distanciamento entre as ações pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas da sala de aula e as ações pedagógicas envolvendo a Rádio Escolar. A participação é identificada como de caráter exclusivo dos estudantes.

No decorrer da implementação do projeto, a proposta de inserir uma *web*rádio na escola foi apresentada aos estudantes durante as reuniões de início de ano, que visavam dar as boas-vindas e comunicar as regras e procedimentos da escola.

Após a reunião, optou-se pelo critério de seleção por adesão dos jovens que procuraram

o pesquisador. As atividades de Rádio na escola iniciaram com a participação de quatro jovens do ensino médio do turno da manhã. Este grupo reuniu-se em turno inverso para organizar um plano piloto de ação que resultou na realização de quatro episódios com a mesma temática. O conjunto destes episódios formaram o protótipo da Rádio na escola, disponibilizado em *podcast*.

Nos áudios resultantes desta primeira ação, foram entrevistados professores, estudantes, diretores, mães e pais, sobre a percepção da comunidade escolar sobre a proposta de Rádio na escola. Também houve o envolvimento de uma mãe de um dos estudantes da escola, que é jornalista, e que entrevistou o rapper brasileiro Mv Bill, com a mesma temática do trabalho elaborado pelos jovens, versando sobre o papel de uma Rádio na escola.

O processo de aprendizagem instrumental para uso do *software* de edição de áudio *Audacity* se deu de maneira intuitiva, a partir de uma breve demonstração do pesquisador sobre os principais recursos para a edição. O uso crítico da ferramenta se deu através dos debates de elaboração do plano piloto, com diálogos que versaram sobre o papel da mídia na sociedade, a responsabilidade ética em torno dos conteúdos discutidos e a forma como os estudantes identificavam as ações de rádio.

Quando questionados sobre quais as atividades poderiam ser produzidas na rádio pelo grupo, as referências trazidas pelos jovens eram de programas famosos da grande mídia. Tais referenciais conduziram uma ideia inicial que pretendia repetir os programas de rádio de cunho humorístico, esportivo e noticiários. De certo modo, a ausência de outras referências de mídia, conduziram os estudantes a reproduzirem os produtos da grande mídia que colocam o ouvinte na recepção passiva da mensagem, apagando a possibilidade de participação dos demais estudantes.

Como forma de reflexão sobre esta questão, buscou-se a utilização de outra palavra que substituísse a referências aos "programas" de rádio, na tentativa de mudar o significado e o resultado das produções da *web*Rádio. Desta maneira, encontrou-se na palavra *performance*, que conforme aponta Rancière (2012, p.8) é uma palavra que inclui "todas as formas de espetáculo", a construção de novos significados que eliminassem a exteriorização de referenciais nas ações da rádio, oportunizando a participação e emancipando o pensamento dos produtos da mídia corporativa.

> "É objetivo da performance eliminar essa exterioridade de diversas maneiras: pondo os espectadores no palco e os *performers* na plateia, abolindo a diferença entre ambos, deslocando a performance para outros lugares, identificando-a com a tomada de posse da rua, da cidade ou da vida" (RANCIÈRE, 2012, p.19).

3 CONCLUSÃO

O potencial da Rádio na escola está na abertura de participação dos sujeitos em atividades pedagógicas que compõem o currículo. Fazer uma w*eb*Rádio possibilita aos jovens um olhar crítico e a mobilização de diferentes talentos e habilidades. Dividir o poder da fala entre os membros da comunidade escolar é um ponto crucial no sentido democrático que deve pautar o processo educativo. Nesta ação, oportuniza-se a participação na construção e ampliação dos saberes desenvolvidos pelos currículos escolares, estimula-se a reflexão sobre temas que atravessam a escola e abre-se oportunidade para processos de autoria através de atividades na área de mídia educação.

4 REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia Educação.** 3ª ed. Campinas: Editores Associados, 2009.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf> Acesso em 17 set. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedgogia do Oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro, 2011.

HERNÁDEZ, Fernando. Por que dizemos que somos a favor da educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui? In: SANCHO, J. M., HERNÁNDEZ, F. [et al.] **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** 2ª Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ªed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **Revista da Associação**

Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Volume 9, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/153/154>. Acesso em: 17 ago 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **O espectador emancipado.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/Pier.pdf> Acesso em: 23 set. 2013.

OS "ESTRANGEIROS" NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: O PÚBLICO E O PRIVADO *IN ACTU*

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
app_marques@yahoo.com.br
Juliana Virgínia da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
juliana_nine@hotmail.com
Lhays Marinho da Conceição Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
lhays.uerj@gmail.com

Modalidade: Comunicação oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

O presente trabalho visa suscitar questões acerca da participação de empresas privadas na atual política educacional do Município do Rio de Janeiro, através de parcerias em projetos que envolvem currículo e tecnologia, apresentados como salvíficas para os problemas educacionais. Citaremos os projetos Educopédia e Kidsmart, veiculados pela Secretaria Municipal de Educação como importantes ferramentas de ensino para a melhoria da qualidade no processo de aprendizagem. Em diálogo com Homi Bhabha, entendemos que as empresas privadas são "estrangeiros" que, no jogo político, contribuem para a dessacralização da política proposta, pois, no contexto escolar, há outras demandas, interesses e ideias que se performatizam na produção política local, deslocando os sentidos sobre a política educacional. Assim, os projetos assumem outros contornos nas escolas, movimentando sentidos outros – híbridos – em relação à política e à perspectiva do público face ao privado.

Palavras-chave: estrangeiro, empresas privadas, política educacional, tecnologia

1 INTRODUÇÃO

Em nossas pesquisas acadêmicas, ainda em desenvolvimento, percebemos que a atual gestão da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro tem proposto uma política

educacional voltada para o alcance dos índices de avaliação externos, como o IDEB[1], e avaliações de âmbito municipal como o IDE-Rio[2]. Sob essa perspectiva, as reformas educacionais e curriculares, propostas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, vêm sendo encaminhadas, desde o início da gestão do atual Prefeito Eduardo Paes[3], através de inúmeros projetos que contam com a participação de empresas privadas. Essa é uma questão que buscamos evidenciar neste texto, pois consideramos importante a discussão sobre a nova configuração política educacional do Município do Rio que conta com a participação de empresas em discursos que propõem soluções para os problemas e a consequente melhoria da qualidade do ensino, hoje, atrelada às metas numéricas dos referidos índices.

A reforma educacional e curricular, proposta na atual gestão da Prefeitura, engloba orientações curriculares baseadas nos descritores da Prova Brasil, visando ao alcance das metas numéricas projetadas para as escolas. Entre outras propostas que ensejam a reforma educacional, a tecnologia tem sido propagandeada como uma importante ferramenta de ensino para o alcance dessas metas. Diversos projetos, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em parceria com empresas privadas, propõem a articulação entre tecnologia e currículo, contribuindo para o movimento de discursos que enaltecem os novos recursos tecnológicos como solução para os problemas do fracasso escolar.

Contudo, de acordo com o referencial teórico do ciclo de políticas (BALL, 1997), entendemos que as escolas produzem suas próprias micropolíticas e que essas vão se performatizando em função do contexto, das necessidades e de outras formas de entendimento do trabalho, inclusive com a tecnologia. Sob a perspectiva de que a escola

[1]O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, composto por vários quesitos, entre eles a Prova Brasil.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 10 mar. 2015.

[2]O IDE-Rio é um índice do Município do Rio de Janeiro, criado em 2009, na atual gestão do Prefeito Eduardo Paes, que se compõe também de vários itens, entre eles a Prova Rio e as avaliações bimestrais. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blog.php?tag=iderio>. Acesso em: 10 mar. 2015.

[3]A gestão do Prefeito Eduardo Paes começou em 2009 e perdurará até 2016, uma vez que ele foi reeleito para mais um mandato (PAES, 2013).

produz sua própria micropolítica, consideramos importante a problematização dos discursos que atualmente circulam nas escolas, impulsionados pelas empresas privadas. Em diálogo com Bhabha (2013), o conceito de "estrangeiro" nos permite inferir que essas empresas, ao se imiscuírem na produção política educacional do Município do Rio de Janeiro e tentarem fixar sentidos para essa política, contribuem para a movimentação de outros contornos políticos, na medida em que produções políticas locais vão se performatizando no interior das escolas, em meio a diferenças.

Essa produção política *in locu* movimenta e dessacraliza sentidos sobre a política educacional, veiculada com a participação de empresas, e sentidos outros são produzidos num processo que é híbrido. O conceito de híbrido com o qual trabalhamos não é entendido como uma mistura e sim como um entrelugar, um Terceiro Espaço (BHABHA, 2013). Isto significa dizer que, entre os objetivos das empresas e o que se produz nas escolas, há uma produção de sentidos que não dizem respeito exclusivamente à política proposta pela Secretaria e tampouco aquilo que se perfaz nas escolas. Todos esses sentidos se movimentam ao mesmo tempo num espaço que é intervalar.

Citamos, como exemplos práticos, dois projetos, objetos de estudo de nossas pesquisas, que ensejam discursos políticos voltados para a necessidade de adoção da tecnologia em sala de aula, a fim de se alcançar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. São eles: a Educopédia e o KidSmart.

1.1 Os projetos Educopédia e Kidsmart

O projeto da Educopédia começou em 2010, através de parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, representada pela Subsecretaria de Novas Tecnologias do Município (SubTE), com o Oi Futuro – instituto de responsabilidade social da Oi, o Grupo de Informática Aplicada à Educação no Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Fundação Roberto Marinho, a

Empresa Municipal de Multimeios LTDA – MultiRio e a Khan Academy[4]. Atualmente são "Educoparceiros" – termo utilizado no próprio *site* da Educopédia – o Ministério da Educação, a Fundação Roberto Marinho, a Microsoft, a Intel, a MultiRio, a CapsLock, a Mstech, a Cisco e a Esporte Essencial Memória Olímpica (RIO DE JANEIRO, [S. d.]).

A Educopédia é uma plataforma *online aberta* que veicula aulas digitais, produzidas pelos educopedistas – professores, não necessariamente da Rede, selecionados para essa tarefa, em atendimento às orientações curriculares vigentes, que traz em seu bojo interessantes discursos políticos, veiculados pela Secretaria Municipal de Educação: o objetivo era tornar o ensino mais atraente e mobilizador para crianças e adolescentes, sendo mais uma alternativa para o reforço escolar (RIO DE JANEIRO, 2011).

Figura 1 - Primeira tela da Educopédia. Fonte: imagem capturada do site http://www.educopedia.com.br/, em 30 de março de 2013.

[4]The Khan Academy é uma ONG educacional criada e sustentada por Salman Khan. Com a missão de "fornecer educação de alta qualidade para qualquer um, em qualquer lugar", oferece uma coleção grátis de mais de 3.800 vídeos de matemática, história, medicina e saúde, finanças, física, química, biologia, astronomia, economia, ciência da computação, entre outras matérias. A Khan Academy já deu mais de 200 milhões de vídeo-aulas gratuitas. Os vídeos de Salman Khan são traduzidos para português pela Fundação Lemann, além de servir como ferramenta de ensino em escolas brasileiras para ensinar matemática. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/khanportugues/. Acesso em: 10 jan. 2014.

O projeto KidSmart foi criado pela International Business Machines (IBM)[5] e desenvolvido pela área de Cidadania Corporativa, que integra tecnologia à educação infantil e faz parte da estratégia da empresa contribuir para a melhoria da educação básica. O Kidsmart é o principal programa social da IBM na área de educação. O projeto foi desenvolvido para ser integrado ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI – como subsídio que visa ao aumento do sucesso escolar, ao enriquecimento do ensino e aprendizagem, através do uso das novas tecnologias, e ao desenvolvimento de políticas para a educação pré-escolar. Por conseguinte, foi divulgado não somente na cidade do Rio de Janeiro, mas em outros Municípios que também o adotaram como base para o desenvolvimento de uma política pré-escolar, com o uso das tecnologias (GALEB, 2013).

Especificamente no Município do Rio, a proposta começou a ser veiculada no ano de 2002 e ganhou estofo em 2008, no início da gestão do atual Prefeito Eduardo Paes. Assim como o projeto da plataforma Educopédia, o Kidsmart também contribui para o trânsito de discursos otimistas em relação à sua utilização para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem: objetiva minimizar a "divisão digital" e contribuir para que um maior número de cidadãos tenha acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e, assim, acederem em maior número e com maior facilidade aos benefícios da sociedade do conhecimento. Facilita o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, através de uma solução tecnológica desenvolvida em parceria com a Edmark – empresa que produz softwares educativos –, pois apresenta um módulo integrador colorido e lúdico, com jogos voltados para a faixa etária das crianças. Tais jogos servem para a fixação dos conteúdos propostos no planejamento de forma lúdica e divertida (GALEB, 2013).

[5]Disponível em: http://www.kidsmartearlylearning.org/PO/t_body/html/learn/skill/index.htm. Acesso em: 30 set. 2014.

Figura 2 - Projeto KidSmart: computadores produzidos no modelo KidSmart. Fonte: imagens capturadas do site http://www.kidsmartearlylearning.org/PO/t_body/html/learn/skill/index.htm. Acesso em: 30 set. 2014.

Esses são exemplos de projetos, elaborados com a parceria de empresa privadas, que têm sido apresentados às escolas com discursos promissores para o alcance dos índices de avaliação e movimentam discursos no interior das escolas sobre essa política que prima por metas numéricas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Bhabha (2013) utiliza o conceito de "estrangeiro", subsidiado no livro Versos Satânicos de Salman Rushdie, para discutir os movimentos diaspóricos que se performatizam em meio ao processo de tradução cultural. Entender a participação das empresas privadas, no processo político educacional das escolas do Município do Rio de Janeiro, sob o conceito da estrangeridade, ajuda-nos a refletir sobre os arranjos políticos que vão sendo tecidos no interior da escola nos quais essas empresas têm uma contribuição importante. Existe uma negociação de sentidos que vai sendo tecida com o fomento dessas novas iniciativas e o que buscamos perceber são os discursos produzidos nas escolas que se hibridizam àqueles advindos da Secretaria Municipal de Educação com a contribuição desses estrangeiros – as empresas.

> Ao contrário de Derrida e Man, estou menos interessado na fragmentação metonímica do "original". Estou mais comprometido com o elemento "estrangeiro" que revela o intersticial, que insiste na superfluidade têxtil de dobras e pregas e que se torna o "elemento instável de ligação", a temporalidade indeterminada do intervalar, que tem de participar das condições pelas quais "o novo entra no mundo" (BHABHA, 2013, p. 358).

As empresas privadas são partícipes da *performance* de produção de sentidos num processo em que, nas nossas investigações, temos percebido que as escolas não negam a política, mas produzem discursos outros, híbridos, o intersticial a que Bhabha (2013) se refere. Portanto, também estamos em busca do intervalar, das dobras e pregas que essas empresas movimentam, num processo que é fluido, constante, indeterminado. Analisar a participação das empresas sob esse aspecto é extremamente importante, pois, não crucificamos essas parcerias. Muitos projetos podem ser interessantes. Mas é extremamente importante perceber como a escola vem significando essas questões, uma vez que são tantos os anseios, as expectativas, as pressões para o alcance de índices, números, metas.

Em nossas investigações, temos mantido diálogo com as escolas, através de entrevistas e observação no interior das instituições. A fim de adensar nossa análise, pesquisamos também documentos veiculados na internet, inclusive *blogs*, *sites*, que apontem a participação dessas empresas na política do Município. Em cada argumento, em cada contato, em cada pergunta, em cada resposta, temos mergulhado nos sentidos sobre a participação dessas empresas, sob a perspectiva de que esses sentidos se desestabilizam continuamente.

3 CONCLUSÃO

Em nossas observações, conversas, leitura de documentos, temos percebido um movimento de mão dupla que muitas vezes não reflete um diálogo entre o global e o local. Essa é a questão principal que gostaríamos de ressaltar em relação à atual política educacional do Município do Rio: a relação público-privada tem se fortalecido bastante e há uma quantidade enorme de projetos, apresentados às escolas como solução para os problemas, inclusive que propõem a melhoria do desempenho escolar articulada ao uso da tecnologia, mas que, de fato, não contam com a participação daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – professores, alunos, pais, etc –, aqueles que lidam diretamente com os problemas e se reinventam no dia a dia. Muitos projetos são interessantes, mas se perdem por falta de diálogo com as questões primordiais que pulsam nas escolas. Questões para além dos números, cálculos e índices que promovem

escapes a essa política. Adaptações, em função das necessidades pontuais de cada escola e um movimento de contrapartida por parte da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro que continuamente elabora novos projetos, em parceria com empresas, na perseguição das metas numéricas, tentando fixar essa política quantitativa mercadológica.

Essa relação público-privada merece um olhar mais atento, seja na busca pelo alcance dos números, seja em favor de qualquer outra política que se queira fixar. Os "estrangeiros" – no caso, as empresas privadas – contribuem para o movimento de políticas que de fato se performatizam de maneira diferente no interior das escolas. Por isso, consideramos importante ouvir os outros "estrangeiros" – professores e alunos, em cena, num jogo político performático que merece foco privilegiado, pois implica em outras nuances que muitas vezes passam despercebidas.

Assim, enfatizamos a impossibilidade de se definirem os sentidos de uma política. Enfatizamos a impossibilidade de posições binárias, dicotômicas, como certo ou errado, fracasso/culpa ou salvação, numa rede de ensino municipal como a do Rio de Janeiro, uma das maiores da América Latina, em que há uma diversidade ímpar em vários quesitos. Mas destacamos a importância desse olhar aguçado para as questões que estão sendo travadas na política educacional do Município e como essas questões se performatizam nas escolas. Dessa maneira, podemos pensar e sugerir, com a participação das escolas, reais possibilidades para o desenvolvimento de projetos, em parcerias com empresas privadas, que hoje fazem parte da política educacional do Município do Rio, discutindo, inclusive a perspectiva da qualidade e os almejados índices de avaliação.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. **Education reform:** a critical and post structural approach. Philadelphia: Open University, 1997.

BHABHA, H. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

GALEB, M. G. **A tecnologia na infância**: investigando o projeto Kidsmart nos centros municipais de educação infantil de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

MAIA, C. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.]: Wikimedia Foundation, 2013.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cesar_Maia>. Acesso em: 21 mar. 2013.

PAES, E. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.]: Wikimedia, 2013. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Paes>. Acesso em: 21 mar. 2013.

RIO DE JANEIRO (Município). **Educopedia**. 2011. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br>. Acesso em: 06 jul. 2013.

_____. **Sobre Educopedia**. [S. d.]. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em: 30 mar. 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE SOCIAL FACEBOOK: O DISCURSO COLETIVO DOS SABERES CONSTRUÍDOS POR PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

PANIAGO, Maria Cristina Lima
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
cristina@ucdb.br

SANTOS, Rosimeire Martins Régis dos
Universidade Católica Dom Bosco Virtual (UCDBVirtual)
profarosimeireregis@hotmail.com

GODOI, Katia Alexandra de
Universidade Católica dom Bosco (UCDB)
katigodoi@gmail.com

Eixo 5: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar os saberes construídos pelos professores indígenas e não indígenas em sua prática durante a formação continuada na rede social Facebook. Para atingir tal objetivo utilizamos a abordagem metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). De modo geral, os resultados apontam para a necessidade de (re)construção de saberes críticos relacionados ao uso das diferentes tecnologias e mudanças na prática pedagógica do professor, além de mostrar a importância de aprofundar e vislumbrar outros estudos sobre construção de saberes na formação continuada.

Palavras-chave: saberes; professores indígenas e não-indígenas; formação continuada; rede social Facebook.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa intitulada "Formação Tecnológica Continuada de Professores Indígenas em Comunidade Virtual e Multicultural: interconectividade e colaboração", subsidiada pelo CNPq e FUNDECT (MS), que vem sendo desenvolvida, desde o ano de 2011, por alguns pesquisadores membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED).

A proposta da formação continuada tem como objetivo apresentar, discutir e problematizar as questões referentes ao uso e à inserção das tecnologias, principalmente as de informação e comunicação e as redes sociais, no contexto educacional, suas características, implicações e possibilidades.

Neste artigo, propomos analisar os saberes construídos pelos professores em sua prática durante a formação continuada, por meio do discurso coletivo de professores indígenas e não indígenas, participantes da formação continuada, da aldeia Bananal, Distrito de Taunay, distante aproximadamente 60 km do Município de Aquidauana, município do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) e 190km de Campo Grande, capital desse estado.

A metodologia da pesquisa utilizada foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), o qual se centra em depoimentos individuais e em algumas operações que redundam, "[...] ao final do processo, em depoimentos coletivos, ou seja, constructos confeccionados com estratos literais do conteúdo mais significativo dos diferentes depoimentos que apresentam sentidos semelhantes" (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, p.17).

Além da escolha metodológica, tratamos neste artigo sobre o contexto da pesquisa e a proposta de formação. Em seguida, refletimos sobre o recorte e as contribuições dessa formação na rede social Facebook. Por fim, analisamos os discursos coletivos à luz de alguns autores que discutem os saberes docentes e apresentamos algumas considerações.

1 CONTEXTO, PROPOSTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E METODOLOGIA DA PESQUISA

Os participantes da formação são professores e alunos pesquisadores da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e professores da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal, terra de índios Terena, a qual faz parte do ecossistema do Pantanal sul-mato-grossense.

É possível perceber que os professores indígenas dessa escola orgulham-se da sua identidade cultural que emerge do seu pertencimento étnico, linguístico e religioso. Alguns dos professores são falantes da língua Terena e estudaram ou estudam em escolas públicas e universidades do estado de MS e estão sempre buscando

aperfeiçoamentos para assumir a educação escolar indígena nas escolas existentes nas aldeias da região.

A referida formação combina momentos presenciais e virtuais. Neste artigo, fizemos um recorte voltado apenas às interações realizadas no Facebook (no período de 2014 e 2015). Em 2012, constituiu-se este grupo na rede social intitulado "Formação continuada tecnológica: linguagens, saberes e interculturalidade", no qual os envolvidos discutem, curtem, compartilham, comentam, postam, expressam suas opiniões e desenvolvem diálogos constituindo, assim, uma formação continuada dinâmica, sobre assuntos e eventos que consideram relevantes sobre a formação e temas relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação.

A formação foi pensada e planejada no sentido de vivenciar as possibilidades da realidade do contexto, ou seja, "o contexto determina o significado, as transformações" (SILVA, 2006, p.89), voltada para uma discussão de formação continuada que respeite as diferenças de culturas. Tem como objetivo abrir espaço para reconstrução e ressignificação de concepções sobre teorias e práticas docentes relacionadas às TIC e redes sociais inseridas no contexto educacional. Além de prever um currículo aberto, ela desenvolve-se de acordo com as necessidades e características dos participantes do grupo. O movimento na rede social Facebook define caminhos para o grupo seguir, de acordo com as dificuldades e possibilidades que os professores enfrentam no seu dia-a-dia com a inserção das TIC no contexto educacional.

A proposta que utilizamos em nossas atividades de formação é uma aprendizagem contínua em que as TIC e redes sociais proporcionam a construção de conhecimentos. Buscamos somar nossas experiências, ideias, concepções, práticas, informações de professores não indígenas às dos professores indígenas, concernentes à inserção das tecnologias no contexto educacional.

A partir desta proposta, vale destacar que, observamos no decorrer da pesquisa que este grupo na rede social Facebook contribui na obtenção dos dados desta e de outras pesquisas, em três aspectos principais. O primeiro diz respeito à ampliação dos espaços e tempos de discussão, ou seja, os participantes tem a possibilidade de ter acesso a outros locais de aprendizagem, além de extrapolar o espaço físico da sala de aula e dos próprios encontros presenciais. O segundo refere-se ao registro das postagens

realizado na rede social pelos participantes no decorrer da formação, que apesar da velocidade da rede social, é permanente e pode ser retomado a qualquer momento pelo grupo. E, por fim, o terceiro, que trata da reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores indígenas e não indígenas.

Para o recorte deste artigo, optamos pela metodologia do DSC (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, 2006, 2012), a qual é uma proposta que o discurso de uma coletividade é construído na primeira pessoa do singular, mas reportando sempre a um pensamento coletivo.

Para a criação e análise do DSC, dos participantes da formação continuada, analisamos alguns depoimentos dos professores indígenas e não indígenas, a partir das reflexões da formadora e das respostas dos professores, relacionados às reflexões sobre uma imagem de uma escala rolante e à cultura digital.

Nesse sentido, para elaborar o pensamento coletivo desses professores, é necessário somar qualitativamente pensamentos individuais, agregando elementos que compõem 'respostas semelhantes de indivíduos distintos', transformando as respostas em um discurso coletivo.

O processo de elaboração do discurso coletivo é complexo e, de acordo com Lefevre e Lefevre (2005, 2012), são necessárias algumas operações, as quais descreveremos a partir da nossa elaboração para a sua construção no presente artigo: Os depoimentos dos professores indígenas e não indígenas, a partir das reflexões e problematizações da formadora, foram transcritos e iniciamos as escolhas das Expressão-Chave (ECH), que são trechos de cada depoimento; em seguida, selecionamos as Ideias Centrais (IC) de cada ECH; e por fim, construímos os DSC, transformando as reflexões dos professores indígenas e não indígenas em um discurso coletivo. Na análise a seguir, é possível identificar a IC e o DSC.

Por fim, vale destacar que, para preservar a identidade dos professores indígenas e não indígenas, e, também da formadora, os codificamos utilizando letras e um algarismo que se referem ao mnemônio da palavra professor e o mnemônio da etnia a qual pertencem, tal como no caso dos professores indígenas: PT1 = Professor Terena. Para os professores não-indígenas: P1 = Professor. Por fim, para a formadora: F = Formadora.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA MEDIADA NA REDE SOCIAL FACEBOOK: RELAÇÕES QUE PODEM SE ESTABELECER

O uso das TIC na educação exige criatividade na prática pedagógica e isso pode iniciar com diálogo e colaboração com demais instâncias na sociedade, a começar pelos professores em busca de formação continuada em intercâmbio com grupo de pesquisadores de universidades, alunos pesquisadores iniciantes e pelos próprios alunos, ampliando saberes. Segundo Kenski (2007, p.64): "a sociedade excluída do atual estágio de desenvolvimento tecnológico está ameaçada de viver em estado permanente de dominação, subserviência e barbárie".

Dessa forma, é um desafio inventar e descobrir usos criativos que inspiram professores para refletir, ampliar e reinventar múltiplas formas de interação, trocas de experiências e aprendizagens por meio das TIC que certamente transformarão também em suas práticas pedagógicas que podem abranger os alunos.

Pensando nessas novas possibilidades de formação continuada mediada pelas TIC, que buscamos trazer esse debate das nossas experiências voltada para o nosso desafio, assumido com um grupo de professores indígenas e não indígenas que mobiliza um novo processo de formação continuada na rede social Facebook que quebra as barreiras entre espaço e tempo e passa a ter um desenrolar permanente que valoriza saberes e cultura em um processo de formação.

Segundo Santos e Lopes (2014, p. 278), precisamos pensar em construir processos de negociação entre as culturas valorizando os seus conhecimentos e proporcionando aprendizagem mútua entre as pessoas.

A partir dessas relações que se podem estabelecer entre professores indígenas e não indígenas, a seguir apresentamos a análise de alguns saberes construídos no decorrer da formação.

3 ANÁLISE DOS SABERES EM CONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE SOCIAL

A temática saberes docentes, segundo Almeida e Biajone (2007) e Nunes (2001), tem ocupado papel de destaque na formação de professores e aponta para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Além de considerar, que os saberes docentes, "[...] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos" (NUNES, 2001, p. 27).

Almeida e Biajone (2007) e Nunes (2001) explicam também que, no Brasil, a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif e, posteriormente, de Gautier e Shulman, impulsionando estudos que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores. Nessa perspectiva, que pretendemos analisar a formação de professores realizada na rede social Facebook, a partir da valorização dos saberes, numa busca de se identificar alguns saberes construídos por professores indígenas e não indígenas.

Para atingir tal objetivo e subsidiar nossas discussões, neste texto, buscamos, a partir dos estudos de Almeida e Biajone (2007) sobre Gauthier, Tardif e Shulman, apenas estabelecer algumas relações e considerações acerca das concepções sobre os saberes docentes.

Assim, Almeida e Biojone (2007, p. 290) observam que os autores estudados compreendem os professores como "[...] sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática".

Esclarecem também que, as peculiaridades entre os autores estão nos interesses investigados. Gautier (1998), por exemplo, defende um ofício feito de saberes, busca identificar e contribuir para um repertório (saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber da experiência; saber da ação pedagógica).

Já os estudos de Tardif (2002) têm como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber (disciplinar, curricular, formação profissional), com destaque para os saberes da experiência, os quais são um núcleo vital, pois são formados de todos os demais saberes.

A singularidade de Shulman (1986) reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm sobre os conteúdos da matéria, das relações curriculares entre esses conteúdos e o modo como estes se transformam no ensino propriamente dito.

Preservando as peculiaridades de cada autor apresentado e estudado por Almeida e Biajone (2007), foi possível identificar similaridades e pontos de intersecção, os quais serão analisados, por meio do discurso coletivo dos professores indígenas e não indígenas, os quais foram obtidos primeiramente por meio das reflexões sobre uma imagem de uma escada rolante e, em seguida, as reflexões sobre cultura digital.

Tendo em vista o objetivo deste artigo, começamos, então, a construir o primeiro DSC, a partir de uma imagem de uma escada rolante, na qual um professor postou. Uma escada que subia, com cinco pessoas e, outra, que descia. Na escada rodante que as cinco pessoas estavam subindo, todas estavam atentas aos seus celulares, somente uma pessoa olhava para um rapaz, ao seu lado esquerdo e em sentido oposto, o qual descia a escada rolante, atento à leitura de um livro. Em, seguida, um professor fez a seguinte indagação aos participantes da formação na rede social Facebook: Qual a sua interpretação sobre a imagem? Qual a visão que você tem em relação às redes sociais na educação?

> Passou tanta coisa na minha cabeça... Primeiro eu fique pensando sobre a terceira pessoa que está subindo a escada rolante... É intrigante... A partir da observação da imagem, do rapaz que lê um livro ao descer a escada, fique pensando: Quem é esse cara? O que é isso que ele tem na mão? Será a nova "moda"? Com a era da tecnologia, muitas pessoas estão conectadas, a Internet oferece vários tipos de conhecimentos, pesquisas instantâneas, redes sociais, informações do mundo todo e até mesmo leituras e resumos. Neste sentido, vai diminuindo o número de pessoas que leem um bom livro, pois parece ser coisa do passado e causa estranhamento nos mais conectados. Às vezes, eu prefiro estar com a minoria, no passado e fora da "moda"! Depois, prestei atenção na bolsa que o rapaz, que desce a escala rolante, carrega atravessada ao seu corpo. E, fiquei pensando: Cada um tem o seu interesse ou um objetivo na vida... Qual

> é o seu? Enquanto muitos buscam alcançar seus objetivos, eu procuro me aperfeiçoar na profissão que tenho, e, a bolsa representa parte da bagagem de conhecimento que carrego, "parte", porque nem sempre sei tudo. Eu posso ensinar, mas eu também aprendo que preciso respeitar as diferenças, as especificidades de cada um. O conhecimento se constrói a partir dessas diferenças. [DSC1: P1, P2, P3, PT1 e PT2]

O discurso coletivo dos professores indígenas e não indígenas revelou a importância de (re)construção de saberes críticos relacionados ao uso das "velhas" e "novas" tecnologias.

Nesse discurso ficou evidente que, ambas as tecnologias, livros ou celulares conectados à Internet e às redes sociais, propiciam leituras, pesquisas, interações, compartilhamento de informações, etc. Porém, como relatam os professores, muitos de nós ainda carregamos um livro na mão, na bolsa, na mochila e, isso, pode causar um estranhamento nos mais conectados e, o contrário também pode ocorrer, a partir do questionamento sobre como nós estamos fazendo uso dessas tecnologias, por exemplo.

Além de nos levar aos seguintes questionamentos: Onde, como, quando, por que, para que, a serviço do que estamos utilizando essas tecnologias na educação? Como elas estão sendo incorporadas às práticas pedagógicas de maneira a somar e a potencializar o desenvolvimento de conhecimentos?

Valente (1999) explica que, as atividades com o uso das tecnologias podem facilmente ser reduzidas ao fazer, ao memorizar informação, sem exigir que os alunos compreendam o que estão fazendo. Por isso, na educação, cabe ao professor interagir com o aluno e criar condições para levá-los ao nível da compreensão.

> [...] O professor, nesse caso, deve criar situações para o aluno manipular as informações recebidas, de modo que elas possam ser transformadas em conhecimento e esse conhecimento ser aplicado corretamente na resolução de problemas significativos para o aluno. (VALENTE, 1999, p. 90)

Evidencia-se assim, que a utilização das tecnologias na educação concretiza-se fundamentalmente na ação do professor. E, a formação de professores,

> [...] deve criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula [...]. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 50)

No segundo discurso, os professores são provocados a refletir sobre a sua

realidade de sala de aula, a partir das discussões sobre os conhecimentos da cultura digital e da cibercultura adquiridos pelos alunos, considerados da geração Y. Essa geração, também referida como geração da Internet, é um conceito da sociologia, que segundo alguns autores, são atribuídos aos nascidos após 1980 e que já se faz presente nos repertórios dos alunos. Esses conhecimentos não os foram apresentados seguindo nenhum tipo de proposta curricular fechada, mas de uma maneira hipertextual e não linear. São adquiridos em livros, em sala de aula, e sobretudo na internet, com o potencial uso das TIC: dentro e fora da sala de aula; com orientação de professores ou de maneira individual.

A partir dessa postagem de um professor e das seguintes indagações: Será que nós professores sabemos aproveitar o potencial das redes sociais na educação e ensinar e aprender com os alunos, já que eles se interessam por essas redes? Será que a escola e seus professores acompanham o ritmo dos alunos da geração Y? Os professores fizeram outras postagens, as quais utilizamos para construir o segundo DSC:

> Nós professores não estamos preparados para acompanhar essa geração, nossas escolas, infelizmente não estão equipadas como deveriam. Infelizmente estamos com professores que foram preparados pela geração do século XIX, que utilizam recursos do século XX e ministram aulas para estudantes do século XXI. Estamos em um impasse e precisamos mudar nossa forma de trabalhar em sala de aula, pois não tem como fugir da tecnologia, mesmo porque ela está no nosso dia-a-dia, em casa, na rua, no trabalho, nas escolas. Enfim, devemos saber e aprender a usá-la e não descartá-la! O celular pode facilitar a vida do estudante, se usado de forma adequada contribui muito para a educação. O Facebook possibilita muita coisa boa, que podemos aprender, por exemplo, trabalhar o uso da escrita na revitalização da língua terena. [DSC2: P1, P4, PT2 e PT3]

O discurso coletivo revelou a necessidade de construção de saberes relacionados às mudanças na prática pedagógica do professor, diante da cultura digital do professor. Assim como, uma visão crítica, por parte dos professores, sobre a necessidade de uso consciente do celular e das redes sociais na educação, neste caso específico, para a revitalização da língua terena.

É possível evidenciar também, nesse discurso, que os professores encontram estratégias de sobrevivência cultural para que seus saberes, mesmo que hibridizados e ressignificados, não desaparecessem. A própria tradição se atualiza, para poder continuar. Nesse sentido Nascimento (2012, p. 171) destaca que "[...] os processos

próprios de aprendizagem, assim como a identidade e a cultura, são dinâmicos, também são passíveis de negociação, de ressignificação e de novas traduções [...]". Consideramos pertinente destacar que segundo Rezende (2013, p. 206), "[...] cada povo indígena é específico, com seus saberes, conhecimentos, danças/cantos, rituais, línguas, modos de interagir com as pessoas e com mundo envolvente [...]".

Desta forma, os professores indígenas, quando estão conectados à Internet e especificamente a rede social Facebook interagem com os professores não indígenas para trocar experiências, encontram "muita coisa boa", como relataram no discurso coletivo e, isso, possibilita refletir a rede social não apenas para partilha de conteúdos, mas também o uso das redes sociais como possibilidades de expressão humana.

Além disso, após essa análise inicial, arriscamos trazer como principal contribuição das concepções de Gauthier, Tardif e Shulman, a partir dos estudos de Almeida e Biajone (2007) e Nunes (2001) que as concepções dos saberes dos professores indígenas e não indígenas nos permitem reconhece-los como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que são, fazem e sabem.

4 CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos a formação continuada, a partir do discurso coletivo dos professores indígenas e não indígenas, sob o olhar inicial da (re)construção dos saberes, pretendemos apenas fornecer elementos para refletirmos sobre o processo de formação continuada mediada nas redes sociais.

Pois, os autores estudados por Almeida e Biajone (2007) e os discursos coletivos analisados, nos fornecem pistas sobre "[...] um arcabouço de experiências, vivências, casos, erros, acertos e estratégias […]" (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 293), no caso específico desta formação, reflexões sobre o uso pedagógico das TIC. É por esse motivo que precisamos olhar esta formação, a fim de ver o que os professores, indígenas e não indígenas, estão pensando e fazendo, no intuito de aprendermos a partir de suas próprias práticas. Isso significa abandonar "[...] a individualidade intrínseca de nossa profissão e

estarmos abertos para aprender uns com os outros. Isso porque, para vermos, precisamos estar preparados para sermos vistos" (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 293).

Desse modo, como desdobramento, pretendemos ampliar e trazer outras análises sobre os saberes docentes na formação continuada mediada na rede social Facebook.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.281-295, maio/ago. 2007.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: por uma teoria da pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos**. Uma proposta de análise em pesquisa social. São Paulo: Liberlivro, 2005.

_____. O sujeito coletivo que fala. **Interface**, v.10, n.20, pp. 517-524, 2006.

_____. **Pesquisa de representação social**: um enfoque qualiquantitativo. A metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

LEVY, P. (1999). **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34.

LOPES, M. C. L.; SANTOS, R. M. R. Misturar, inventar, acreditar- possibilidades de formação continuada no Facebook. In: Cristiane Porto; Edméa Santos. (Org.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2014, v. 01, p. 275-292.

NASCIMENTO, A. C. Os processos próprios de aprendizagem e a formação dos

professores indígenas. **Práxis Educativa**, v. 7, número especial, p. 155-173, dez. 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

SILVA, T. T. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REZENDE, J. S. Ciências e Saberes tradicionais. **Tellus**, ano 13, n. 25, p. 201-213, jul./dez. 2013.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

O PLANO DE AÇÃO ARTICULADA E O MUNICÍPIO DE PORTEL NO ARQUIPÉLAGO DE MARAJÓ

CARDOSO, José Carlos
Universidade Federal do Pará
cardosonaza@yahoo.com.br

Eixo 6: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

Resumo: O presente artigo objetiva fazer uma síntese do Plano de Ações Articuladas – PAR, que traz no bojo aspectos gestionários do ente municipal em foco e seus desdobramentos no âmbito da gestão educacional, seu funcionamento e discussão do Plano no município de Portel no período de 2007 a 2010 A metodologia da pesquisa é um estudo de caso, de cunho qualitativo, compreende a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo ao Município de Portel, no Arquipélago de Marajó, proporcionando contato direto com a equipe ou comitês locais, acompanhada de entrevistas semiestruturada com a equipe elaboradora do PAR. A partir das primeiras inserções teórico-práticas evidenciou-se uma política pública sistêmica articulada, técnico-operacional e burocrática, com uma demanda de ações além da capacidade do ente municipal sob o ponto de vista da gestão educacional.

PALAVRAS – CHAVE**:** Plano de Ações Articuladas; Política Educacional; Educação Básica.

1- INTRODUÇÃO

O artigo tem o objetivo de fazer uma síntese do Plano de Ações Articuladas – PAR, que traz no bojo aspectos gestionário do ente municipal, quanto as ações implementadas e seu funcionamento e discussão do Plano em um município da Amazônia. O PAR constitui-se como um dos programas constituintes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. . Fora lançado como um plano de cooperação entre municípios, estados e União, pelo Decreto n° 6.094 de 24 de abril de 2007. Este Decreto em seu Art. 8° § 5º - prevê que "o apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR", e, em seu Art. 9°,

define que "O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes". (BRASIL, 2007b).

O PAR está estruturado da seguinte maneira: um instrumento para o diagnóstico da situação educacional local que compreende quatro grandes dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações.

Percebeu-se que os resultados demonstravam realidades diferentes ou até mesmo idênticas, mas cada uma dentro de suas especificidades locais. Tais realidades refletiram aquilo que previamente foi pensado e construído para parecerem perfeitamente adequadas à proposta de intervenção do governo federal por meio do SIMEC- módulo PAR.

A base de sustentação do PAR, conforme Oliveira; Fonseca; Toschi (2010, p.128) parte dos inúmeros programas implementados como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (FUNDESCOLA), que trazem no bojo uma matriz ideológica norteada de "atributos gerenciais", "ferramenta de gestão" e "treinamento", que garantam a racionalidade pretendida.

Segundo o MEC (2007, p. 41) o PAR deve ser, portanto,

> [...] multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado. Em outras palavras, a intermitência.

Essas características que compõem o documento do Plano de Desenvolvimento da Educação, na prática, têm encontrado resistência por parte dos gestores municipais,

que alegam falta de consistência e morosidade no atendimento das ações planejadas. Isso implica dizer que, apesar do caráter da multidimensionalidade e temporalidade do PAR, não há um atendimento uniforme e sistêmico para dar atendimento às demandas diagnósticas.

Com isso, o PAR entra no município pela vontade política do MEC,

> [...] o que quer dizer que o Sistema de Planejamento depende da contextualização política, social e econômica do momento, fundamentalmente associada a vontade política do governante, seu estilo de governo, as prioridades que por bem pretende adotar. O planejamento é um instrumento, e como tal, pode ser usado, adaptado ou substituído, conforme o modo que se queira adotar para atingir o fim desejado. (fundap, 1990, p. 129).

Segundo Borja & Castells (1998), o Plano Estratégico não é uma norma legal, mas sim um contrato político e social, cuja execução corresponde às partes que têm a competência ou a capacidade para fazê-la. Contudo o Plano atua como meio de pressão pública para promover o cumprimento de seus objetivos.

A estratégia estabelecida pelo governo federal culminou com a assinatura de um termo de adesão voluntária realizada pelos municípios brasileiros, numa alusão ao cumprimento do pacto federativo. Para isso, foi criado a realização de um diagnóstico como pretexto para que o ente federal adentrasse nos municípios, e assim, configuraria uma ação participativa e não impositiva. Como o PAR depende de um sistema operacional tecnológico, o pretenso diagnóstico já estava previamente preparado, não havia necessidade dos municípios elaborarem, visto que, qualquer que fosse as respostas dos diagnósticos, havia um PAR disponível na plataforma do SIMEC.

2 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Incursionando no silêncio dos rios de Portel.

Historicamente falando, a região amazônica é um espaço mítico e místico perante os olhos de quem somente a contempla, mas que não se encontra inserido nas entranhas de um cotidiano desafiador e, porque não dizer, espaços ainda não trilhados pela dimensão geográfica que a delineia e não possibilitando um (re) descobrir de espécimes recônditas em a uma vastidão territorial.

Incursionando por esta região conhecida por amazônica, nos atemos a um espaço flutuante de uma beleza inigualável, que reúne um conglomerado de ilhas: Santa Cruz do Arari, Cachoeira do Arari, Salvaterra, Soure, Ponta de Pedras, Anajás, Portel, Breves, Curralinhos, São Sebastião da Boa Vista, Afuá, Chaves, Melgaço, Gurupá, Bagre, Muaná, formando arquipélago do Marajó, na foz do rio Amazonas, próximo do grande lago Arari, cujos limites municipais são feitos por rios e igarapés. O município de Portel destaca-se como parte desse arquipélago, com inundações periódicas características com inúmeras habitações em palafitas, e muitos morros artificiais, denominados tesos, onde os marajoaras se refugiam, em períodos de inundação.

Esse povo conhecido como marajoara, habitantes de regiões ribeirinhas, vivem privados de maior mobilidade face à dificuldade de acesso, sujeitos à omissão do poder público na questão dos direitos do ribeirinho, uma vez que não existe saneamento, a educação é precária, os postos de saúde flutuantes são esporádicos, além da inacessibilidade à tecnologia em função da localização geográfica. Os meios de sobrevivência são limitados: a caça e a pesca em currais, basicamente peixes típicos da região, tais como, o tucunaré, a pirarara e caranguejos que se extraem do mangal[1]),

Outras armadilhas utilizadas na pesca por populações ribeirinhas, como o curral-de-peixe são descritas por Silva (1970) e ainda são utilizadas, e conhecidas como tapagem e cacuri. Os próprios currais podem servir para conservar o peixe vivo, sempre fresco e ser utilizados de acordo com a necessidade, pois são essas práticas de pesca junto ao meio natural que, no dizer de Cunha (1987), além de possibilitar aos pescadores adquirirem, na prática, conhecimentos que são transmitidos às gerações futuras, permitem que eles reconheçam marcas tridimensionais, e com elas vão garantindo a sustentabilidade destes ecossistemas, fazendo com que os habitantes dessas comunidades sejam os próprios defensores da área, tanto nos aspectos ecológicos, como nos sociais e econômicos, úteis para a preservação da cultura da pesca artesanal.

Assim, o município, pela sua localização no arquipélago do Marajó abriga belíssimas praias e agrega uma população marajoara, que vê no rio, verdadeiras "zonas de silêncio", cercada por florestas e matas, cujo dia-a-dia está integrado com os

[1] Mangal – lugar arenoso que fica localizado nas margens dos rios

movimentos das marés, o que, no dizer de Gallo (1980, p. 29), muitas pessoas são obrigadas a ficar acordadas durante toda noite para cuidar das marés e suas atividades no Rio. Muitas das vezes, essas pessoas ficam em condições de abandono assujeitadas, ao descaso político e social. Há uma cumplicidade da população ribeirinha com o rio, mas também esse mesmo rio serve de entrave para o acesso ao processo de escolarização, o que segundo Bosi (2002: 261) "(...) identificar na dinâmica dos valores vividos em contextos de pobreza, certas motivações que levem à atividade social da leitura e escrita (...)".

É imprescindível dizer que apesar da importância e significado que o rio (ou as águas de um modo geral) tem, não determina todo o comportamento das populações ribeirinhas, ou seja, as ações desses sujeitos não são totalmente determinadas pelo rio, mas eles têm a capacidade de interferir e mudar suas ações conforme de acordo com as necessidades. Não há isolamento entre o meio e o homem, ao contrário, eles constroem um sistema de interações, de inter-relações, de relações recíprocas e dependentes, "ação do meio sobre o homem e reação deste sobre aquele" (LIMA, 1945, p. 25). A recíproca do que diz Lima também é verdadeira. Nesse processo, o homem atua geralmente como um modificador do meio, como grande fator social que é.

Assim, essas populações ribeirinhas vivem sob influência direta do rio, desde a temporalidade, espacialidade, interações materiais, simbólicas e imaginárias. É do rio que flui ou é o próprio rio a fonte de muitos saberes, lendas, mitos, causos e encantamentos que constituem o imaginário dessas populações.

Porém, esses espaços foram afetados pela dinâmica de "modernização", e as consequências foram transformações e permanências que afetam o significado social e cultural desse espaço, mudanças do significado das identidades que se alteraram, mesclaram-se e ou diversificaram-se.

Assim, só sabe o que é "ser ou estar ribeirinho", quem atravessa quatro (04) baías para avistar terra firme e experimentar a sensação do estar vivo, face aos embates e os revezes das marés, que impõem uma dinâmica inesperada, causando certa estranheza para quem não é/está ribeirinho. Os rios constituem meios utilizados pela população ribeirinha para provisão alimentar, moradia, mas acima de tudo o elo para a

busca do saber propriamente dito e as canoas/remos possibilitam a travessia para aquisição do capital cultural, mesmo de forma fragmentada, compartilhada e volátil.

O silêncio dos rios reflete as vozes silenciadas da população ribeirinha, que mesmo morando em palafitas, gritam para serem ouvidas e serem consideradas "gente", que sofrem, que labutam na pesca, que tiram do mangal o caranguejo como alimento alternativo. Esse é o perfil desses sujeitos "assujeitados" que mesmo estando em uma condição de vida precária, ainda tentam ressoar uma ínfima voz- **a voz de um povo ribeirinho.**

3 - METODOLOGIA

Tomou-se como base o conjunto de políticas públicas que são implementadas no campo da educação pelo PAR, está desdobrado em programas, planos e ações, caracterizando o estilo de um Estado em ação que governa por meio de decretos e medidas provisórias, em vez de políticas educacionais efetivas. A proposta do PAR, parte intrínseca do PDE, prevê, no termo de cooperação estabelecido entre os entes federados, o conjunto das ações que estão sob a responsabilidade do ente municipal.

Para a realização da pesquisa tornou-se necessário, preliminarmente, o levantamento, seleção e leitura de bibliografia relacionada ao objeto de estudo, a organização e estudo dos documentos oficiais relativos à criação e regulamentação do PAR, na esfera federal, estadual e municipal e a análise da pesquisa bibliográfica. Caracterizados a pesquisa e o referencial teórico, a pesquisa coleta e dá tratamento aos dados.

Entretanto o desenvolvimento da pesquisa se fundamenta em estudos realizados na área educacional (CHIZZOTI, 2005), em que se compreende que a pesquisa qualitativa é a mais adequada para o estudo do PAR, caracterizado como política sistêmica do PDE e sua implantação no município de Portel no arquipélago de Marajó. A análise situada dessa política pública permite a compreensão acerca do fenômeno em questão e suas relações mais amplas com o contexto geral.

4 - RESULTADOS

O PAR no Município de Portel, segundo informações da SEMED (2012) ficou parado até o 1º semestre de 2009. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Portel aponta fragilidades na elaboração do PAR/PORTEL tais como:

inoperância na composição do Comitê Local do PAR; Problemas no processamento das informações na plataforma do SIMEC; Tempo exíguo para o fluxo de informações; Em torno 60% a 70% das ações e subações não foram realizadas.

Com implantação do PAR no Município de Portel, a Prefeitura investiu 50% do custo na aquisição de 120 barcos para o transporte escolar e o pagamento de 300 barqueiros. Houve a necessidade da criação de 17 núcleos da educação no campo, sendo atribuído um (1) diretor por rio, já que, em 2005, o município tinha 198 escolas, mas, no ano de 2008, com a criação da nucleação houve uma diminuição para 18 espaços de sala de aula. Tal nucleação acha-se assim distribuída: Rio Pacajá (69 escolas); Rio Anapu (50 escolas); Rio Camarapi (45 escolas); e Rio Acutipereira (23 escolas), e 95 escolas na zona urbana, totalizando 282 escolas, sendo duas (2) escolas de ensino médio e cinco (5) escolas de Educação infantil (dados da SEMED, 2012).

De maneira geral, após a visita técnica para auxiliar os municípios no monitoramento do PAR, poucos entre estes avançaram em suas ações na consolidação do Plano de Metas, e com isso, o Plano Compromisso Todos pela Educação - PMCTE, encontra-se comprometido para ser executado em tempo hábil. Entende-se, então, que durante o processo de construção do PAR, não houve uma ação participativa, e sim um processo velado e cooptado pelas secretarias de educação.

5 - REFERÊNCIAS

BORJA, Jordi; CASTELLS, Manuel. Local y global**: la gestión de las ciudades en la era de la información**. Madrid: Taurus, 1998.

BOSI, Alfredo. (2002). **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Lúcia Helena de. **Entre o mar e a terra: tempo e espaço da pesca em barra da lagoa**. São Paulo: SC/PUC, 1987. 200p.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi NOVAES, Izabel Cristina. **A prática do planejamento no Brasil e o PDE**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoluso brasileiro2010/cdrom/34. pdf> Acesso em: 15 dez. 2010.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos em debate**. Goiânia: UCG, 2004.

FUNDAP. **Projeto análise do Setor Público** Paulista. Vários relatórios. São Paulo, fundap, relatório preliminar – diagnóstico abril de 1990.

GALLO, Giovanni. **Marajó: a ditadura da água**. Belém: Secretaria de Estado de Cultura, 1980.

LIMA, Araújo. **Amazônia, terra e o meio: com uma introdução a antropogeografia**. 3ª ed. Vol. 14. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

SILVA, Ignácio. Da. **Amazônia: paraíso e inferno**. Vol. 82. Biblioteca do Exército. Editora /quatro artes editora, 1970.

UFPA. **Programa de Assessoramento aos Municípios Paraenses na elaboração dos Planos de Ações Articuladas**. Relatório 2008.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL, **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação: instrumento de Campo.** Ministério da Educação: Brasília**,** setembro de 2007.

BRASIL, **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**: Instrumento de Campo. Ministério da Educação: Brasília, setembro de 2007.

_____, **PAR – Plano de Ações Articuladas**: relatório público do município de Portel-Pá. 2009. Disponível em www.simec. mec. gov.br. Acesso em 10 out. 2010.

RELATÓRIO da **1ª Conferência Municipal de Educação de Portel**. "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes, e Estratégias de Ação". Agosto, 2007, SEMED

RELATÓRIO da **2ª Conferência Municipal de Educação de Portel**. "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes, e Estratégias de Ação". Agosto, 2009, SEMED.

UFPA. **Programa de Assessoramento aos Municípios Paraenses na elaboração dos Planos de Ações Articuladas**. Relatório 2008.

ENSINO DE CIÊNCIAS / BIOLOGIA COM JOGO DIGITAL? PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO CURRÍCULO

Natália Dias,
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
nanafd@uol.com.br

Marilena Rosalen
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
marilena.rosalen@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias em Educação.

Resumo: Este trabalho acompanhou e analisou o processo de ensino e aprendizagem de Ciências num ambiente lúdico para os estudantes do Ensino Fundamental II – de uma escola pública de Diadema/SP -, com a utilização do jogo digital *Minecraft*, liderado por participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) - subprojeto Ciências, do curso de Ciências – Licenciatura, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Para a realização da pesquisa, optamos por um estudo de caso qualitativo, que mostrou que: durante o período de aplicação do *jogo,* os estudantes construíram células eucarióticas dentro da plataforma; a utilização do *Minecraft* favoreceu a aprendizagem, bem como um maior desenvolvimento social, lógico e criativo dos estudantes. O professor, além de facilitador do processo, foi um experimentador, explorando ativamente o currículo de Ciências/Biologia.

Palavras-chave: ensino, biologia, jogo digital, *minecraft*.

1 INTRODUÇÃO

O processo educativo é complexo e não pode ser analisado fora da interação dialógica existente entre escola e contexto social da vida do estudante, seu desenvolvimento humano, conhecimento e cultura. Com as mudanças conjunturais sociais e culturais, a escola deveria acompanhar tais modificações e adequar-se de forma a atender novas perspectivas e encarar novos desafios (LIMA, 2008). Tornam-se imprescindível, então, discussões sobre o currículo, a fim que se busquem novas possibilidades sobre tal, e que permitam reflexões sobre a quem se destina e como deverá ser construído e implementado.

Segundo Lima (2008) a escola deve atender as necessidades e ouvir a quem ela se

destina, no caso seus estudantes, compreendendo o seu desenvolvimento biopsicossocial, suas necessidades, potencialidades, conhecimentos prévios e cultura não escolar, fazendo com que o ambiente escolar torne-se mais sensível e propício à aprendizagem efetiva. Com base nestes argumentos apresentados, um grupo de alunas do Pibid, subprojeto Ciências da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), procurou despertar o interesse em Ciências, no Ensino Fundamental II, utilizando o jogo *Minecraft* – que tem uma mecânica de jogo de empilhamentos de blocos, dentro de um mapa virtual com um design específico e um servidor para acesso ao mapa.

A escolha pela utilização da tecnologia - em especial o jogo digital *Minecraft*, veio pelo fato de que foi observado que na escola os estudantes estavam sujeitos a uma rotina de aulas expositivas com abordagens tradicionais, livros didáticos, caderno do aluno, trabalhos escritos, de forma que a motivação para ir para a escola era baixa. Escutando os estudantes, foi decidido utilizar algo que eles gostariam de entrar em contato na escola: jogos digitais.

O projeto foi pensado de forma que o estudante não se dedicasse apenas ao jogo, foi necessário que eles modificassem sua postura de estudantes passivos para estudantes ativos, dado que a professora (bolsista Pibid) não era apenas uma transmissora de conteúdo, pois ela levava o estudante a ser o sujeito de sua aprendizagem. Com isso, foi constatado que o jogo agiu como um meio de engajamento (DEWEY, 1976) pelos seus certos tipos de atividades criativas, permitindo a eles – estudantes -, que construíssem ideias de forma autônoma, interagindo com seus pares, e ainda a utilização de tecnologia em sala de aula muniu o professor com ideias para amparar a avaliação formativa e a instrução diferenciada, com base nos conteúdos curriculares.

2 OBJETIVO

O objetivo do presente trabalho foi acompanhar e analisar o processo de ensino e aprendizagem de Ciências no Ensino Fundamental II, em aulas vagas de uma escola pública estadual de Diadema-SP, com a utilização de uma tecnologia digital, o jogo *Minecraft*, sob a responsabilidade do Pibid-Ciências, do curso de Ciências – Licenciatura da Unifesp.

3 METODOLOGIA

Para o alcance do objetivo, optamos por uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1995), por adequar-se mais à compreensão do processo de ensino e aprendizagem de Ciências no Ensino Fundamental II, com a utilização do jogo *Minecraft*. Mais especificamente, realizamos um estudo de caso em uma escola pública estadual de Diadema-SP (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos da Unifesp. Para a análise dos dados utilizamos as categorias: o jogo; os estudantes; e o professor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O jogo

Escutando os estudantes, foi constatado que eles queriam vivenciar a tecnologia no ambiente escolar, em especial o laboratório de informática para jogar. Foi escolhido o jogo *Minecraft,* que é extremamente conhecido e jogado pelos estudantes de sétimo a nono ano. Surgiu então possibilidade da integração de escola e tecnologia, para quebrar o constante paradigma de escola analógica e mundo digital.

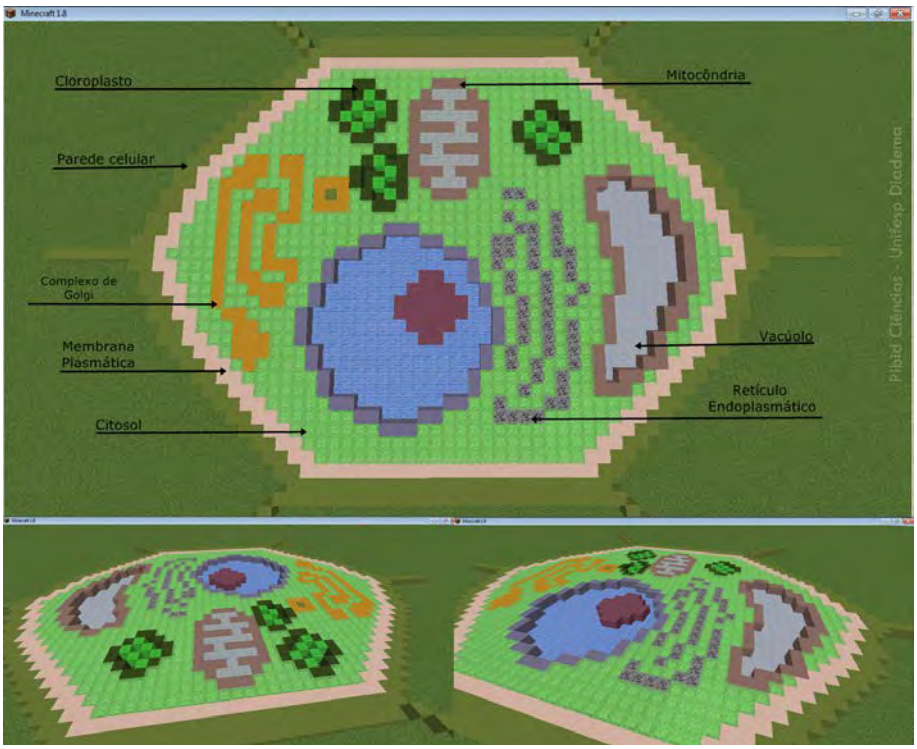
O jogo, um recurso tecnológico foi utilizado como uma estratégia de ensino. As atividades propostas em sala, juntamente com o jogo foram pensadas dentro da perspectiva de *Inquiry Based Learning* com foco no engajamento dos estudantes (DEWEY,1980). Isto foi importante para os educandos, pois eles foram levados a refletir sobre suas ideias e pré-conceitos, e permitiu *a posteriori* que eles conectassem suas ideias pré-existentes, e construíssem sobre elas conteúdos conceituais relacionados à citologia básica. O jogo funcionou como um objeto de trabalho contínuo dentro do processo investigativo. Dentro de um mapa virtual (gerado em um servidor pelo professor), os estudantes construíam células eucarióticas (vegetal e animal), ainda neste espaço eram possíveis interações entres os estudantes, como chat e construção colaborativa. Consideramos então o *Minecraft*, um Ambiente de aprendizagem Virtual (AVA).

Integrar a tecnologia na escola é um importante processo para mostrar as suas diversas funcionalidades aos estudantes. Para Cosenza (2011) este universo eletrônico proporciona um universo de informações nunca antes disponibilizado, no qual o problema é que não se pede um raciocínio crítico com relação a toda essa informação que os jovens e crianças recebem. Foi constatado que jogos de ações de criatividades, raciocínio lógico – como o *Minecraft*- exigem que os jogadores façam constantemente as previsões sobre eventos futuros no jogo tanto espacial e temporal. Além disso, o desenrolar do jogo permite que eles recebam constantemente *feedbacks* quanto à precisão de suas previsões (GREEN, 2012).

Jogar jogos com ação tem também sido associado a capacidades cognitivas avançadas, como se concentrar em vários objetos simultaneamente, melhora de funções de controle executivo, tais como a alternância de tarefas, trabalhando memória. (OEI, 2013). Todo o processo da utilização do jogo – *gamification* -, fez parte de uma Sequência Didática (ZABALA, 1998), prevista para um conteúdo específico do currículo, com objetivo pedagógico de desenvolver aprendizes autônomos, pensadores críticos, solucionadores de problemas, planejadores, idealmente em colaboração e intercâmbio com seus colegas, pares e professora.(DEWEY,1976)

Figura 1: Célula eucarionte animal construída pelos estudantes no *Minecraft* 1.8 (FONTE: Pibid Ciências, 2014)

Figura 2: Célula eucarionte vegetal construída pelos estudantes no *Minecraft* 1.8 (FONTE: Pibid Ciências, 2014)



A utilização do jogo fez com que estes estudantes fossem extremamente ativos, dadas as diversas atividades que se decorriam durante as aulas (procura de uma informação prévia do assunto, estudar as estruturas das organelas e depois as construir), e após o término das atividades eles enviavam um *feedback* das atividades via Google docs. Os estudantes eram responsáveis pela busca de informação e reflexão sobre elas, e ainda tinham o elemento do jogo que exigia habilidades diferentes a serem executadas e desenvolvidas para que chegássemos a um produto final com qualidade e com efetivação de aprendizado (OEI, 2014). O jogo forneceu suporte aos estudantes enquanto eles internalizavam os conteúdos conceituais e desenvolviam conteúdos procedimentais e atitudinais.

Observamos que, quando jogando, os estudantes sentiam-se desafiados – para aqueles que já tinham habilidade com o jogo, em fazer cada vez mais, e para aqueles que o mundo do *Minecraft* era novo, se sentiam desafiados para aprender a jogar e construir a célula. Assim, a atividade exigiu dos estudantes concentração, raciocínio lógico e criatividade para entender o ambiente do jogo, saber que ferramenta utilizar, que bloco

quebrar, como vencer os desafios e como construir a célula desejada e aos poucos os estudantes foram ganhando agilidade e sendo mais rápidos nos procedimentos. O principal elemento tecnológico utilizado, o jogo *Minecraft,* desempenhou um papel importante para a aceitação do projeto, pois verificamos por meio de questionário aos estudantes, que 72% da sala de aula já conheciam e jogavam *Minecraft*.

4.2 A professora

Observamos que a professora (bolsista Pibid) tinha consciência de que estava trabalhando com uma metodologia diferente, como apontada por Landsheere (1994), que valoriza o processo, o itinerário, o como, dando aos professores a possibilidade de ensinarem de outro modo, permitindo pensar um paradigma metodológico que rompe com o modelo de pedagogia uniformizante. Neste sentido, verificamos que quando a professora apresentou a proposta de utilizar o *Minecraft*, os estudantes ficaram muito entusiasmados. Isso pode indicar o quanto é importante o professor do século XXI se aproximar da geração para a qual ministra aulas e utilizar ferramentas que atraiam seus educandos.

O professor não pode esquecer para quem está ensinando, entende-se que a conhecimento escolar não pode estar dissociado do contexto histórico e social no qual o aluno está inserido. Segundo Coria-Sabini (1986) é fundamental, que no ambiente escolar, as oportunidades de aprendizagem sejam mais que dinâmicas e diversificadas e promovam o crescimento tanto cognitivo quanto emocional do aluno. Papert (1985), Moran (2000) e Giordan (2008) defendem que, quando ligado em rede, o computador se converte em um meio de comunicação cada dia mais presente na vida de nossos estudantes e professores, e a escola se torna um local privilegiado para desenvolver um espírito crítico necessário para lidar com a avalanche informacional com que nos defrontamos no nosso cotidiano.

A professora utilizou de todo o processo de aprendizagem e crescimento pedagógico do estudante como parte da avaliação formativa, pois a avaliação foi utilizada como um meio de ir ajustando as instruções necessárias a serem dadas ao estudante. Este processo possibilitou a instrução diferenciada aos educandos. No qual o professor pode essencialmente oferecer uma experiência de aprendizado única para cada estudante, de

acordo com suas necessidades e habilidades específicas. Com aulas no laboratório de informática, e trabalhando com a perspectiva do *Inquiry-Based Learning* foi possível que o professor promovesse interações sociais entre os estudantes, incluindo formas de aprendizagem que fossem conectadas com as experiências deles, e proporcionassem um contexto para uma aprendizagem mais profunda nas direções desejadas, o professor não era mais um transmissor de conhecimento, e sim um mediador. Com isso o computador interligado à rede ajudou o professor a não centralizar a obtenção do conhecimento em si mesmo.(GIORDAN, 2008)

Porém para utilização desta gama de ferramentas de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) foi necessário grande planejamento da SD - baseada no currículo escolar -, e planejamento dos tipos de atividades para as aulas, para que o jogo e a tecnologia cumprisse seu papel. Somente com planejamento cuidadoso, e testes antes da aplicação em sala de aula, foi possível adotar o jogo *Minecraft*, de maneira a fazer com que o professor sentisse-se seguro a conduzir todo o processo de aprendizagem em sala e pudesse adapta-lo ao contexto. É inegável que existem inúmeros desafios, e é necessário refletir sobre eles. Por exemplo, no contexto escolar o professor se depara com uma questão de profundidade versus abrangência - é solicitado por parte da gestão que o professor deve ensinar uma vasta quantidade de conteúdo curricular, deixando a eles pouco tempo livre dentro do currículo.

E em contraponto, projetos como este consomem muito tempo, usualmente pedindo que os estudantes se apliquem e investiguem um assunto, desenvolvam seus próprios projetos e ideias, e interajam com seus pares. Mas aplicando o projeto, fica claro que os professores precisam compreender o valor e a vantagem da utilização de metodologias diferenciadas e enfrentem riscos, tendo em vista que a superação e um bom resultado final engajam também ao professor. Outro grande desafio enfrentado pelo professor foi o gerenciamento da sala de aula, e o suporte diferenciado a todos os estudantes durantes as atividades, pois o ambiente do laboratório de informática oferecia oportunidades de distração ao educandos, como páginas na internet.

Ao mesmo tempo, que a professora, encontrava-se no ápice de seu projeto com a utilização do jogo *Minecraft* e outras tecnologias digitais, ela continuava a ser responsável por satisfazer as expectativas do conteúdo exigido no currículo. Então

qualquer projeto para investigação com tecnologia deve tanto buscar ajudar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, porém sem deixar de se encaixar dentro da cultura e contexto das escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo *Minecraft* foi utilizado como estratégia de ensino e aprendizagem, estimulando e engajando os estudantes, melhorando seu foco e desempenho em Ciências / Biologia. O estudante adotou uma postura de sujeito de sua aprendizagem, interagindo com a professora, com seus colegas e com o jogo. A tecnologia ajudava a tornar as ideias dos educandos mais visíveis através de ferramentas de desenho, mapas conceituais ou até mesmo imagens encontradas no Google.

Os estudantes puderam trabalhar com problemas conceituais, projetando experiências e vontades, eles foram envolvidos a partir de suas experiências e conhecimentos prévios, saíram de uma postura de comodismo e tornaram-se autônomos no processo de aprendizagem. Ainda durante o projeto eles desenvolveram uma inteligência interpessoal, que os possibilitou fazer projeções dos seus atos, tornarem-se mais reflexivos e colaborativos.

O professor, além de mediador e facilitador do processo, foi um experimentador, explorando ativamente o currículo de Ciências / Biologia, com a utilização do jogo, sempre fazendo pequenas mudanças e ajustes, para que a SD realmente funcionasse, e transformasse a sala de aula em um ambiente ativo de aprendizagem, com estudantes engajados e compreendendo a tecnologia como um meio de suporte e de produtividade não apenas como diversão. Outro ponto importante é a relevância do planejamento para com o tempo das atividades, de modo que elas deveriam ser devidamente pensadas em um tempo relativo sem prejudicar o currículo.

Existe claramente uma preocupação com o currículo escolar, pois a organização curricular afeta as ações do professor e do educando, o currículo é o polo estruturante do trabalho do professor e da escola, é a partir dele que são pensadas sequências lógicas, melhores estratégias, a fim de que as metodologias de ensino legitimem essa organização de forma igualitária e democrática aos estudantes, Compreende-se que a

escola precisa preparar o estudante para a sua sociedade, fornecer ferramentas humanizadoras, sendo o currículo peça chave, uma vez que ele deve prever e enfatizar a necessidade por competências e habilidades para o século XXI, como por exemplo serem – os estudantes- usuários críticos de informação.

Os resultados do nosso estudo têm sido investigados e estudados, de forma que nós continuemos a refletir sobre a efetividade da utilização de recursos tecnológicos aplicados a educação, para efetivação de uma aprendizagem mais democrática, com a utilização da tecnologia.

6 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papirus Editora, 1995.

COSENZA, Ramon M & GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende – Porto alegre: Artmed, 2011.

CORIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia Aplicada à educação**, São Paulo:EPU,1986.

DEWEY, John. **Experiência e educação**; Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed São Paulo: Ed. Nacional , 1976. v.131

DEWEY, John. **Vida e Educação**. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

GIORDAN, M. **Computadores e linguagens nas aulas de ciências: uma perspectiva sociocultural para compreender a construção de significados**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2008.

GREEN, C.S., and D. Bavelier. **Learning, Attentional Control and Action Video Games**. Currentbiology *: CB* 22.6 (2012): R197–R206. *PMC*. Web. 13 Apr. 2015.

LANDSHEERE, V. **Educação e Formação**: ciência e prática. Porto: Asa, 1994.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo**: currículo e desenvolvimento humano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas.São Paulo: EPU, 1986**.**

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas**, SP: Papirus, 2000.

OEI, Adam C., and Michael D. Patterson. Enhancing Cognition with Video Games: **A Multiple Game Training Study**. Ed. Joy J. Geng. *PLoS ONE* 8.3 (2013): e58546. *PMC*. Web. 13 Apr. 2015.

OEI, Adam C., and Michael D. Patterson. **Are Videogame Training Gains Specific or General?**. Frontiers in Systems Neuroscience 8 (2014): 54. *PMC*. Web. 13 Apr. 2015.

PAPERT, S**. Computadores e Educação.** Brasiliense, São Paulo, 1985.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 224

PERSPECTIVAS PARA A REFORMA DO CURRICULO ESCOLAR BRASILEIRO

N. M. P. PORTO

Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

E-mail: ninasupervisora@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático 6 (seis**)**: Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

RESUMO: As declarações do ministro Roberto Mangabeira Unger sobre o Projeto Federal Pátria Educadora suscita debates sobre o currículo escolar brasileiro: o que deve-se ensinar. Defende a redução de conteúdos e o aprofundamento dos mesmos. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi de analisar, à luz das teorias do currículo apresentadas por Silva (2004), como o currículo escolar foi concebido nas três leis de diretrizes e bases da educação brasileira e quais são as perspectivas para essa possível reforma anunciada. Esse estudo, de cunho documental e bibliográfico, apoiou-se nas reflexões de Silva (2004), Morin (2011), Freire (2003), Filgueiras (2006) e nas Leis de diretrizes e bases da educação Nacional (Nª 4024/61.5692/71 e 9394/1996).

Palavras-chave: Currículo escolar. Teorias. Reforma.

1 INTRODUÇÃO

As declarações do Ministro-chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Roberto Mangabeira Unger, em audiência pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, no dia 29/04/2015, sobre o Projeto Federal "Pátria educadora", suscita debates em torno de vários aspectos da Educação Brasileira. Dentre eles, sobre o que ensinar nas escolas públicas. O ministro sugere modificação em todos os currículos com vistas a reduzir a quantidade de conteúdos para que possam ser estudados com mais substancialidade.

Para Unger, se aprofundar no que é ensinado é mais importante do que abrangência, pontuando a necessidade de enxugar o currículo. Parece-nos que essas discussões ressurgem com a ascensão de novos grupos e com seus respectivos interesses, e estão intimamente

relacionadas ao contexto político, econômico e cultural da sociedade, além dos interesses daqueles que planejam e executam a política - Estado.

2 O CURRÍCULO ESCOLAR NAS PERSPECTIVAS DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao analisarmos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1961, Nº 4024/1961, observamos que o reflexo do contexto político e econômico prevaleceu sobre as decisões do que deveria ou não estar contido nos currículos**.**

Para a educação pré-primária expunha apenas que o ensino seria ministrado em escolas maternais ou jardins-de-infância. A respeito do ensino primário informava que a sua finalidade era de promover o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Para a educação do grau médio, encarregava ao Conselho Federal de Educação de indicar as disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar o seu número. Os cursos secundários, técnicos e formação para o exercício do magistério para o ensino primário e médio, admitia a variedade de currículos de acordo com a preferência dos estabelecimentos. Na década de 70 a lei de diretrizes e bases da educação nacional, 5692/1971, também orientava para um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Tendo a criação da disciplina Educação Moral e Cívica, sendo obrigatória.

Os estudos de Filgueiras (2006) ajudam a entender os motivos para a criação da disciplina obrigatória - Educação Moral e Cívica.

> [...] pretendia torná-la a principal responsável pela formação política do cidadão brasileiro". [...] a EMC deveria formar o cidadão para combater as idéias subversivas - o comunismo, e criar uma moral religiosa. (2006, p.05)

Já a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Nº 9394/1996, foi reconstituída sobre a base de um Estado democrático, assegurado na Constituição Federal de

1988. Inspirada nesse princípio que o currículo educacional foi (re) estruturado. Contudo, também define que os currículos educacionais devem ter base nacional comum, composta pelo estudo de: língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural, realidade social e política, arte, educação física, História do Brasil. A partir da quinta série (agora sexto ano), o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. A música deverá ser conteúdo obrigatório. Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental. A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular. Ademais, os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente devem ser incluídos.

Apesar de trazer e apresentar novos assuntos com mais especificidades, e sobre o discurso da democracia, a organização do currículo sob a perspectiva da lei 9394/1996 se assemelhou às anteriores.

3 AS TEORIAS DO CURRÍCULO E A REALIDADE BRASILEIRA

Os estudos de Silva (2004), sobre a teoria do currículo, apontam de um lado a visão tradicional, que pressupõem num primeiro momento que ele já existe antes mesmo de começar qualquer discussão sobre a sua teoria. Aliás, à teoria cabe a tarefa de descobri-lo, conhecê-lo, descrevê-lo e explicá-lo. Do outro lado, indicam a partir do viés pós-estruturalista, que a teoria não se limitaria a descobrir, conhecer, descrever ou explicar simplesmente porque a teoria estaria implicada nessa produção. Desse modo, pretende-se destacar o envolvimento das descrições linguísticas da realidade em sua produção, tornando-se um discurso que produz seus próprios objetos. A primeira explicação trata a realidade como o objeto da teoria, já a segunda transforma o discurso no seu próprio objeto da teoria.

Ainda de acordo com Silva, (2004), os estudos de Bobbit[1], se propuseram a descobrir e descrever a realidade, a qual assim se tornou, não encontrando sustentação sobre a noção de discurso. Enquanto a noção de discurso nos poupa de pensar a realidade, a teoria tradicional

[1] Autor do livro The curriculum, em 1918, quando o tema passou a ser considerado um campo especializado de estudo baseados na noção de teoria tradicional.

nos poupa de pensar para as mudanças.

Diante desse debate, há dois arcabouços distintos que orientam a construção do currículo: um baseado no que é real, o outro baseado no que é ideal. No primeiro, a limitação somente da realidade, sem projeção para novas perspectivas reais e possíveis, pode levar a um processo de internalização circunscrita, desconecta do geral, impossibilitada, injusta numa sociedade global. No segundo, a desconsideração do que já existe e está posto, pode leva a um processo de não significação, desconecto das questões cotidianas e necessárias.

Mesmo com divergências, tanto as teorias tradicionais do currículo quanto as teorias progressistas do currículo se opunham ao currículo clássico, humanista, herdeiro do currículo das artes liberais, originário da Antiguidade Clássica, quando se estabeleceu a educação universitária da Idade Média e do Renascimento, sendo chamados de trivium (gramática, retórica e dialética) e quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética). A perspectiva tradicional discorda por considerar os conhecimentos não aplicáveis à vida prática; a perspectiva progressista, por desconsiderarem a criança e o jovem distanciando-se das suas experiências. (Silva, 2004).

A esse respeito, antes de decidir por outro modelo de currículo, precisamos imergir nos intentos ocultos no que ainda vigora, e é indicado pelo Ministério da Educação, através da LDB 9394/1996, para as escolas públicas brasileiras. Em seu artigo 3º, que se refere à base de princípios em que o ensino será ministrado e há diversas orientações baseadas na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, etc.

No entanto, falar da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, sem orientar para uma base comum de conhecimentos e saberes a ser acessada por todos, (diferente de indicar um conjunto de disciplinas) e que vise combater as diferenças sociais, é contraditório. Tal política coloca-se subliminarmente como neoliberal, cruel e perversa que relega cada escola à sorte de suas próprias circunstâncias.

Ora, assim como as diferenças culturais de cada região são peculiares, o que justifica subjetivar o currículo, as condições econômicas e sociais também o são. Não é possível acreditar que todas as crianças terão as mesmas oportunidades de aprender e nem é possível

acreditar que todos os profissionais terão o mesmo preparo acadêmico para selecionar os saberes necessários à ascensão cidadã desses educandos. Contudo, as regras de seleção que vigoram na atual sociedade não refletem os ideais culturais, sociais e nem relevam as vocações econômicas de cada realidade, as quais são implacáveis ao fazer cobranças de conhecimentos necessários à execução de atividades e trabalhos. Podemos inferir que o que temos é um currículo falacioso, que prega o respeito às diversas realidades, mas não dá aos educandos as mesmas condições para se tornarem, minimamente, cidadãos conscientes de seus direitos, em condições de igualdade para lutar por um espaço na sociedade.

O currículo que temos para as escolas públicas brasileiras deixa a aprendizagem de seus alunos à mercê da subjetividade e da compreensão de seus administradores. Silva (2004), ao tratar da subjetividade que também pode imperar nos currículos, comenta que é intencional e está relacionada à origem da própria palavra que vem do latim curriculum, que significa pista de corrida. A ausência de objetividade coloca sobre os ombros de cada sistema de ensino/rede/escola a responsabilidade de ensinar, aprender, divulgar o conhecimento, relegando a essas instituições ao seu próprio entendimento do que é preciso ser ensinado. Ainda nas considerações de Silva (2004, p.15): "A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado".

A exemplo disso temos o modo como o tema cultura é tratado. Para algumas escolas é desenvolvida através de uma gama de atividades, que proporcionam o debate, a problematização sobre os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo de sua existência, outras compreendem que se trata de promover eventos e festas que trazem a cultura local para dentro da escola. Não consideramos desacertadas. O que se pontua é o direito de todos os educandos a irem além do seu contexto, e de gozar do direito de acessarem esses conhecimentos.

Na leitura do livro "A pedagogia da Autonomia", Freire (2003), encontramos considerações e reflexões a respeito da importância de reconhecer a identidade cultural dos educandos. Entretanto, essa é uma parte do que todos têm como direito. A outra diz respeito ao que é universal, ao que deve ser compartilhado com todos, e não o é. Apresentar as diversas manifestações culturais não significa ter o gosto aprisionado por elas, significa que todos tiveram acesso a elas, as quais lhes possibilitam decidir sobre as suas escolhas. A preferência de cada indivíduo é particular, pessoal, indiscutível e inviolável. Mas o dever de

mostrar que há outras produções para além da local/regional/nacional, sem dúvidas, também é da escola, regida por um currículo justo, que promova equidade.

Enquanto muitas escolas estão pensando somente em valorizar a identidade cultural (o que mais uma vez reiteramos ser uma ação assertiva, mas não apenas), as culturas de massas estão invadindo sorrateiramente e ferozmente a sociedade e pouco temos discutido com nossos educandos, pouco temos problematizado, e nem nos damos conta ainda se essa identidade cultural que eles trazem não é fruto dessa massificação cultural que acontece através dos meios de comunicação.

Na década de sessenta, Edgar Morin (2011) em sua obra Cultura de Massas volume I: Neurose, já tratava da transformação da configuração cultural nas nossas sociedades que afetou a cultura de massas. A cultura e a vida privada entraram profundamente num circuito comercial e industrial. Morin define cultura de massas como:

> As sociedades modernas são policulturais (...). A cultura de massas integra e se integra ao mesmo tempo em uma realidade policultural; faz-se conter, controlar, censurar (pelo Estado, pela Igreja) e, simultaneamente tende a corroer, a desagregar as outras culturas. (2011, v.1, p.06)

São sobre esses arranjos e desarranjos, combinações e não combinações intencionais de ideias, que visa agradar a todos bem como manobra-los, que a sociedade moderna tem sido conduzida; E como isso tem sido abordado pelas escolas públicas? Tem sido abordado? Quando vemos como o currículo escolar tem sido concebido e as perspectivas de trabalho com os alunos que aparentemente não consideram essa velha atual realidade, nos preocupamos.

Pensamos que não se trata apenas de reduzir o currículo, como expôs o Ministro Roberto Mangabeira Unger, ou ampliá-lo. Compreendemos a questão de modo mais profundo, a qual precisa ser discutida pela sociedade e reflita as suas necessidades e os seus interesses. Não pretendemos aqui dar receitas de como o currículo deve ser, nem tampouco esgotar as discussões sobre o tema, até mesmo porque se trata de um vasto campo a ser explorado. Todavia, há o interesse de apresentar algumas inquietações a respeito desse modelo, enquanto política pública para a educação brasileira. Ademais, provocar discussões sobre o tipo de educação que de fato queremos para todos.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Nº 4024/1961.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL 03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 09 Mai.2015.

_____.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira,Nº5692/71. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/Leis /L5692.htm>Acesso em: 09 Mai.2015.

_____.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Nº9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/LEIS /L9394.htm>Acesso em: 09 Mai.2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 27 ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2003.148 p.

FILGUEIRAS, J.M. **A educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. Data de defesa: 30/08/2006. 211 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MORIN, E. **Cultura de Massas no século XX: espírito do tempo1**: Neurose; tradução de: Maura Ribeiro Sardinha. -10 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.205 p.

_____. **Cultura de Massas no século XX: o espírito do tempo 2**: necrose/ Edgar Morin com a colaboração de Irene Nahoum; tradução: Agenor Soares Santos.- 3.ed.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.206 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 6ª reimp.– Belo Horizonte: Autêntica, 2004.156 p.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA IGREJA CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA

Luis Eduardo Duarte Novais
Mestrando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
duartenovais.educador@gmail.com

Nadia Dumara Ruiz Silveira
Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação – Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
ndrs@pucsp.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: A presente Comunicação "EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA IGREJA CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA" tem como referência desencadeadora das análises a concepção de educação integral subjacente ao Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2014. Considerando que o PNE contempla a ideia de formação humana integral, consolidando-a como política pública permanente (extensão do aparentemente bem sucedido Programa Mais Educação), explicita-se a posição da Igreja Católica Apostólica Romana como importante interlocutora nas discussões acerca da educação escolar integral. A visão católica de educação expressa a noção de integralidade, presente em documentos da Igreja, noção esta que se apresenta como resposta às necessidades da sociedade contemporânea em crise, marcada pela mercantilização dos relacionamentos e pela afirmação exasperada do individualismo. Ao desenvolver o sentido da transcendência do ser humano, o projeto de educação integral assumido pela Igreja reforça a noção de que a plena realização do processo de humanização que se dá na relação de alteridade favorece o desenvolvimento da responsabilidade social, tendo em vista a conquista de uma sociedade justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação Integral. Plano Nacional de Educação. Educação e Humanização.

1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

A Lei nº 13.006, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de dez anos, contados a partir da data de sua publicação. Vinte metas (e respectivas estratégias) estruturam o PNE, com o objetivo de definir parâmetros para a educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades de ensino, tendo em vista integrar as ações do Poder Público na garantia do cumprimento das diretrizes estabelecidas no texto da Lei, quais sejam:

> I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; 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; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do

> País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 1).

Particularmente, a meta 6 do PNE preconiza "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (BRASIL, 2014, p. 3). "Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais" (BRASIL, 2010, p. 2).

A meta em questão inscreve-se no processo de formulação e implantação de uma política nacional de educação básica em tempo integral que se iniciou com o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. A implementação do Programa nas escolas e espaços socioculturais deve ser efetivada pela prática de ações sócio-educativas que conjuguem disciplinas curriculares de diferentes campos de conhecimento e ocorram no contraturno de cada jornada escolar, de modo a incluir:

> [...] os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, p. 5).

Os esforços em torno do Programa Mais Educação explicam a significativa ampliação da oferta de matrículas consideradas de tempo integral. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2013, dentre as escolas públicas 34,7% oferecem matrículas em tempo integral e 13,2% dos estudantes formalizam suas matrículas (MOLL, 2014). Esses resultados apontam que a meta 6 do PNE apresenta-se factível de ser alcançada.

Contudo, mesmo diante dessas perspectivas de viabilidade, as experiências de ampliação da jornada escolar ensejam uma análise acerca das concepções subjacentes ao conceito de educação integral no Brasil. Neste sentido, um mapeamento dessas práticas, desenvolvido por um grupo de universidades públicas federais - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), publicado em 2009, permitiu identificar diferentes interpretações do conceito.

Dentre essas representações, encontra-se a atribuição do sentido de complementaridade, caracterizado como realização de atividades de caráter estritamente "escolar", em continuidade do trabalho realizado nas aulas regulares. Paralelamente, foi explicitado o posicionamento que encerra a noção de integralidade, sugerindo um alargamento do espectro de atuação da escola, ao incluir novas dimensões de formação, as quais extrapolam o âmbito dos saberes escolares curriculares tradicionalmente concebidos (MEC, 2009).

No âmbito do Programa Mais Educação, entende-se que a jornada escolar diária deve ser ampliada, envolvendo o desenvolvimento de atividades de natureza diferenciada. Uma das modalidades compõe-se de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável. Essas atividades se complementam com a constituição de territórios educativos por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (BRASIL, 2010), o que aproxima o conceito de educação integral à ideia de integralidade.

O PNE contempla essa concepção de educação integral, consolidando-a como política pública permanente, ao especificar expectativas de formação contidas destacadamente em algumas de suas estratégias, como a 6.1, 6.4 e 6.9:

> 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p. 4).

Diante das reflexões inicialmente expostas, podemos interpretar o significado implícito no PNE de uma escolaridade que promove, em especial no âmbito da escola pública, uma educação voltada ao desenvolvimento humano na sua integralidade. Esta concepção desafiadora de educação tem sido discutida por vários grupos e instituições socioeducativas, como a Igreja Católica Apostólica Romana.

2 concepção cristã católica sobre educação integral em tempos de mudança de época

A Igreja Católica Apostólica Romana pode constituir-se importante interlocutora no debate acerca da educação escolar integral. A visão cristã católica da educação – e, especialmente, da escola –

compreende uma concepção do ser humano, da cultura, da sociedade e da história, elaborada a partir de elementos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, teológicos, pastorais e pedagógicos, que torna possível oferecer à contemporaneidade um projeto de formação humana integral crível:

> Um exame atento das várias definições que se dão de escola e das tendências inovadoras, presentes no âmbito das instituições escolares em diversos níveis, permite chegar à formulação de um conceito de escola como lugar de formação integral mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura. A escola é, com efeito, lugar privilegiado de promoção integral mediante o encontro vivo e vital com o patrimônio cultural. Isso implica que tal encontro se deve realizar na escola em forma de elaboração, isto é, de confronto e de inserção dos valores perenes no contexto atual: de fato, a cultura, para ser educativa, deve enxertar-se nas problemáticas do tempo em que se desenvolve a vida do jovem. A escola deve estimular o aluno ao exercício da inteligência, solicitando o dinamismo da elucidação e da descoberta intelectual e explicitando o sentido das experiências e das certezas vividas. Uma escola que não cumpra esta tarefa e que, pelo contrário, ofereça elaborações pré-fabricadas, torna-se, por isso mesmo, obstáculo ao desenvolvimento da personalidade dos alunos (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977).

O Documento de Aparecida – texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe celebrada em Aparecida/SP, Brasil, de 13 a 31 de maio de 2007 – sustenta que a realidade social, antes que qualquer outra dimensão, impacta a cultura e o modo como o ser humano se insere nela e dela se apropria. Vive-se uma mudança de época e seu nível mais profundo é o cultural.

A complexidade deste mundo em transformação motiva a Igreja a manifestar sua palavra de discernimento acerca dos desafios do contexto sociocultural hodierno. Neste sentido, o Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) verifica, em nível massivo, uma espécie de nova colonização cultural, "que se caracteriza pela autorreferência do indivíduo e que conduz à indiferença pelo outro, de quem não se necessita e por quem não se sente responsável" (CELAM, 2007, p. 33).

Deixa-se de lado a preocupação pelo bem comum para dar lugar à realização imediata de desejos pessoais e à afirmação exasperada de novos direitos individuais e subjetivos. Essa busca é, muitas vezes, arbitrária e pragmática, sem preocupação com critérios éticos. Legitima-se que os desejos tornem-se felicidade; porém, como se privilegia o imediatismo, pretende-se alcançá-la através da satisfação hedonista (CELAM, 2007).

O episcopado brasileiro participa proficuamente das discussões em torno desse tema, produzindo importantes textos de estudo. Dentre eles, há que se destacar o documento "Evangelização e missão profética da Igreja: novos desafios", elaborado durante a 43ª Assembleia Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizada em Itaici/SP, de 9 a 17 de agosto de 2005, que apresenta uma riquíssima análise sobre a sociedade atual.

Este documento sublinha que as possibilidades de vida concentram-se no momento presente. Inaugura-se um tempo sem metas, a não ser a fruição dos bens que a modernidade oferece, numa dinâmica de consumo que institucionaliza o efêmero:

> A glorificação do presente e das satisfações propostas pelo mercado esvazia a cultura da solidariedade e faz surgir um *individualismo exacerbado*. [...] A afirmação de um estilo de vida independente e autônomo, caracterizado por escolhas livres, dá origem a um *indivíduo instável, de convicções voláteis e compromissos fluidos*. [...] A cultura de massa especializa-se em oferecer produtos cuja marca principal é a *superficialidade* (CNBB, 2005, p. 42-45).

Complementarmente, o CELAM (2007) adverte que as relações humanas são consideradas objetos de consumo, traduzidos em vínculos afetivos sem compromisso responsável e definitivo. Nesta perspectiva, a CNBB acrescenta:

> A lógica do mercado é capaz de introduzir na convivência humana, isto é, no tecido fino das relações cotidianas, os critérios, os valores e os métodos que lhe são próprios, sinteticamente indicados como intercâmbio de equivalentes. [...] *O mercado coloniza os sentidos da vida* em função da conveniência e da utilidade, reduzindo os espaços da gratuidade e da disponibilidade (CNBB, 2005, p. 44).

A racionalização – fenômeno que mais profundamente identifica a modernidade – valoriza a ciência e a tecnologia, ressaltando os aspectos da realidade que podem ser quantificados. Estabelecem-se horizontes sem transcendência e dissolve-se a concepção integral do ser humano conforme sistematização expressa em documento da Congregação para a Educação Católica: "o homem, como pessoa, é unidade de alma e corpo que se realiza dinamicamente mediante a abertura de si à relação com o outro; constitutivo da pessoa é o ser com e para os outros" (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2008, p. 33).

Segundo a antropologia cristã católica, o fundamento do *ethos* humano está no ser imagem e semelhança de Deus, Trindade de pessoas em comunhão. A existência da pessoa configura-se, então, como um chamamento e uma obrigação a existir para o outro. É justamente por isso que a sociedade moderna está em crise, pois, embora tenha alcançado um desenvolvimento sem precedentes no campo da ciência e da tecnologia, ignorou exigências elementares do ser humano, como a sua relação com o mundo e com Deus.

A educação tem que reconhecer, por dentro, a dinâmica concreta da cultura e da vida social, para poder situar, em seu contexto real, professores e alunos. Isso constitui o ponto de partida obrigatório para a ação e o diálogo educativo (CNBB, 1992). A educação que se pretende integral não pode negligenciar o contexto social contemporâneo, que sofre os efeitos negativos de uma globalização cultural selvagem – propícia ao anonimato das pessoas, que se veem perdidas dentro de um processo de padronização de modos de ser e de uniformização de comportamentos – que faz emergir o relativismo prático e o subjetivismo ético, voltados a interesses próprios. Portanto, o processo de escolarização que desconhece ou marginaliza a dimensão moral e transcendental da pessoa constitui um obstáculo para a sua formação completa, pois deixa de favorecer o desenvolvimento de sua responsabilidade pessoal e social.

3 SOCIEDADE, IGREJA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DESAFIADORAS

As reflexões desenvolvidas denunciam a problemática de um mundo no qual a cultura reivindica para si uma autonomia hostil à transcendência: uma cultura amplamente descristianizada, em que a onda dominante do secularismo – com a força imperativa dos meios de comunicação social e das tecnologias da informação – propaga o ateísmo e o niilismo antropocêntricos, a indiferença religiosa, o materialismo hedonista e o racionalismo agnóstico, que marginalizam a fé como algo evanescente, sem consistência nem pertinência cultural.

Neste sentido, o Papa Francisco advertiu:

> O processo de secularização tende a reduzir a fé e a Igreja ao âmbito privado e íntimo. Além disso, com a negação de toda a transcendência, produziu-se uma crescente deformação ética, um enfraquecimento do sentido do pecado pessoal e social e um aumento progressivo do relativismo; e tudo isso provoca uma desorientação generalizada, especialmente na fase tão vulnerável às mudanças da adolescência e juventude. (...) enquanto a Igreja insiste na existência de normas morais objetivas, válidas para todos, há aqueles que apresentam esta doutrina como injusta, ou seja, contrária aos direitos humanos básicos. Tais alegações brotam habitualmente de uma forma de relativismo moral, que se une consistentemente a uma confiança nos direitos absolutos dos indivíduos. Nesta perspectiva, a Igreja é sentida como se estivesse promovendo um convencionalismo particular e interferisse com a liberdade individual. Vivemos numa sociedade da informação que nos satura indiscriminadamente de dados, todos postos ao mesmo nível, e acaba por nos conduzir a uma tremenda superficialidade no momento de enquadrar as questões morais. Por conseguinte, torna-se necessária uma educação que ensine a pensar criticamente e ofereça um caminho de amadurecimento nos valores (FRANCISCO, 2013, p. 56-57).

Não obstante a tendência de se erradicar da cultura qualquer forma de expressão religiosa, é legítimo garantir, na diversidade de concepções e comportamentos, a presença do pensamento cristão. Aqui, é preciso recordar a alocução de São João Paulo II à Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), proferida em 2 de junho de 1980:

> Se a cultura é aquilo pelo qual o homem, enquanto homem, se torna mais homem, está em jogo, nela, o destino mesmo do homem. Daqui a importância para a Igreja, que é responsável dele, de uma ação pastoral atenta e clarividente, a respeito da cultura, em particular da que é chamada cultura viva, ou seja, o conjunto dos princípios e dos valores que formam o *ethos* de um povo: a síntese entre cultura e fé não é só uma exigência da cultura, mas também da fé; uma fé que não se torna cultura é uma fé não de modo pleno acolhida, não inteiramente pensada e nem com fidelidade vivida (JOÃO PAULO II, 1982, p. 6).

Sob a ótica de uma formação humana integral, "a escola educa para o verdadeiro, para o bem e para o belo. A educação não pode ser neutra. Ou é positiva ou é negativa; ou enriquece ou empobrece; ou faz

crescer a pessoa ou a deprime, pode até corrompê-la" (FRANCISCO, 2014). Deve-se destacar que em todo projeto educativo, segundo a concepção da educação integral, há uma visão de homem subentendida, cujo valor sociocultural sustenta-se na medida em que o foco central é o desenvolvimento do educando como ser humano na sua plenitude.

Sobre o desafio da educação escolar integral na contemporaneidade, a Congregação para a Educação Católica assevera parâmetros para uma compreensão que corrobora a ideia de que a política da educação integral no Brasil pode contemplar contribuições da Igreja Católica Apostólica Romana:

> Hoje pede-se que os sistemas escolares promovam o desenvolvimento das competências e não transmitam só conhecimentos. O paradigma da competência, interpretada segundo uma visão humanista, supera a aquisição de conhecimentos específicos ou habilidades. Isso refere-se ao desenvolvimento de todos os recursos pessoais do aluno e cria um vínculo significativo entre escola e vida. É importante que a educação escolar valorize não só as competências relativas aos âmbitos do saber e do saber fazer, mas também aquelas do viver junto com outros e crescer em humanidade (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

4 Referências

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 5-6.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas da educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2009.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, Edição extra, p. 2-3.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra, p. 1-7.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Educação, Igreja e Sociedade**. Documento nº 47. São Paulo: Paulinas, 1992.

_____. **Evangelização e missão profética da Igreja:** novos desafios. Documento nº 80. São Paulo: Paulinas, 2005.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola católica**. Cidade do Vaticano, 19 mar. 1977. Disponível em:

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html . Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. **Educar juntos na escola católica**. Missão partilhada de pessoas consagradas e fiéis leigos. São Paulo: Paulinas, 2008.

_____. **Educar hoje e amanhã:** uma paixão que se renova. *Instrumentum laboris*. Cidade do Vaticano, 7 abr. 2014. Disponível em:

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html . Acesso em: 19 jun. 2015.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **Documento de Aparecida**. Texto Conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB, São Paulo: Paulinas, Paulus, 8ª ed., 2008.

FRANCISCO. **A alegria do Evangelho**. Exortação apostólica *Evangelii gaudium* sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulinas, 2013.

_____. **Discurso aos professores e estudantes das escolas italianas**. Cidade do Vaticano, 10 maio 2014. Disponível em:

http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html . Acesso em: 30 maio 2015.

JOÃO PAULO II. **Cultura e Dimensão Humana**. Três discursos sobre a cultura. Petrópolis: Vozes,

1982.

MOLL, J. O PNE e a educação integral**:** desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.esforce.org.br . Acesso em: 23 jun. 2015.

PLANO DE AÇÃO PARTICIPATIVO: UM CAMINHO PARA SE ALCANÇAR A MELHORIA DO ENSINO?

Helimara Vinhas Siqueira PINTO
Universidade de Taubaté (UNITAU)
helimaravinhas@hotmail.com

Glauco D'Anderson Sétimo FERREIRA
Universidade de Taubaté (UNITAU)
glaucosetimosupervisor@yahoo.com.br

Mariana Aranha Moreira JOSÉ
Universidade de Taubaté (UNITAU)
mariana-aranha@uol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares.

Resumo: Este trabalho propõe-se a realizar uma pesquisa documental sobre o projeto implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), denominado "Escolas Prioritárias". Analisa os resultados da avaliação externa, das escolas pertencentes ao município de Caçapava, a partir dos indicadores publicados pela SEE/SP. Apresenta o conceito e as condições para uma escola tornar-se prioritária, como é organizado o Plano de Ação Participativo (PAP), as dificuldades e avanços para se colocar em prática esta política pública e reflete sobre a influência de indicadores de desempenho resultantes das avaliações externas nas políticas públicas de educação.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Escolas Prioritárias. Plano de Ação Participativo. Avaliações Externas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre o programa "Escolas Prioritárias", aplicado no estado de São Paulo. Pelo fato de abordar a investigação de uma política pública educacional, se observou a necessidade de uma compreensão sobre a relação entre Estado e sociedade, da qual emerge esta política. A partir de indicadores apresentados com as avaliações externas, investigaram-se os enfoques atuais e sua

relação com a busca pela melhoria de qualidade educacional. Uma das ações para se atingir esta meta foi a implantação do Plano de Ação Participativo, com o objetivo de auxiliar as escolas estaduais que apresentaram maiores dificuldades em alcançar bons resultados educacionais a diagnosticar suas fragilidades, mediante a construção de um plano de ação que atendesse as reais necessidades de cada escola. Apresenta os resultados das avaliações externas das escolas estaduais pertencentes ao município de Caçapava e realiza uma análise das escolas prioritárias pesquisadas, considerando a questão da vulnerabilidade socioeconômica, que pode interferir diretamente no desempenho dos alunos, na evasão e no abandono.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A universalização do acesso à educação já é uma realidade; porém, as crianças estão na escola, mas não estão aprendendo. A escola brasileira oferece uma educação de baixa qualidade. É preciso superar a visão de que a educação é apenas "política de longo prazo", para evitar problemas à grande parte das crianças e jovens do presente, condenados ao fracasso educacional. Segundo Barbosa (2013, p. 4), "não é justo com a geração de hoje ter seus sonhos e oportunidades sacrificados em prol de um cenário utopicamente melhor para gerações futuras".

O desafio central da educação brasileira é melhorar a qualidade. Em 2011, com o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP) apresentou ações para a redução da desigualdade de aprendizado no Estado, sendo uma delas o projeto "Escolas Prioritárias". Para definir as escolas, a SEE/SP utilizou como critério os resultados alcançados pelos alunos em cada uma das escolas na avaliação externa denominada Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com possibilidade de monitoramento permanente de unidades de ensino, consideradas de maior vulnerabilidade, tanto no aspecto socioeconômico, como nos de infraestrutura e de aprendizagem. Considerou, em cada escola, o percentual de alunos que teve desempenho "abaixo do básico" nestas avaliações, em Língua Portuguesa ou Matemática.

O Quadro 1 demonstra os critérios utilizados para determinar se uma escola será

incluída na condição de prioritária. As escolas definidas como prioritárias em um ou mais critérios, de acordo com o Quadro 1, permanecem por dois anos nessa condição, mesmo que tenham atingido as metas, com o intuito de continuarem sendo acompanhadas e garantir que não haja retrocesso nos indicadores.

Quadro 1: Critérios para as escolas serem consideradas prioritárias, segundo SEE/SP.

% de alunos com desempenho abaixo do básico	**Modalidade de Ensino**	**Disciplina**
40% ou mais	Ciclo I	Língua Portuguesa
50% ou mais	Ciclo I	Matemática
37% ou mais	Ciclo II	Língua Portuguesa
46% ou mais	Ciclo II	Matemática
54% ou mais	Ensino Médio	Língua Portuguesa
74% ou mais	Ensino Médio	Matemática

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores com dados extraídos da SEE.

O Plano de Ação Participativo (PAP) é uma política pública desenvolvida em parceria entre a SEE/SP e a Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo. É uma ferramenta que está disponível no sistema de Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE), para que as escolas façam uma avaliação institucional, com uma metodologia que auxilie a detectar os problemas que afetam o cotidiano da escola, possibilitando a discussão da realidade escolar com todos os segmentos, permitindo uma visualização macro e indicativos de quais são os problemas a serem superados dentro de sua governabilidade. Considera cinco dimensões da gestão escolar, de acordo com a Resolução SE nº70/2010: gestão pedagógica, gestão de recursos humanos, gestão participativa, gestão de recursos físicos e financeiros, gestão de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem. Através de um documento denominado "Apoio ao diagnóstico e à formulação de ações", a escola realiza o diagnóstico de cada dimensão. A partir dos problemas detectados, formulam-se ações que devem ser priorizadas e organizadas para compor o PAP.

No início, o PAP foi definido como obrigatório para as escolas consideradas

prioritárias frente aos resultados obtidos no SARESP, sempre com possibilidade de adesão aberta a qualquer escola da rede. As Diretorias de Ensino ficaram responsáveis por fazer com que todas as escolas prioritárias utilizassem o plano como instrumento de planejamento e gestão escolar. Porém, algumas dificuldades foram destacadas:

> A fraca participação da comunidade escolar na elaboração do PAP atribuída à falta de uma data específica no calendário escolar para as discussões coletivas e a ausência da cultura participativa nas Escolas; o estilo de gestão hierárquico, centralizador e autoritário de alguns diretores de escola; o apoio pouco efetivo do supervisor de ensino atribuído ao grande número de escolas sob sua responsabilidade, ao excesso de prerrogativas burocráticas, e à falta de articulação dos cronogramas das escolas, diretorias e nível central; dificuldade dos gestores em apropriar-se dos conceitos do PAP e dúvidas de preenchimento; impossibilidade de atacar problemas fora da governabilidade da escola como a falta de professores, falta dos professores, violência, excesso de afastamentos médicos, precária infraestrutura etc, (SALVADOR, 2013, p. 26).

Dentro da mesma pesquisa, foram destacados os seguintes avanços:

> Integrar supervisores de ensino, que passaram a reunir-se para estudar os tutoriais e compartilhar práticas exitosas. A integração também ocorreu entre diretores, supervisores, coordenadores e professores, que passaram a reunir-se mais frequentemente para refletir sobre diagnóstico, ações e acompanhamento; ainda que timidamente, envolver e aproximar os membros da comunidade que até então estavam afastados da escola. O PAP poderia ajudar os gestores a construir a escola como um espaço mais democrático e participativo; elevar o vínculo e o sentimento de pertencimento à escola por pais, mães, alunos, professores, funcionários e equipe gestora. A comunidade sente a escola como sendo sua na medida em que participa do processo de diagnóstico de seus problemas e aceita ser co-responsabilizada pela manutenção dos espaços, pela disciplina interna, pelo desempenho de cada aluno (filho) etc.; qualificar o olhar dos supervisores e demais gestores sobre os problemas da escola, uma vez que a metodologia do PAP parte de diagnósticos voltados à formulação de ações. Esse benefício relaciona-se com o fato problemático de não existir um roteiro que oriente o trabalho do supervisor de ensino na escola, o que leva a uma atuação pouco sinérgica e muito dependente apenas da experiência e da sensibilidade de cada profissional; melhorar o desempenho e o uso dos recursos da escola a partir do auto-diagnóstico de questões relacionadas às cinco dimensões de gestão escolar (SALVADOR, 2013, p. 26-27).

A gestão democrática e participativa é essencial para o sucesso desta ação. Percebe-se que o PAP só terá efeito se for aceito, entendido e incorporado pela comunidade escolar e se as escolas se apropriarem e derem sentido às suas ações. Para ser um instrumento útil para a rede estadual, precisará de ajustes e melhorias para seu bom funcionamento. Para implementá-lo, também foi preciso um conjunto de ações por parte da secretaria para apoio e fortalecimento, como: formação continuada a professores,

investimento em infraestrutura, alocação de novos profissionais à equipe gestora, com a designação de Professores Mediadores e de Professores Coordenadores de Apoio a Gestão Pedagógica (PCAGP), designação de professores para as salas de leitura, além de projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental, que teve como objetivo apresentar dados e refletir sobre as escolas prioritárias, a partir de indicadores publicados pela SEE/SP, artigos e outros materiais publicados sobre o assunto, tendo como objeto de estudo as escolas estaduais do município de Caçapava, Estado de São Paulo.

Para fins dessa pesquisa, entre as 11 (onze) escolas estaduais do município de Caçapava, foram selecionadas 6 (seis) escolas, utilizando-se como critério o maior tempo de permanência na condição de escola prioritária, no período de 2011 a 2013, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Porcentagem de alunos abaixo do básico. Critérios das Escolas Prioritárias – 2011 a 2013

Escolas	2011				2012				2013			
	Ciclo II Ensino Fundamental		3ª série Ensino Médio		Ciclo II Ensino Fundamental		3ª série Ensino Médio		Ciclo II Ensino Fundamental		3ª série Ensino Médio	
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
1	71,7	66,2	-	-	48,3	77,5	-	74,1	71,7	-	81,6	-
2	64,8	66,2	59,5	-	68,1	97,9	-	-	-	69,2	65,2	-
3	53,7	82,1	59,2	-	56,2	57,0	-	-	68,6	95,6	-	-
4	74,8	82,1	-	-	50,0	90,1	64,7	-	72,7	91,9	-	-
5	47,2	59,1	-	-	-	-	-	-	73,6	88,1	-	-
6	46,4	69,4	-	-	-	79,6	-	-	52,2	83,1	54,2	-

Fonte: Tabela elaborada pelos pesquisadores com dados extraídos do Boletim de Resultados do SARESP dos anos de 2011, 2012 e 2013.

(-): o sinal significa que, para estas disciplinas, a escola atingiu o mínimo exigido para não ser prioritária

conforme Quadro 1.

A Tabela 1 demonstra os resultados das escolas e os valores que estão descritos correspondem ao número de alunos avaliados, com a média dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio com o total de alunos, de acordo com os níveis de proficiência da avaliação externa extraídos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para uma escola ser inserida na condição de prioritária, seus resultados de desempenho no SARESP tem que configurar nas escalas de Língua Portuguesa e Matemática no nível abaixo do básico.

Quadro 2- Níveis de proficiência abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática (2011 a 2013).

Nível de Ensino	**Disciplinas**	**Anos**		
		2011	2012	2013
Ciclo II – EF (7º e 9º anos)	Língua Portuguesa	25,45	25,5	27,7
	Matemática	34,1	37,1	38,45
Ensino Médio (3ª Série)	Língua Portuguesa	37,5	34,4	39,7
	Matemática	58,4	55,8	54,9

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores com dados extraídos do Boletim de Resultados do SARESP dos anos de 2011, 2012 e 2013.

Comparando os dados descritos na Tabela 1 e Quadro 2, pôde-se constatar que os resultados alcançados por cada uma das escolas pesquisadas nos respectivos anos e respectivos níveis de ensino colocaram-nas na condição de escolas prioritárias.

4 RESULTADOS

Na análise, é preciso considerar a questão da vulnerabilidade socioeconômica. Esse aspecto começou a ser discutido pela SEE/SP e, no último resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) em 2014, aparece na explicação da nota técnica desse indicador, a incorporação no cálculo do índice do cumprimento de metas de desempenho, um novo componente: o Índice de Nível Socioeconômico (INSE). Segundo a SEE/SP:

> O uso do indicador de resultado da escola para a comparação de escolas tem uma limitação séria. Tanto os alunos das escolas são diferentes, como as

> condições estruturais de cada escola são diferentes. Assim, as condições sociais dos alunos, principalmente o capital sociocultural de sua família, tornam o desempenho cognitivo mais ou menos difícil (SÃO PAULO, 2011, p. 13).

O INSE foi calculado por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Os resultados obtidos foram convertidos em uma escala com variação entre 0 (zero) e 10 (dez), sendo 10 (dez) a escola com o nível socioeconômico mais baixo e 0 (zero) a escola com nível socioeconômico mais alto.

Das seis escolas analisadas, uma foi caracterizada com o INSE de 4.82, três no nível próximo de 5,0 (5.32, 5.62 e 5.74) e duas próximas do nível 7,0 (7.01 e 7.23). Esses valores, atribuídos às condições sociais das escolas, não demonstram a situação atual em que se encontram. As escolas estão localizadas em regiões vulneráveis da cidade, o que resulta em elevados índices de faltas dos alunos, evasão e abandono da escola, ou mudança para estudar no período noturno. Esses fatos ocorrem pela necessidade de trabalhar para ajudar as famílias no caso dos adolescentes, falta de transporte, os pais trabalharem e as crianças permanecerem em casa sozinhas, ou envolvimento com drogas.

As escolas 1, 2, 3 e 5 (Tabela 1), estão situadas na região norte de Caçapava, próximas à via Dutra, e duas são na periferia. As escolas 2 e 3 (Tabela 1) apresentaram em 2013 alto índice de transferências e abandonos, em torno de 50%. A escola 4 (Tabela 1) está localizada na área rural e atende o ensino fundamental e médio em período integral, mas o público que frequenta a escola é restrito, tendo em vista que há outra escola estadual na mesma área.

As situações e condições apresentadas tornam as escolas fragilizadas, aliadas às questões de falta de professores, de eventuais para reposição de aulas, de planejamento por parte do poder público, reduzindo as chances de melhoria dos processos de aprendizagem e desempenho mais equitativos.

5 CONCLUSÕES

A proposta de abordarmos esse tema, considerando as questões de vulnerabilidade socioeconômica, é refletir sobre a influência desses indicadores de desempenho

resultantes das avaliações externas nas políticas públicas de educação.

Não podemos definir esses indicadores isoladamente, como balizador de uma politica pública de estado e nem tampouco como o principal instrumento de decisão para o planejamento de ações do setor educacional num sistema público de ensino.

Qualquer projeto educacional que vislumbre a assertividade nos seus resultados, como propõe o projeto das "Escolas Prioritárias", não pode ser elaborado a partir de resultados de desempenho e não considerar a opinião dos envolvidos na questão, de forma singular, em cada unidade escolar.

Como afirma Sousa e Lopes (2010, p. 54) "Não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores, ou seja, induzir mudanças em uma dada direção".

Há de se pensar o que representam esses instrumentos avaliativos e o papel que assumem na estruturação das políticas públicas educacionais. O que se tem observado, até o momento, é que há muitos equívocos na realização das avaliações externas de sistemas, tanto na sua formatação, como na interpretação de seus resultados e das ações subsequentes desenvolvidas pelos órgãos governamentais.

É preciso que se tome consciência que a qualidade que se tem na educação pública está densamente atrelada à situação de vida das pessoas e que a escola pode ser a única chance dessas pessoas de alcançarem a tão almejada melhoria da qualidade de vida. Portanto, é preciso criar formas de diálogo e de construção do conhecimento de formas não tão excludentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. S. et al. **Mapa do Buraco**. Artigo em revista. São Paulo, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). **PROGESTÃO – programa de capacitação à distância para gestores escolares**. Módulo Introdutório. Brasília, 2001.

JÚNIOR, O. R. **Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo**: A bonificação por resultados na opinião do professor. Dissertação de Mestrado- PUC. São Paulo, 2012.

MURAMOTO, H. M. S. **O Espaço Legítimo da Supervisão**. Revista da APASE- Ano

X – Agosto- nº 25. São Paulo, 2009.

SALVADOR, L. et al. **Plano de Ação Participativo para escolas (PAP)**: desafios e perspectivas para implementação de um instrumento de planejamento e gestão escolar para resultados na rede estadual de ensino de São Paulo. 16, 17 e 18 de abril de 2013. Centro de Convenções Ulysses Guimarães: Brasília/DF, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010**. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Diário Oficial. São Paulo, 2010.

_____.Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Tutorial do Plano de Ação Participativo para Escolas 2012, Vol. 1**. São Paulo: SEE, 2012

_____.Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Secretaria de Gestão Pública. **Roteiro de Acompanhamento do PAP para Supervisão de Ensino**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://aeppsp.org.br/estudos-documentos/92-pap>. Acesso em 20.mar.20132013.

_____. SARESP. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/saresp. Acesso em: 08/12/2014.

_____. SARESP. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Texto_de_Orientacao.pdf. Acesso em 08/12/2014.

SOUSA, S. Z. e Lopes. V. V. 2010- **Avaliação nas politicas educacionais atuais reitera desigualdades**. Revista Adusp, n. 46, 2010.

A COLONIALIDADE DOS SABERES E A BASE COMUM NACIONAL

Zanardi, Teodoro Adriano Costa
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas
zanardi@pucminas.br

Oliveira, Cleidiane Lemes de
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas
cleidi.lemes@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: A proposta deste trabalho é analisar a Base Comum Nacional como sendo uma estratégia de manutenção da colonização do poder que tem como ponto fundamental a colonização dos saberes. Neste intento, o conhecimento poderoso de Michael Young tem sido considerado uma grande referência para o desenvolvimento de um currículo nacional e para eleição de um conhecimento especializado como sinônimo de currículo. É por isto que desejamos enfrentar o "novo" Young para que possamos compreender criticamente a quem interessa, de onde está vindo a Base Comum Nacional e para quem esta serve. Neste enfrentamento, os estudos pós-coloniais se apresentam como importante instrumento de análise para este ensaio de caráter teórico.

Palavras-chave: Base Comum Nacional. Conhecimento poderoso. Colonialidade dos saberes.

1. INTRODUÇÃO

A Base Comum Nacional, que hoje se coloca no centro dos debates sobre o currículo e também da proposta de Pátria Educadora, traz a implicação de uma reorganização do currículo escolar brasileiro. Esta reorientação curricular se funda em princípios que valorizam a padronização dos saberes como forma de efetivar a desejada educação de qualidade para todos.

A proposta desta comunicação tem como ponto de partida a necessidade de compreender o contexto em que se realiza a demanda normativa e os interesses que orientam explicitamente esta busca pela Base Comum. Para tanto, o conceito de *Conhecimento Poderoso* desenvolvido por Michael Young (2007) nos remete a uma concepção de currículo que é adequada ao desenvolvimento de conteúdos mínimos para Educação Básica, pois elege o conhecimento especializado como sinônimo de currículo.

Por outro lado, a partir de nosso compromisso com a análise crítica, resgatamos as questões pós-coloniais como pano de fundo para se perceber como a Base Comum Nacional se relaciona com a renovação da colonialidade dos saberes e o fortalecimento e da hegemonia do pensamento eurocêntrico.

2. O QUE É A BASE COMUM NACIONAL?

Já em 1988, a Assembleia Nacional Constituinte houve por bem em estabelecer na Constituição da República Federativa do Brasil que:

> Art. 210. Serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988) (grifos nossos).

Assim, o projeto de uma base comum, ou seja, um currículo nacional com conteúdos mínimos tem sua previsão constitucional há mais de 20 anos sem que tenha se efetivado um debate nacional e democrático sobre suas potencialidades e desvantagens, mesmo tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trazido idêntica orientação com ampliação para a Educação Básica.

> Art. 26. Os currículos da **educação infantil**, do **ensino fundamental** e do **ensino médio** devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996) (grifos nossos).

Ressalte-se que em 1996 houve a ampliação da necessidade de uma Base Comum para toda Educação Básica, sendo introduzida como parte integrante desta, em 2013, a Educação Infantil.

Uma aparente contradição é que as mesmas referências legais consagram o princípio do pluralismo de ideias que deveriam ser a base da educação escolarizada e, por consequência, do próprio currículo. No entanto, em 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação e a busca de um Sistema Nacional de Educação, tomou força o projeto de uma base que seja nacional. Vale afirmar que, como concepção, o que se pretende é uma base que se torne comum nacionalmente, pois se ela já fosse comum desnecessária seria a sua prescrição normativa. Assim, vemos como orientação o estabelecimento de um projeto nacional que se torne comum e, portanto, consensual

nacionalmente através do projeto curricular.

2.1. Mas, por que uma Base Comum?

Há uma crença difundida que para uma educação de qualidade são necessários, além de exames que acabam por determinar o que deve ser ensinado, conteúdos idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidades entre os educandos. A Base Comum, neste sentido, seria o instrumento para qualificar a educação através de uma identidade de conhecimentos que seja proporcionada a todos os estudantes da Educação Básica brasileira. A Base serviria para superar as desigualdades evidentes em nosso sistema educacional.

Desta forma, os defensores da Base Comum entendem que uma das mazelas da educação brasileira a ser superada é a ausência de um conteúdo mínimo e idêntico em todo o país. Já com a proposta de uma Base Comum Nacional teríamos a possibilidade de superar as desigualdades e a qualidade deficiente da Educação.

Em maio de 2014, foi publicada pela Fundação Lemann, notória entusiasta da Base Comum, em colaboração com o Instituto de pesquisas IBOPE, pesquisa em que os professores da Rede Pública no Brasil se posicionam majoritariamente favorável ao estabelecimento de uma Base Comum Nacional. Na pesquisa divulgada, 82% dos professores entrevistados concordam totalmente ou em parte que os "currículos de todas as escolas do Brasil devem ter uma base comum" e que 93% concordam totalmente ou em parte que "saber o que é esperado que os alunos aprendam a cada ano escolar facilita o trabalho do professor" (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).

Ora, como pode ser percebido, soa ingênua que há a necessidade de definição de um currículo mínimo para os professores saberem o que é esperado que os alunos aprendam em cada ciclo de aprendizagem. Nesta linha, seria necessário também impor uma Base Comum nos cursos de licenciaturas para que estes sujeitos fossem orientados em sua formação a saberem o que devem esperar o que os alunos aprendam.

Da pesquisa ainda restam pelo menos duas questões importantes no tocante à Base Comum, tendo em vista a emergência de um discurso acentuado de que não há compreensão pelos professores do que fazer em sala de aula com as suas turmas, ou

seja, de qual conhecimento deve se desenvolver em cada período letivo, semestre, bimestre ou dia de aula.

Esta primeira questão diz respeito ao trabalho desenvolvido pela Câmara de Educação Básica, pelas Avaliações Externas, pelas Redes de Ensino e pelas Escolas e pelos Educadores e Educadoras, qual seja, o desenvolvimento de um projeto educativo fundado em uma concepção dinâmica e democrática de currículo que busca articular as experiências dos vários atores envolvidos na Educação escolarizada com os conhecimentos científico, tecnológico, artístico, estético e cultural produzidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação tem sido interpretada e reinterpretada pela diversidade de atores que se envolvem com a educação escolarizada, sendo a própria criação de Diretrizes Curriculares Nacionais um importante instrumento para uma educação de qualidade na diversidade, uma vez que estabelece orientações sem determinar o conteúdo. Nas Diretrizes é possível vislumbrar uma percepção mais realista por compreender o papel docente no enfrentamento da realidade social que se impõe ao receituário de conhecimentos pré-estabelecidos. Mesmo a tentativa das avaliações externas de impor um currículo mínimo se vê frustrada diante da realidade escolar que rejeita fortemente a construção curricular verticalizada. Neste sentido, forçoso reconhecer que é ingênuo desconhecer o papel fundamental que a atuação docente tem na elaboração dos conteúdos escolares.

A segunda questão que desejamos ainda enfrentar e que não pode ser ignorada é o interesse da Fundação do homem reconhecido como o mais rico do Brasil, o empresário Jorge Paulo Lemann, em questões escolares, particularmente, na eleição de um currículo nacional. A Fundação Lemann, desde o seu surgimento, tem promovido formação de professores e debates sobre a educação nacional, dos quais sobressaem seu evidente interesse: uma educação de qualidade. No entanto, devemos indagar qual é o conhecimento que se traduz em educação de qualidade para um grupo econômico tão poderoso e com os interesses pautados na expansão do (seu) capital?

2.2. É a Base Comum o conhecimento poderoso?

Uma importante referência para compreensão da defesa de uma Base Comum é o curriculista inglês Michael Young que traz uma nova expressão para o campo do

currículo a partir de seus últimos trabalhos: o Conhecimento Poderoso. Young, em seus últimos anos, deu uma guinada em seus estudos, como ele próprio reconheceu em palestra promovida pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) juntamente com a Fundação Lemann (2013a). Este novo Young, ao estabelecer uma nova concepção de currículo, acaba por reduzi-lo ao conhecimento produzido por especialistas, afastando quaisquer questões do cotidiano de sua construção. Nas palavras do educador inglês.

> (...) o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (2007, p. 1296).

Assim, Young defende o direito à educação a partir da seguinte questão elaborada em seu artigo "Superando crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento" (2013): "Qual é o conhecimento a que os alunos têm direito?" E, é a partir daí que avança na ideia do conhecimento poderoso como uma Base Nacional. Vejamos as características-chave do conhecimento poderoso:

> - Ele é especializado, tanto na maneira como é produzido (em cursos, seminários e laboratórios) quanto na maneira como é transmitido (em escolas, faculdades e universidades), e essa especialização se expressa na fronteira entre áreas de conhecimento e disciplinas escolares que definem seu foco e seus objetos de estudo. Em outras palavras, não me refiro ao conhecimento geral. Isso não significa que os limites sejam fixos e imutáveis. No entanto, significa que o aprendizado e a pesquisa interdisciplinar dependem do conhecimento baseado nas áreas disciplinares.
> - Ele é diferente das experiências que os alunos levam para a escola ou que os estudantes mais velhos levam para a faculdade ou a universidade. Essa diferença expressa-se nos limites conceituais entre o conhecimento cotidiano e o escolar (YOUNG, 2013, p. 235).

O currículo e o conhecimento, ao qual o aluno tem direito no processo de educação escolarizada, na concepção de Young, acabam por se resumir aos conceitos e teorias criados e desenvolvidos pelos especialistas.

Não é por acaso que seus textos e palestras têm sido produzidos e divulgados pelos defensores da Base, tais como fundação Lemann.

3. BASE COMUM E A NOVA COLONIALIDADE

Após um intenso processo de debate pós-colonial em que a colonialidade dos saberes poderia estar se enfraquecendo em razão de suas reconhecidas insuficiências, vemos a renovação deste discurso travestido de argumentos científicos e de garantia de direitos. A busca de um conhecimento verdadeiramente poderoso só faz sentido na medida em que empodera os sujeitos e possibilita a intervenção na realidade para transformá-la. E, neste caminho, uma Base Comum Nacional, inspirada especialmente no conhecimento de uma comunidade de especialistas, como defende Young (2007), terá o condão de reduzir o papel dos sujeitos da escola na construção do conhecimento com o distanciamento do conhecimento escolar das questões do cotidiano, como concebe o currículo de Young.

Esta nova face da colonialidade tem no conhecimento escolar em lugar especial para o seu desenvolvimento encontra no pretexto da busca de uma educação de qualidade o motivo para sua efetivação. O conhecimento poderoso tonifica a padronização inaugurada pela invasão da América que objetiva a exploração dos bens e das consciências.

Para uma melhor compreensão do tema, vale trazer Lander:

> Da constituição histórica das disciplinas científicas que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais. Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a sociedade moderna. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica européia (sic), as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades (p. 33-34, 2005).

A Base Comum Nacional se ergue assim como ponto culminante do metarrelato de um conhecimento universal que deve ser acessível a todos como direito sem se indagar a quem interessa, nem como se deu o processo de sua construção, uma vez que esta, a partir da perspectiva de um *conhecimento poderoso*, é obra da comunidade de especialistas.

Compreendendo o conhecimento científico como neutro e superior às demais formas de construção dos saberes, estabelece-se uma relação de poderes que naturaliza uma forma conhecimento como universal, incidindo numa colonialidade do ser que perpetua as dicotomias trazidas pela modernidade europeia, Científico/Superstição e Civilizado/Selvagem, que inviabilizam a criação de critérios de validação epistêmica do conhecimento do outro, forjando um "conhecimento poderoso" que é único e capaz de fazer com que as pessoas saiam de um estado de inferioridade epistemológica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de sintéticas considerações, trazemos uma provocação, uma vez que se é imperativo aprofundarmos na discussão sobre a construção de uma educação de qualidade e seu acesso, ter, como centralidade para este desiderato uma Base Curricular Comum, e nos distanciarmos de questões fundamentais para a efetividade da sonhada educação de qualidade, pois abdicamos, especificamente, dos protagonismos dos sujeitos da escola e da educação e nos aproximamos de uma nova colonialidade dos saberes.

Necessário questionar a acentuação dada ao conhecimento hegemônico que busca impor uma única força de relação dos sujeitos com os conhecimentos, instituindo uma ordem de relações sociais pautadas num modelo único, portanto comum, de civilidade, que está estreitamente vinculado a um ideal de progresso que seja posto como universal. Há de se atentar para os objetivos das discussões que as forças privadas trazem sobre a discussão de uma base comum, compreendendo-a como ponto nodal para a solução de todos os problemas da educação brasileira, e retirando do currículo sua concepção de campo de disputas, reforçando uma construção ideal de Estado Nacional estabelecido em padrões eurocêntricos em que propõe a forjar um só

Povo, uma só Nação, um só Direito e, no caso, somente um Currículo.

Agências financiadoras:

PROPPG – PUC Minas (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) e CAPES.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 1996.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEMANN, Fundação. **Conselho de Classe** – A visão de professores sobre a educação no Brasil. Instituto Paulo Montenegro. 2015. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/conselho_de_classe_notas_tecnicas_e_detalhamento_das_questoes.pdf. Acesso em 10/06/2015

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

YOUNG, Michael. Construindo uma Base Curricular Comum (vídeo). 2013a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0&feature=youtu.be> Acesso em 10/06/2015

YOUNG, Michael. Superando crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo vol.3, n.2, p.225-250, jun.2013.

O CHAT COMO DISPOSITIVO INTERATIVO E FORMATIVO EM EDUCAÇÃO ONLINE

Regina Santos Young
Professora da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Doutora em Educação
regina.uern@gmail.com

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro
Professora da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ)
mayra.rfr@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação

Resumo: O presente artigo se situa no contexto da cibercultura, no qual os processos formativos docente e discente se hibridizam em/com artefatos técnico-culturais possíveis de criação de ambiências formativas em *espaçostempos*[1] virtuais. Nesse cenário, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, se insere na Educação a Distância, ofertando, através da Universidade Aberta do Brasil – UAB, o seu primeiro Curso de Graduação em Letras, formando tutores para a mediação e formação de alunos através do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. É objeto deste estudo compreender as possibilidades formativas da interface Chat como dispositivo de interação e ampliação de conceitos favoráveis à atuação de tutores como mediadores em ambientes virtuais de aprendizagem. O trabalho discute noções importantes em práticas de EAD como: desenho didático, interatividade, aprendizagem colaborativa e mediação. Os resultados evidenciam a importância do professor como organizador do ambiente e mediador/problematizador das práticas formativas de interação síncrona no Moodle.

Palavras-chave: Educação online; Interface Chat; interatividade; mediação docente.

[1] Os estudos com os cotidianos (ALVES, 2008) têm apresentado significativos neologismos expressos através de palavras juntas com o propósito de reforçar a potência política das palavras, que se grafadas separadamente só tendem a reforçar a dicotomia e fragmentação posta pela ciência moderna. Neste artigo, o princípio da juntabilidade das palavras está enredado de sentidos em função das ideias que pretendemos reforçar.

1 INTRODUÇÃO

Os usos de interfaces digitais interativas trouxeram novas possibilidades didático-pedagógicas para o desenvolvimento de cursos a distância, principalmente ao proporcionar avanços qualitativos em processos interativos/comunicativos e nas formas de produzir e disseminar o conhecimento. Com efeito, a educação online, baseada na interatividade, vem sendo amplamente disseminada em instituições de ensino superior do país.

O potencial pedagógico das interfaces interativas não se revela por si só, apenas com os usos e inserção na prática educativa, sendo necessário contextualizar pedagogicamente esses usos e problematizar suas potencialidades formativas e interativas.

Neste estudo focamos os usos pedagógicos do *chat*, uma interface que acompanha a evolução da internet e que se popularizou desde os canais [2]IRC até os aplicativos como o whatsapp agregando ferramentas multimídias e dinâmicas, evocando cada vez mais a ideia de "presencialidade", sincronia e velocidade, tão valorizados no contexto atual.

O trabalho realizado se situa no contexto formativo de tutores da primeira turma do Curso de Graduação a Distancia em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Optamos pela realização da formação na plataforma moodle por ser o ambiente virtual no qual os tutores irão atuar como mediadores dos conteúdos de aprendizagens. A formação teve como inspiração epistemológica perspectivas pedagógicas interativas, nas quais todos os participantes atuam na tessitura do conhecimento em rede, sendo mediadores em uma relação dialógica que "associa emissão e recepção como polos antagônicos e complementares na cocriação da comunicação e da aprendizagem" (SILVA, 2005, p. 193)

Pensamos como objetivos almejados para o curso, entender a importância da mediação pedagógica no processo de *ensino aprendizagem*, perceber os usos e funções das Interfaces e recursos digitais como dispositivos de aprendizagem, conhecer diferentes

[2] Interney Raley Chat (IRC) – rede de servidores de comunicação síncrona textuais que foram muito utilizados na década de 80. Disponíve em: <http://www.tecmundo.com.br/infografico/9847-a-historia-da-internet-pre-decada-de-60-ate-anos-80-infografico-.htm.> . Acesso em: 20 ao 2013.

possibilidades de avaliação da aprendizagem no ambiente online. O curso teve uma carga horária de 16 horas, tendo como formadoras duas professoras do Curso de Pedagogia da UERN com pesquisas na área da docência e cibercultura e, como público, 15 candidatos à tutoria no Curso de Graduação em Letras/UAB.

A formação de tutores em uma perspectiva da educação online nos coloca diante de alguns dilemas que tentaremos avançar a partir das experiências *vividassentidas* no ambiente virtual de aprendizagem, destacando a interface *chat* como possibilidade de ressignificar *saberesfazeres* na mediação online. Como dilemas destacamos: como fazer das interfaces do moodle, em especial o *chat,* potência formativa na perspectiva de um ensino horizontalizado, colaborativo e interativo? Quais as atribuições de um tutor em uma perspectiva de educação online mediadora e interativa no contexto da cibercultura?

2 DESENHO DIDÁTICO: A IMPORTÂNCIA DE AMBIÊNCIAS FAVORÁVEIS À INTERATIVIDADE

O atual contexto nos remete a novas formas de *aprenderensinar*. As mudanças nas formas de interação, comunicação e colaboração envolvendo conteúdos midiáticos diversos em uma relação híbrida formada por humanos e não humanos potencializam novas práticas formativas uma vez que possibilitam a organização de processos de ensino aprendizagem mais horizontalizados e autorais.

Para Castells (apud SANTOS 2014), as mensagens não são mais produzidas sob a centralidade do emissor, cada vez mais se diversifica pelos interagentes nas redes midiáticas, o que mostra as vantagens das capacidades interativas. Com essa assertiva, pensamos que o professor situado na condição de transmissor de conhecimentos definidos a priori e ensinados linearmente, precisa rever sua perspectiva metodológica e epistemológica em função das demandas formativas dos *praticantesculturais* na cibercultura. Entendemos como praticantes culturais os sujeitos que atuam como produtores de cultura, de saberes e de conhecimentos na relação *cidadeciberespaço*, ou seja, alunos e professores são nas nossas pesquisas praticantes da cultura digital em rede.

Optamos por um desenho didático que possibilitasse aos participantes

sentirempercebereviverem um aprendereensinar inspirado em uma perspectiva de tessitura de conhecimento na qual todos colaboram, interagem, mediam, sugerem, se autorizam. Certamente que essa opção precisa ser percebida como processo de ressignificação nas formas de participação da/na formação. Habituados em uma prática pedagógica desautorizante, que nos dizeres de Barbosa (1998), tem negado, desde os primeiros anos de escolarização, o direito do aluno de pensar, sentir, imaginar, decidir, agir, nós, professores e alunos, precisamos gradativamente desenvolver novas formas de saberesfazeres que não separem os contextos plurais de formação[3] dos quais fazemos parte cotidianamente. Para Alves (2014), é na rede educativa desses contextos que se tece, sempre em processo, a formação dos profissionais da educação.

Os *espaçostempos* dos/nos contextos formativos acadêmicos situados na cibercultura precisam criar ambiências para a tessitura do conhecimento em rede, na qual todos, interativamente, colaboram. Como possibilidade interativa no desenho Didático do moodle, a interface *chat* vem sendo explorada, entre outros usos, para promover debates coletivos e/ou em pequenos grupos de trabalho, visto que as suas características possibilitam, entre outras dimensões, o diálogo (encontro todos/todos), atividades colaborativas (interdependência), a sincronia entre o grupo (tempo real), o registro das interações e discussões.

Por ser uma interface que exige sincronia, o uso do *chat* exige do professor a elaboração de um desenho didático que leve em consideração suas dimensões e características para o alcance dos objetivos de aprendizagem, pois apesar de ser uma interface conhecida, o uso educativo do *chat* é algo complexo, dessa forma necessita de uma contextualização metodológica (LEAL, 2007; JUNQUEIRA, 2010).

Junqueira (2010) alerta que práticas em educação à distância devem explicitar suas perspectivas pedagógicas para que os usos das interfaces digitais não se limitem ao aspecto técnico. Propõe uma metodologia pautada na perspectiva pedagógica sócio-

[3]Alves (2014, p. 65-66) ao teorizar sobre as redes educativas que formam os profissionais da educação, apresenta os contextos de formação, a saber: "das *práticasteorias:* da formação acadêmica; pedagógicas cotidianas; das políticas de governo; dos movimentos sociais; das pesquisas; das *práticasteorias* de produção e "usos" das mídias; vivenciadas nas cidades, nos campos ou à beira das estradas".

interacionista fundada pelo diálogo e pela autonomia.

Silva (2010) nos diz que um desenho didático em educação online precisa contemplar princípios de colaboração, troca de informações e opiniões, participação e autoria criativa e, se torna essencial que o professor esteja em sintonia com esse desenho didático para não subutilizá-lo. A premissa apresentada por Silva é, ao mesmo tempo, inspiração na elaboração do desenho didático que elaboramos e instigadora de dilemas sobre a tutoria online em Educação a Distância, pois, apesar de desenvolvermos uma prática formativa que possibilitasse aos tutores presenciar ambiências colaborativas e de interações autorais, não tínhamos como garantir a mesma perspectiva no ambiente virtual que atuariam como tutores, uma vez que a maioria dos professores formadores do Curso de Letras-UAB-UERN não possuem vivência formativa com o moodle, suas interfaces e perspectivas epistemológicas interativas. Nesse sentido, questionamos a fragmentação no desenho metodológico das práticas em EAD, uma vez que muitos atores participam com papéis estanques e isolados da totalidade formativa.

3 EXPERIÊNCIA MEDIADORA NA FORMAÇÃO DE TUTORES: O CHAT COMO DISPOSITIVO FORMATIVO

Neste item apresentamos o uso da interface *chat* na formação de tutores no contexto do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso intitulado "Formação de tutores" teve três temas principais: (1) Mediação Pedagógica; (2) Interfaces e Recursos Digitais; (3) Avaliação da Aprendizagem Online.

Das três temáticas destacadas a número dois - Figura 1 -, foi desenvolvida na interface *chat,* explorando suas potencialidades. A atividade teve como título "Debate sobre as interfaces e recursos digitais", com duração de duas horas e com o objetivo de explorar a interface como possibilidade de ressignificar *saberesfazeres* na mediação online. A formação teve como pressuposto aprender com/na prática, uma vez que entendemos ser uma das formas mais significativas de preparar os docentes para trabalhar com as interfaces digitais no processo de *ensino aprendizagem* e que a reflexão sobre a prática deve constituir-se no processo formativo (NÓVOA, 1992, THERRIEN, 2006, ALARCÃO, 2003). Como disparadores de conversas, utilizamos textos e vídeo,

conforme figura 1.

Figura 1 - Organização da atividade na interface chat no Moodle

A metodologia para o uso da interface *chat* no desenho didático contou, inicialmente, com as seguintes etapas: apresentação da atividade disponível no desenho didático do curso; enquete para consultar aos alunos sobre o melhor horário e data para a realização da atividade; orientações com antecedência para ajudar a otimizar a discussão, levando em conta o tempo destinado a atividade, conforme demonstramos a seguir:

> (...) Para a nossa orientação, sugerimos:
> Leiam o texto e assistam ao vídeo procurando relacioná-los a discussão anterior sobre mediação e aos pontos, a saber:
> - O que é uma interface? Como compreendo suas funções?
> - Como selecionar uma interface? Quais os parâmetros de escolha?
> - Para que usar? Com quais propósitos?
> 1. Chegue à sala do Chat no horário marcado
> 2. Tenham em mãos seus apontamentos e ou questões que possam contribuir com o debate, mas não fiquem presos a ela, pois na interatividade outras questões são suscitadas;
> 3. Espere o início do chat pelo professor;
> 4. Leia o escrito pelos colegas, sem pressa, antes de se posicionar;
> 5. Sinta-se a vontade para interagir! Participe com suas redes de conhecimento!
> Atenção!!!
> Chegou atrasado? Leia as postagens e

> comece a participar, não há mais tempo de cumprimentar os participantes!!
> Siga o seu ritmo, não se preocupe com a rapidez e a dinâmica do debate;
> Lembre!! A interface síncrona solicita de outras competências e habilidades próprias da educação online. (Fonte: produção própria)

As orientações para utilização das interfaces são necessárias para possibilitar a organização das interações e, principalmente, situar os cursistas na lógica de uma aprendizagem colaborativa, síncrona ou assíncrona, horizontalizada e com a fluidez própria do digital em rede. Na continuidade da tessitura metodológica apresentamos questões norteadoras utilizadas com a intenção de favorecer uma confluência nas discussões, pois a ausência de coordenação no *chat* pode ocasionar dispersão.

> - O que é uma interface? Como compreendo suas funções?
> - Como selecionar uma interface? Quais os parâmetros de escolha?
> - Para que usar? Com quais propósitos?

Essas questões suscitaram o debate na interface, mas sem limitar as conexões cognitivas e os conhecimentos prévios dos envolvidos, evidenciando os sentidos da mediação no processo de ampliação das redes de conhecimento. O desenho didático e a mediação docente são de tão importância que podem subutilizar ou potencializar a comunicação e a aprendizagem (SILVA; SÁ, BAHIA, 2012). Para os autores a potência ou subutilização se deve as questões de sintonia com as possibilidades da Web e das habilidades do professor de implementar uma comunicação favorável à colaboração entre os interlocutores. Procuramos estabelecer uma comunicação todos-todos, com relações horizontais abertas a colaboração, conforme observamos na Figura 2.

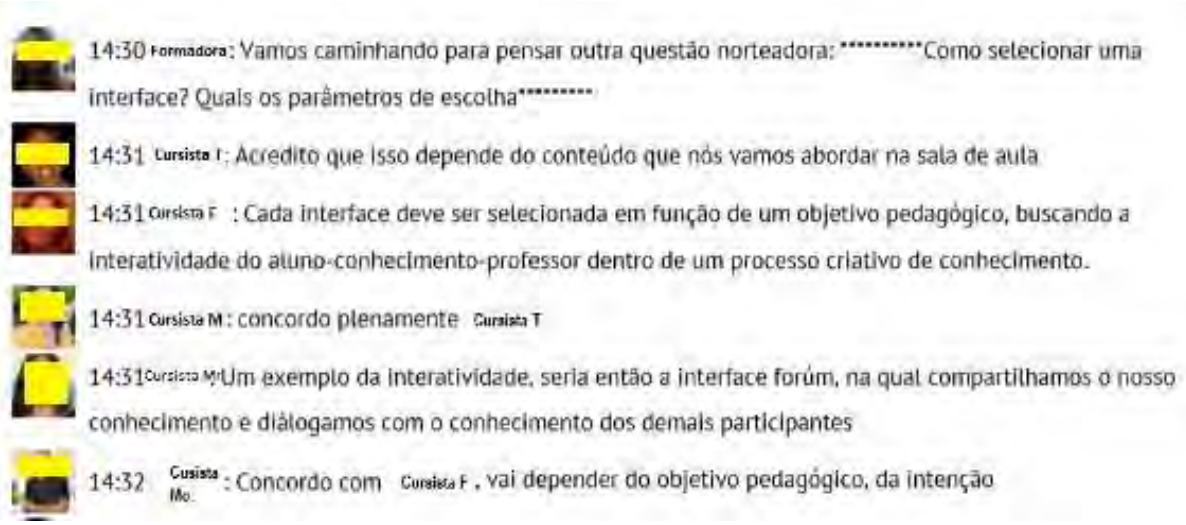


Figura 2 - Narrativas na interface chat (Fonte: ambiente virtual Moodle)

A potência formativa dos tutores no ambiente virtual de aprendizagem pode ser percebida na perspectiva epistemológica e metodológica, pois, ao mesmo tempo em que ampliam a compreensão de conceitos como interatividade, mediação, ensino colaborativo, exercitam a postura mediadora, a coautoria das noções em discussão e práticas de multiletramentos evidenciadas nas formas plurais de comunicação envolvidas na atividade, a saber: textos, vídeos e comunicação síncrona no uso das interfaces.

A Figura 3 corrobora com a perspectiva interativa mostrando o diálogo entre os cursistas, sem a necessidade da intervenção direta dos professores, pois a mediação também ocorre quando os professores formadores abrem espaço para que todos se encontrem e colaborem. Isso não significa dizer que o papel do professor é desnecessário, mas que sua função é ressignificada na perspectiva da educação online. A interação mútua (PRIMO, 2011) na interface chat, possibilita explorar a capacidade cognitiva dos envolvidos, pois uma questão suscita outras possibilidades de problematização, avançando do desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial (VYGOTSKY,1989).

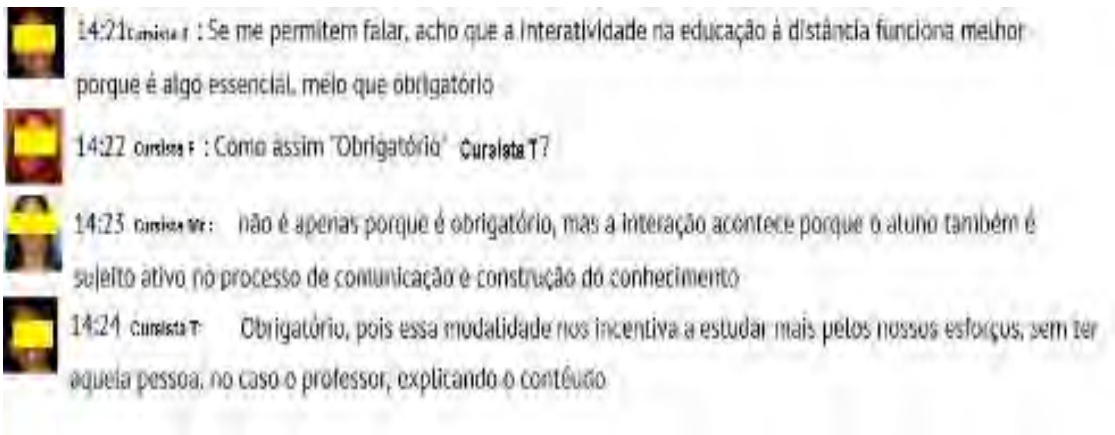


Figura 3- Narrativas na interface chat (Fonte: ambiente virtual Moodle)

Outra potência formativa da interface chat diz respeito às possibilidades geradas a partir dos registros das narrativas. Tanto o professor como o aluno tem a possibilidade de rever a evolução da discussão acompanhando as leituras e o movimento do pensamento dos outros interagentes, inserindo-se, de forma significativa, no processo; perceber as incoerências conceituais, as pluralidades de ideias que surgem nos diálogos, a qualidade da escrita no que diz respeito à ortografia, coesão e coerência textual, e ainda, as possibilidades de discussões e aprofundamentos de outros temas emergentes no processo da interação síncrona.

4 CONSIDERAÇÕES

Consideramos que os usos da interface *chat* como dispositivo formativo teve êxito ao ser integrado ao desenho didático do curso, favorecendo os processos colaborativos, dialógicos para a construção do conhecimento. As narrativas dos participantes na avaliação do uso do *chat* revelam algumas vantagens, a saber: a ampliação da compreensão do texto lido individualmente; a construção colaborativa através de convergências e divergências de opiniões; a abertura do pensamento para novas possibilidades de *aprenderensinar* mediadas por computadores e interfaces colaborativas; percepção da dinâmica e rapidez de um ambiente virtual, em especial a interface chat, e da consequente necessidade de novos letramentos; e ainda, a

aproximação dos alunos e dos tutores, através do diálogo síncrono.

Nas diversas interfaces do moodle utilizadas na formação dos tutores podemos perceber ainda, a ampliação do tempo e espaço da escrita. Na sala de aula presencial, os alunos escrevem pouco e quando escrevem é, muitas vezes, para reproduzir slides, a fala do professor, ou transcrever pedaços de textos em trabalhos em grupo, enfraquecendo assim a autoria e a possibilidade de significar o seu processo formativo. Com o online, podemos ressignificar o *aprenderensinar* na sala de aula presencial.

Por fim, entendemos que as possibilidades formativas aqui narradas são processos de uma itinerância em constante (re)significações, por isso mesmo aberta a olhares plurais que nos ajudem a sentir, perceber, saber, fazer sempre melhor e diferente nossas práticas formativas docente, presencial e online, na educação superior.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3ª ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

_____. Praticantepensante de cotidianos. GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EDUFScar, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FEITOSA, J. A. F., LIMA, I. P., VASCONCELOS, F. L. H. A ferramenta chat como recurso pedagógico no ensino de Física. **EAD em Foco**: revista científica em educação a distância. vol. 3, n. 1, Rio de Janeiro. Dezembro.

JUNQUEIRA, E. S**. O uso do Chat em EaD**: uma proposta metodológica. Instituto UFC Virtual. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lfis/semestre01/EAD/aula_02-1231/02_arquivos/Aula_02_como_realizar_um_ chat_educativo.doc>. Acesso em 15 abr. 2012.

PEREIRA, Viviane de Oliveira. **Bate-papo na internet**: algumas perspectivas educativas. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza, 2004.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Edméa. **Educação online**: **cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Salvador, Tese de doutorado apresentada na FACED-UFBA, 2005 [Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo]. Disponível em: http://api.ning.com/files/XNMjdYoUVLEQne6oLtYioV74JQNBjlsm86CpHDd22DycDM51FCQGOf*gGTQ3vqNRoqyhVCxD16NkTS3hunGLr67d2zcHzPz/TesefinalEdmea.pdf. (Acessado em maio/2012).

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2014.

SILVA, M. Docência Interativa presencial e online. In: Valentini,Carla Beatris;Schelmmer, Eliane. (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, v.1, p.193-202.

SILVA, M.; SÁ, Helena; BAHIA, Mayrton. Educação e comunicação interativas: contribuições para p desenho didático e para a mediação docente na educação online. In: SILVA, M. (org). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, Marco. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência online. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas.Rio de janeiro: wak ed., 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MITOS E IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO

L. M. CAMARGO
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP
apolium522@hotmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

RESUMO

O artigo tem por objetivos discutir os mitos e as ideologias que cercam o discurso das agendas neoconservadoras e neoliberais que avançam progressivamente também no Brasil. Chama a atenção para as consequências destes sobre os campos curricular e educacional. Procura analisar elementos contidos nas agendas da Nova Direita, como a ideia de "conhecimento legítimo e de "neutralidade científica e pedagógica" e os impactos sobre a autonomia do professor, e para a existência da pluralidade de ideias e de práticas pedagógicas nas escolas. Tem como pano de fundo o projeto de Lei 1411/ 2015, de autoria do deputado Rogério Marinho sobre "assédio ideológico" que se encontra na Comissão de Educação na Câmara Federal. O trabalho toma por base as obras de autores críticos em educação que vêm nos últimos anos chamando a atenção para as consequências das novas agendas conservadoras neoliberais para a educação, cujas finalidades últimas são as novas políticas de vigilância, recentralização do poder, culturas de controle e mercantilização da educação.

Palavras-Chave: Nova Direita. Neutralidade científica e pedagógica. Mitos. Ideologias. Educação.

INTRODUÇÃO

Interessa-nos, neste artigo[1], problematizar o discurso das agendas neoconservadoras e neoliberais que avançam progressivamente no Brasil. Procura apontar para as consequências deste sobre os campos curricular e educacional, sublimados em alguns elementos mitificados e mistificadores como a ideia de "conhecimento legítimo", apresentado sob a pretensão de "neutralidade científica e pedagógica".

1 *Doutoranda pela PUC-SP no Programa de Pós Graduação em Educação:Currículo, inscrita na linha de pesquisa: Currículo Conhecimento e Cultura.

 O artigo é um recorte das discussões da tese ora em andamento sob orientação do professor Doutor Alípio Márcio Casali.

Tomo como base os autores críticos em educação, em especial, Apple (1996, 2001, 2002, 2008), Macedo (2004) e Torres - Santomé (2004). Tem como pano de fundo o projeto de Lei nº 1.411/ 2015, de autoria do deputado Rogério Marinho sobre "assédio ideológico". As discussões estão divididas em três momentos, não estando inclusas a introdução e as considerações parciais.

1 NOVA DIREITA E O DISCURSO SOBRE "CONHECIMENTO LEGÍTIMO".

O discurso sobre conhecimento "legítimo" volta a estar nas agendas da Nova Direita nas últimas décadas (APPLE, 2002). Seus defensores pregam o "retorno" do que definem como a retomada dos "padrões mais elevados" de conhecimento e de uma "cultura comum". "Padrões mais elevados" seriam aqueles conhecimentos baseados em antigas "tradições" escolares contidos nos "velhos" manuais, que exaltam a cultura hegemônica de alguns grupos sociais, os quais consideram seus conhecimentos mais "verdadeiros" que os demais.

Apple (2001) aponta que os grupos da chamada Nova Direita têm exercido forte influência e empurrado as políticas educativas e sociais para perspectivas conservadoras pós anos de 1990. Para ele, pelo menos quatro grandes grupos de interesses vêm se articulando politicamente para impor suas visões sobre os manuais, o currículo nacional e a certificação docente, bem como outros temas importantes. Os de linhas neoliberais, que se apresentam como modernizadores econômicos e pretendem que a política educativa se centre na economia e voltada ao mercado e a merco-escola; os neoconservadores, que têm como maior preocupação a "restauração cultural", apoiada na "tradição" interpretada por eles como conhecimento legítimo de uma determinada elite. Um terceiro grupo, formado por populistas religiosos autoritários. E um quarto grupo, composto por técnicos do estado, que não necessariamente concordam com as posições dos grupos anteriormente apontados (APPLE, 2001).

O projeto do deputado Rogério Marinho do PSDB, que se encontra na Comissão de Educação da Câmara Federal é um exemplo deste tipo de agenda da Nova Direita no Brasil. O projeto apresenta como proposta tipificar o crime de "assédio ideológico". Este é entendido como "toda prática que condicione o aluno a adotar determinado

posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente".

Aparentemente se apresenta como isento de ideologia, todavia, uma leitura minuciosa do projeto vai relevar outras intenções subjacentes a este. Embora recorra ao dispositivo constitucional em seu artigo 206[2], sobre a liberdade de ensinar, pesquisar e a pluralidade de pensamento e práticas, tal projeto mostra sua face ideológica e ambivalente quando criminaliza as ideias de Antônio Gramsci a respeito da hegemonia, distorcendo, descontextualizando e criminalizando pensamento deste autor.

A justificativa do autor do projeto está dentro do que Mészáros aponta como jogo discursivo hegemônico. Segundo observa este pesquisador, a forma hegemônica que a ideologia dominante assumiu nas últimas décadas com a prevalência do pensamento liberal conservador do Ocidente tem "dado" a ela a vantagem de determinar o que pode ser considerado como critério legítimo de avaliação, uma vez que tem controle das instituições culturais e políticas da sociedade, e por essa razão:

> Pode usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por sua causa da relação de forças existentes quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicado às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida" (MÉSZÁROS, 2004, p.59)

Menciona Mészáros que, embora o discurso hegemônico neoliberal e conservador se apresente como "isento" de ideologia e com a pretensão de "verdade" única, as sociedades contemporâneas são marcadas pelas ideologias neoliberais, quer se admita ou não. Diz ele que:

> [..] aqueles que aceitam tacitamente a ideologia dominante como a estrutura objetiva do discurso "racional" e do "erudito" rejeitam como ilegítimas todas as tentativas de identificar suposições ocultas e os valores explícitos com que está comprometida a ordem dominante. Assim, em nome da "objetividade" e da "ciência" tem de desqualificar o uso de algumas categorias essenciais do pensamento crítico. Reconhecer a legitimidade de tais categorias significaria consentir no exame das próprias suposições aceitas como verdadeiras, em conjunto com as conclusões convenientes que podem ser- e efetivamente são- dela extraídas (MÉSZÁROS, 2004: p. 58).

2 A Constituição Federal em seu artigo 206, II, preconiza que o ensino brasileiro será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. E em seu inciso III, assegura o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino é preceito básico quanto às diretrizes pelas quais o ensino deve ser ministrado.

O embate epistemológico sobre as questões ideológicas da ciência, bem como da "neutralidade científica e pedagógica" vem de longas datas, ainda está em aberto, e agora é retomado pelas pautas postas pela Nova Direita (APPLE, 2008). Existiria um conhecimento legítimo e verdadeiro e outro não? Existiria uma prática pedagógica neutra e isenta de ideologias e outras não?

2 MITOS, IDEOLOGIA NO CAMPO EDUCACIONAL

De forma sucinta, pode-se dizer que os mitos são narrativas que procuram naturalizar visões de mundo. Têm a função, tanto de agregar como de controlar. Podem ser falas escolhidas pela história, despolitizadas, de forma a ocultar os atos humanos que as produzem, organizam, utilizam, submetem ou rejeitam as coisas (BARTHES, 2001). Já a ideologia é tomada como uma forma específica de consciência social e materialmente ancorada e sustentada (MÉSZÁROS, 2004).

O caráter simbólico dos mitos faz com eles tenham relação próxima com a ideologia, sendo inclusive classificados como uma primeira forma de ideologia (SOUZA FILHO, 2006). Ambos, mitos e ideologia, buscam assegurar em qualquer sociedade a ordem social dominante, de forma a fazer com que as ordens sociais não se fragmentem ou desabem. Servem também como forma de dominação e manutenção do "status quo". São produtos da cultura humana e operados por ela, de forma nem sempre perceptível ao olhar menos atento.

Japiassu (1981),afirma que a ideia de neutralidade científica não passa de um mito. Menciona que a atividade científica não pode ser considerada um templo sagrado, já que é uma atividade humana e social como qualquer outra e, por isso mesmo, está impregnada de ideologias e juízos de valor, argumentos de autoridade e dogmatismos. Diz esse epistemólogo que não podemos ser ingênuos *a ponto· de ignorarmos que todo sistema educacional carrega as marcas da sociedade que o instaura. Tampouco podemos desconhecer que ele participa, direta ou indiretamente, do problema de dominação próprio a todo sistema social (JAPIASSU, 1981, p. 25).*

O currículo é o espaço onde se dá frequentemente a disputa pelo controle do conhecimento e das ideias. Por isso, constitui-se em um campo marcado por embates que envolvem

relações de poder e lutas ideológicas pelo direito à narrativa cultural e também envolta de mitos. Desse modo, não se pode dizer que o currículo é um campo neutro e isento de ideologias, embora alguns grupos de poder tentem afirmar o contrário. Silva (2001) observa que:

> Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A regulação é inerente ao currículo e à pedagogia.
> Esse aspecto de regulação moral do currículo está estreitamente ligado à própria história de escolarização de massas. Historicamente, a gênese da escola está mais ligada à sua constituição como um dispositivo de governo e regulação moral dos indivíduos e populações do que a supostas funções de socialização de uma cultura comum. As funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral (SILVA, 2001, p. 202).

A seguir, busca-se discutir as mitificações ideológicas contidas no discurso da Nova Direita e que se apresentam na forma de "verdade científica" e com pretensão de verdade.

3 MITIFICAÇÕES IDEOLÓGICAS DO DISCURSO DA NOVA DIREITA

Por muito tempo, os currículos foram marcados por políticas baseadas em visões monoculturais e monolinguísticas, disseminadas pelos grupos hegemônicos de poder. No caso brasileiro, os currículos sempre tiveram como características visões de mundo do colonizador. Tais políticas curriculares ignoraram as formas de viver e visões de mundo daquele que não fosse europeu. Como já observou Dussel:

> [...] nossas elites políticas há 500 anos têm governado para cumprir com os interesses das metrópoles de plantão (Espanha, Portugal, França, Inglaterra e, hoje, os Estados Unidos). Considerar os de baixo, a comunidade política nacional, o povo dos pobres, os oprimidos e excluídos, é tarefa que conta com pouca imprensa e pouco prestígio (DUSSEL, 2007, p. 9).

Dessa forma, a agenda da Nova Direita não pode ser analisada desvinculada do contexto histórico e do avanço das pautas progressistas ocorridas a partir dos anos de 1970 em todo mundo. Em especial, dos movimentos pelo reconhecimento e direito à identidade étnica, registrados na América Latina pós anos 1960, e dos direitos civis e dos negros nos Estados Unidos da América. Somados a estes, também, a virada linguística e cultural que reposicionou sujeitos no discurso (FAIRCLOUGH, 2008).

Para Fairclough as mudanças discursivas abriram, por um lado, a possibilidade de transformação social e de tomada da palavra "institucionalizada" por minorias étnicas e grupos antes excluídos socialmente e, por outro, trouxe ao debate o direito a uma identidade diferenciada, rompendo com velhas ideias construídas e cristalizadas a respeito de gênero, educação, visão de mundo e alteridade, possibilitando mudanças no uso linguístico, provocando deslocamentos de usos comunicativos da linguagem e reposicionando o sujeito no discurso até então hegemônico (FAIRCLOUGH, 2008).

A agenda da Nova Direita representa uma reação de grupos conservadores e hegemônico ao avanço das pautas progressistas. Por detrás de um pretenso discurso de isenção ideológica, neutralidade e conhecimento legítimos esconde sua finalidade que é impor novas políticas de vigilância, recentralização do poder e controle da educação, através da construção de uma narrativa de que qualquer pensamento diferente do seu é ideológico (APPLE, 2001). Para Torres Santomé (2004), a intenção é enfraquecer as redes que garantem o Estado de Bem-Estar e promovem:

> [...] desprestígio dos sindicatos, a regulação do mercado laboral, as medidas de privação da saúde e redução do sistema de pensões. No âmbito da educação, os dispositivos e as disposições neoliberais têm vindo a potenciar o fomento do ensino privado, introduzindo todo um conjunto de normas destinadas ao incremento da competitividade entre as escolas, transformando o sistema educativo num grande mercado (TORRES SANTOMÉ, 2004, p. 23).

São iniciativas que ferem frontalmente a autonomia da pluralidade de ideias na educação, bem como a existência de variadas práticas pedagógicas, e atinge também a autonomia do professor.

4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Procurou-se neste artigo, analisar algumas questões sobre o avanço do pensamento e da agenda da Nova Direita nos campos educacional e curricular, e suas consequências para os projetos que defendem a pluralidade de ideias e de práticas pedagógicas, bem como para a autonomia do professor. Apresentado com a aparência de "verdade objetiva" sobre o mundo, esse tipo de agenda na verdade está mitificado com um tipo de ideia que esconde novas formas de dominação e cultura do controle na educação.

A agenda conservadora, que tem como finalidade novas formas de vigilância e cultura de

controle na educação e dos sujeitos, tira a criticidade dos conteúdos escolares e transforma a educação em apenas um produto à venda para o mercado. O projeto de Lei sobre "assédio Moral" é uma das facetas dessa agenda no Brasil.

5 REFERENCIAL UTILIZADO

APPLE, Michael W. Podem as pedagógicas críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**. N. 116, p-107-142, julho 2002.

_____. Reestruturação educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp 5-53, jan/junho 2001.

_____. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Repensando a ideologia. In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. **Currículo, cultura e Sociedade** (orgs.). 10a. Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.39-91.

BRASIL. Projeto de Lei 1411/ 2015. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providencias. **Câmara Federal do Brasil**. Brasília, 2015.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses sobre política**. Buenos Aires: Consejo latinoamerricano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001,2008 (reimpressão).

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade cientifica**. Rio de Janeiro: Editora IMAGO Ltda, 1981.

MÉSZÁROS, Istiván. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989 BRASIL.

SILVA, Tomás Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação Petrópolis; RJ, Vozes, 1995-pp. 190-207.

SOUZA FILHO, Alípio. Mito e Ideologia. *In*: **Comunicologia-** Revista de Comunicação e

Epistemologia da Universidade Católica de Brasília. Ano 0, n. 01, 2006. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/MITO%20E%20IDEOLOGIA.pdf. Acessado em 01.11.2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS: ENTRE A INTENÇÃO E A EXECUÇÃO

Germânia Kelly Furtado FERREIRA
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
germaniakelly@gmail.com

Bento Duarte da SILVA
Universidade do Minho (UMINHO)
bento@ie.uminho.pt

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Com o objetivo de implementar uma proposta metodológica de formação continuada de professores para o uso das tecnologias a partir das questões de ensino e aprendizagem vivenciadas por professores e alunos, realizou-se estudo de caso para verificar a viabilidade de tal modelo. Como fundamentação teórica recorreu-se aos trabalhos de Nóvoa, Silva, Costa e Padilha. Como resultados percebe-se um grande distanciamento entre a intenção e o momento da prática, no qual se tem um discurso que fala da incorporação das tecnologias educativas como algo bom e necessário e uma prática engessada em modelos pedagógicos instrucionistas e tecnicistas, revelando que o desafio maior não é, necessariamente, fazer com que os professores disponham de uma competência tecnológica, mas que aperfeiçoem a competência pedagógica exigida quando se pretende incorporar as tecnologias nos processos educacionais.

Palavras-chave: Tecnologias educativas; Formação de professores; Paradigmas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O fluxo da informação, extremamente potencializado pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tem provocado alterações significativas na forma com que o indivíduo desenvolve suas atividades e conduz a sua vida. Sua criação, articulação e circulação geram e coordenam o ritmo da sociedade digital, possibilitando a democratização do acesso às informações.

Este cenário traz para a Escola um novo desafio: mediar e promover a melhor aprendizagem, em detrimento a disseminação de conteúdo, agora realizada por diferentes canais e dispositivos. Como articulador desta dinâmica, tem-se o professor cuja função

exige, para além do domínio do conteúdo, o entendimento de como as tecnologias geram e contribuem no desenvolvimento da aprendizagem. Neste sentido, a formação inicial e continuada dos docentes assume caráter fundamental, devendo contribuir na construção das novas competências e habilidades exigidas para este profissional. Porém, não estamos nos referindo a qualquer formação. Concordando com Padilha (2014):

> A hipótese que aqui sustentamos é de que não bastará continuarmos oferecendo mais e melhores formações nos mesmos modelos que já vimos fazendo. Faz-se necessário criar desenhos disruptivos de formação para que docentes e escolas incorporem uma verdadeira mudança de cultura, de modelo mental, incorporando e ampliando características que já se observam de forma incipiente nas práticas espontâneas dos professores apontadas nos dados da pesquisa TIC Educação. Do contrário, a predisposição verificada entre docentes para a adoção das tecnologias não será revertida em melhoria da qualidade educativa. (PADILHA, 2014, p. 84).

Assim, a ação formativa precisa também se renovar, adaptar-se as demandas atuais, alinhando o conteúdo e a forma na promoção de uma aprendizagem significativa tanto para professores quanto para alunos. Com base nesta demanda, desenvolve-se a pesquisa aqui apresentada, cujo objetivo inicial foi implementar uma proposta metodológica de formação continuada de professores para o uso das tecnologias, em que os saberes docentes e as reais questões de sala de aula funcionem como ponto de partida para a aprendizagem. Contudo, o rumo que a investigação tomou levou-nos a averiguar as razões pelas quais professores reconhecem a importância do uso das tecnologias na educação, têm oportunidade de utilizá-las e, no entanto, preferem não se aventurar nesse caminho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A questão da formação de professores para o uso das tecnologias constitui-se como vetor fundamental para que tenhamos um contexto educacional alinhado com as demandas da sociedade digital. Espera-se que as formações promovam no professor:

> (...) o abandono do método expositivo; a adaptação às características da cibercultura (flexibilidade, mutabilidade, partilha, colaboração, interacção, multiplicidade de formas e sentidos); a alteração dos modos de comunicar e interagir social e pedagogicamente; a promoção de alteração do papel dos docentes e da relação pedagógica. (SILVA & PEREIRA, 2012, p. 47).

Trata-se de proporcionar aos professores momentos formativos que tragam uma contribuição efetiva na condução dos processos educativos, nos resultados das aprendizagens, na gestão da sala de aula, no (re)encontro com a carreira docente, enfim, com a partilha de saberes necessária aos processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Nóvoa (2014, online) aponta dois movimentos que a escola deve promover rumo a sua transformação:

> Há duas ações simples que podem começar a ser feitas, uma interna e outra externa. Internamente, é possível introduzir mudanças progressivas na sala de aula e na organização dos horários, tornando mais flexível a utilização dos espaços e dos tempos. Permitir que os alunos possam aprender sozinhos ou em grupo, tenham momentos diferenciados de estudo, possam trabalhar com os seus professores (na turma, em pequenos grupos ou individualmente), tenham acesso a salas com recursos digitais, etc. Tudo isso exige um reforço da colaboração e da cooperação entre os professores em cada escola.
> Externamente, é necessário desenvolver os princípios da "cidade educadora" ou, como eu prefiro dizer, do espaço público da educação. Há muitos outros lugares e instituições que têm de assumir a sua responsabilidade na educação das crianças. A escola transbordante, faz-tudo, que assume todas as missões, não tem qualquer sentido na era digital e na chamada "sociedade do conhecimento.".

Outros pesquisadores seguem propondo modelos formativos que contribuam na consolidação de uma prática de ensino e aprendizagem cujo uso das tecnologias educativas não seja apenas um artefato, mas se constitua como um todo, ou seja, alterando produto e processos, se traduzindo no próprio fazer educativo.

Para Fernando Costa (2013) existe uma "desadequação das práticas de formação". Em suas considerações, acerca das formas de incorporação das tecnologias na educação, observa que o modelo adotado pode ser revelador da compreensão que a escola mantém sobre o potencial transformador das tecnologias, ou seja, ao passo que ainda se registram desafios no tocante a formação dos professores, a própria dinâmica de utilização das tecnologias retroalimenta o cenário das formações, reforçando modelos que não contribuem para o fortalecimento de seu potencial transformador. Segundo o autor, tem-se, nas escolas, cenários de "aprender da tecnologia", caracterizado por um paradigma instrucionista; "aprender sobre a tecnologia", caracterizado por uma proposta tecnicista e, por fim; "aprender com a tecnologia", podendo ser compreendido pelo viés construcionista e conectivista.

Pesquisa apresentada pela Fundação Victor Civita sobre o uso do computador e da internet na escola pública, desenvolvida em todo o território nacional e tendo, dentre os objetivos da pesquisa, a formação dos professores como objeto de investigação, conclui, dentre outros aspectos, que "a formação oferecida não é percebida como suficiente e adequada, pois falta preparo para o uso da tecnologia centrado em ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares" (Lopes, et al., 2009).

Também em pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) em 2013, é apresentado que,

> De maneira geral, os resultados da pesquisa indicam que ainda existem muitas barreiras a serem superadas para a integração efetiva das TIC aos processos pedagógicos, que vão além das dificuldades associadas a questões de infraestrutura das TIC nas escolas. Dentre essas barreiras estão a capacitação dos professores e a mudança dos currículos dos programas de formação inicial docente. (CETIC.BR, 2014, pp. 28-29).

Assim, é possível afirmar que diante das ações formativas desenvolvidas até o momento, poucas conseguiram avançar no sentido de preparar o professor para uma educação cujas bases se instalam cada vez mais num mundo digital.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvido numa turma de 1º ano do Ensino Médio noturno numa escola da periferia de Fortaleza-Ce, cujo objetivo central foi identificar e apresentar uma proposta metodológica de formação continuada de professores para o uso das tecnologias, para qual os saberes docentes e as reais questões de sala de aula funcionem como ponto de partida para as aprendizagens significativas. Tratou-se de uma pesquisa social e, portanto, essencialmente qualitativa, envolvendo três professores, sendo um por área de ensino.

Para tanto, idealizou-se momentos distintos, sendo eles: a observação, destinada a identificação de pontos críticos do ensino e da aprendizagem de uma determinada sala de aula; a fase de discussão e planejamento da formação que seria implementada; a ação formativa em si e; a análise dos resultados. Para cada atividade aqui descrita participaram, respectivamente, professores e alunos da sala de aula selecionada para realização da pesquisa, professores e núcleo gestor da escola, professores e alunos,

professores e representante do núcleo gestor (coordenação pedagógica). Como instrumentos de pesquisa, utilizou-se da observação, da entrevista semiestruturada e de narrativas. Para o tratamento dos dados recorreu-se, essencialmente, à técnica da análise de conteúdo.

No decorrer da pesquisa outra questão central emergiu, sendo motivada pela adesão inicial feita por professores e núcleo gestor, na qual reconheceram a importância do uso das tecnologias na educação e declararam interesse em utilizá-las e, no entanto, quando ofertada condição adequada para tanto, preferiram não se aventurar nesse caminho. Assim, a questão inicial foi complementada com esta outra: **por que professores e núcleo gestor reconhecem a importância do uso das tecnologias na educação, têm oportunidade de utilizá-las e, no entanto, preferem não se aventurar nesse caminho**?

Portanto, o formato metodológico adotado classificou-se ainda como de ordem explicativa e interpretativa, ocorrendo a identificação de fatores associados aos motivos pelos quais o objetivo inicial foi complementado por um novo questionamento, agregando flexibilidade a pesquisa, sem que com isso se tenha prejuízo na qualidade dos resultados obtidos.

4 RESULTADOS

A apresentação da proposta para professores e núcleo gestor da escola ocorreu de forma satisfatória, resultando na adesão a pesquisa e, portanto, demonstrando que havia interesse em mobilizar e fortalecer os aspectos pedagógicos acerca da utilização das tecnologias educativas, sendo a formação dos professores um dos canais.

A fase da observação foi realizada com êxito, sendo possível identificar diversas oportunidades para que as interfaces tecnológicas funcionassem como disparadoras de novas propostas de ensinar e aprender. Porém, após esta etapa, dos três professores envolvidos, dois recuaram diante das ideias de trabalho que foram surgindo, mesmo quando a pesquisadora apresentava alternativas para superação das dificuldades apresentadas pelos docentes. O terceiro permaneceu até o estágio final, sem, contudo, demonstrar interesse em dar continuidade ao trabalho formativo iniciado. Este fato

acabou por provocar uma correção de rota metodológica, ocasionando a busca dos motivos pelos quais os professores estavam recuando. Para tanto, na perspectiva de compreender tal fato, acrescentou-se ao trabalho a técnica metodológica das narrativas, pois era preciso respeitar a decisão dos professores em recuar, mas era fundamental entender as motivações que conduziam esta escolha.

Constatou-se que, no campo teórico, a Escola dispõe de um bom entendimento sobre o potencial das tecnologias na Educação, pois em seu Projeto Político-Pedagógico ocorre, por diversas vezes, trechos onde o uso do laboratório de informática é apontado como relevante na promoção dos processos de ensino e aprendizagem. Quanto ao aspecto prático, foi possível identificar o uso pessoal de e-mails e redes sociais por parte dos professores, demonstrando um conhecimento instrumental, ainda que frágil, mas existente.

Sobre o aspecto profissional do uso das tecnologias pelos professores, identificou-se dificuldades em romper a barreira entre o uso pessoal e profissional, demonstrando que a maturidade necessária para uma utilização efetiva das tecnologias precisava ainda de mais tempo, proporcionando aos professores doses mais frequentes e insistentes de aquisição instrumental e análise crítica acerca dos impactos da sociedade digital no contexto escolar.

A questão da gestão escolar também se apresentou como elemento frágil quanto ao trabalho formativo com os professores da escola, não favorecendo uma caminhada mais coletiva e consolidada quanto a superação dos desafios destinados ao ensinar e aprender com e a partir do uso das tecnologias, explicitando a ausência de um trabalho de liderança na gestão de processos inovadores e destinados à qualificação do ensino e da aprendizagem.

Portanto, mesmo a utilização das tecnologias educativas com os alunos do turno no qual se realizou a pesquisa ter demonstrado um potencial significativo para ampliar a participação dos alunos em sala de aula, tal fato não se configurou como aspecto de maior importância para o núcleo gestor. As questões de ensino e aprendizagem ou ainda as diferenças destes processos entre professores, alunos e turnos era algo deixado para segundo plano.

5 CONCLUSÕES

Do ponto de vista da escola, de maneira geral, fica o entendimento de que enquanto as tecnologias não representarem um movimento, quer de aproximação e apropriação ou até mesmo de incômodo para boa parte dos que a compõem, nada será feito contra ou a favor. Assim, usar ou não as tecnologias era um fato sem grande relevância e, portanto, sem repercussão negativa ou positiva.

No caso dos professores que participaram do trabalho, registra-se que a principal limitação do estudo foi traduzir em ação a certeza que os professores diziam ter quanto aos benefícios do uso das tecnologias na educação. No campo teórico e nos diálogos mantidos nas entrevistas semiestruturadas, ouvia-se um sim. Na prática, ecoava um não transmitido em expressões do tipo: não tenho tempo; isso vai exigir um esforço muito grande; os alunos não querem nada e, portanto, não vale o meu esforço.

No relacionamento entre os pares e dos pares com a coordenação pedagógica, o que se conclui é o isolamento. Ainda que compartilhando de problemas em comum, caracterizado pela indisciplina e dispersão dos alunos nos momentos de aula, eles não se congregam na busca por soluções compartilhadas. No caso específico da tecnologia, o cenário é o mesmo, cada um isolado em seus saberes, certezas, dúvidas e angústias.

Os professores se queixam do número considerável de faltas, indisciplina em sala de aula e não utilização do material didático como aspectos que denotam o desinteresse dos alunos pelas aulas. Porém, não conseguem associar o uso das tecnologias como um dos caminhos que podem ser trilhados para melhorar a situação. Enquanto coletivo, possuem um discurso e um documento (PPP) informando que as tecnologias educativas podem ajudar no desenvolvimento da aula, mas não o fazem. Dentre os fatos e argumentos que justificam a situação, apontam o tempo, infraestrutura e necessidade de formação acompanhada. Porém, quando estes elementos recebem um tratamento adequado, encontrando encaminhamentos para cada caso, os professores continuam resistindo ou evitando desenvolver um trabalho pautado no uso das tecnologias educativas.

A rejeição ao trabalho proposto passava ainda por uma associação ao esforço

extra que este caminho pode representar. Segundo informações reveladas pelos professores e coordenação pedagógica no decorrer das narrativas, é muito mais cômodo e prático para os professores continuar seu fazer docente da maneira que aprenderam, considerando que até aqui tudo correu bem, pois, segundo eles, os alunos não conseguem melhores resultados porque não se empenham o suficiente, revelando que os professores não associam desempenho dos alunos a atuação docente.

Importante frisar que a revelação do entendimento de trabalho *a mais* que pode representar o uso das tecnologias educativas surge como o principal motivo dado pelos professores para a não continuidade da fase de ação formativa da pesquisa. Trata-se da linha que explica o distanciamento entre o discurso e a prática, entre o campo teórico, onde as pesquisas sinalizam os benefícios e a força que o uso das tecnologias podem trazer para a educação e a prática, tomada por conflitos, alteração de paradigmas e, consequentemente, uma elevação inicial do trabalho, pois implica em rever conceitos e instituir novas habilidades. Por isso passa a ser visto como uma exigência a mais para algo que eles já estavam fazendo a contento.

Portanto, a viabilidade de implementação de uma proposta metodológica de formação continuada para professores para o uso das tecnologias onde os saberes dos professores e as reais questões de sala funcionem como ponto de partida para a aprendizagem significativas, passa, invariavelmente, pela concepção de ensino mantida pelos professores, pela realização do trabalho colaborativo e pela comunidade de liderança a ser implementada pela gestão pedagógica, alterando paradigmas mantidos quanto a ensino e aprendizagem identificados nas entrevistas.

Diante de tais resultados, nos resta continuar na área compreendendo que os tempos demandados entre a apropriação das tecnologias no campo pessoal até se chegar no estágio de apropriação efetiva na prática profissional são imprevistos e, por vezes, não são comportados por tempos de pesquisas. Nem sempre o desenho e a abordagem dada à formação continuada para o uso das tecnologias educativas se constitui como garantia para uma participação ativa, pois é preciso dimensionar também as condicionantes individuais (como disponibilidade temporal, destreza digital, motivação, atenção e compreensão das interfaces digitais), sobretudo quando a adesão é voluntária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf. Acesso em 16 de novembro de 2014.

COSTA, F. A. **O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores**. In: M.E. Almeida, P. Dias, & B. D. Silva, Cenários de inovação para a educação na sociedade digital. São Paulo: Loyola., 2013, pp. 47-72.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O uso do computador e da internet na escola pública.** 2009. Disponível em: http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-7-uso-computadores.shtml?page=6#. Acesso em 25 de março de 2015.

NÓVOA, A. **Nada será como antes**. In: Revista Pátio, Nome da Edição: "O Futuro Fora da Escola", novembro 2014, nº 72. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx. Acesso em 25 de maio de 2015.

PADILHA, M. (2014). **Das tecnologias digitais à educação: nova cultura e novas lógicas para a formação docente**. In: C. G. Brasil, Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras : TIC Educação 2013 [livro eletrônico] São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014, pp. 81-86.

SILVA, B. D., &; PEREIRA, M. D. **Reflexões sobre dinâmicas e conteúdos da cibercultura numa comunidade de prática educacional**. In: . M. Silva (org.) Formação de professores para docência online.. São Paulo: Edições Loyola, 2012, pp. 29-51.

O USO COTIDIANO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO CONTEXTO FAVORÁVEL À INSERÇÃO DA EAD NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

Flávia Andréa dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
flandsantos@gmail.com

Sérgio Paulino Abranches
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
sergio.abranches@ufpe.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores.

Resumo: O presente artigo tem por objetivo refletir o uso cotidiano/privado das Tecnologias Digitais enquanto potencialidade para a inserção da EAD no processo de formação continuada do professor da EJA. Tem por aporte teórico à discussão da formação do professor da EJA, FREIRE (2014), SOARES (2011) e RIBEIRO e MOURA (2011). Nossa reflexão parte da análise de questões aplicadas com 50 professores do I segmento da EJA, através de um questionário semiestruturado. Por meio destas, identificamos que estudar e fazer curso online representam ações cotidianas realizadas pelos professores através da internet, contexto que consideramos favorável à inserção da EAD na formação do professor. O artigo conclui que a EAD pode contribuir para suprir lacunas decorrentes da formação inicial do professor da EJA e proporcionar a ofertas de múltiplas temáticas ao processo de formação continuada.

Palavras-chave: Formação do professor da EJA. Tecnologias Digitais. EAD.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) não é uma modalidade recente no Brasil, traz em seu histórico formas variadas de desenvolvimento e aplicação, que vão desde os envios postais ao contexto das Tecnologias Digitais (TD), dos blocos de estudo aos ambientes virtuais de aprendizagem.

Na atualidade, a Lei n. 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 80, compreende a possibilidade da aplicação da EAD em todos os níveis e modalidades de ensino. E o decreto 5.622/05 a caracteriza como

> [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos

> processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e educadores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

A expansão da EAD se estende à formação inicial dos professores através dos cursos de graduação realizados a distância ou no formato semipresencial. E se desdobra enquanto possibilidade à formação continuada do professor.

Para Netto, Giraffa e Faria (2010), as novas tecnologias "redefiniram os conceitos de tempo e espaço geográfico, potencializando a modalidade EAD e viabilizando uma Educação cada vez mais próxima e personalizada". Sendo assim, a EAD amplia a "possibilidade de propiciar e qualificar a formação de educadores, oportunizando formação inicial e continuada, ou seja, oportunidade de estudo para aqueles que querem se tornar professores e para aqueles que já estão em exercício" (NETTO; GIRAFFA; FARIA, 2010, p. 42).

> Os cursos de formação inicial e continuada de professores [via EAD] possibilitarão não apenas uma formação em exercício e em larga dimensão, mas também um ensino em que estejam presentes de forma associada a pesquisa, a extensão e o ensino. Ou seja, por meio da EAD, pode-se criar uma rede de aprendizagem significativa na qual o professor, o tutor, o professor-aluno interagem constantemente, vivenciando experiências inter e multidisciplinares, de construção coletiva e individual do conhecimento, desenvolvendo competências e habilidades, atitudes e hábitos, relativos, tanto ao estudo e à profissão quanto a sua própria vida (MOTA, 2009, p. 301, apud NETTO et al., 2010, p. 46).

Refletir a EAD na formação do professor nos remete à reflexão de suas contribuições à formação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que concerne à formação continuada.

1.1 A formação do professor da EJA e a EAD

A formação inicial do professor da Educação de Jovens e Adultos se constitui um aspecto relevante à discussão da qualidade da educação na EJA. Visto que, muitas vezes, as lacunas na formação inicial impossibilitam o professor de atuar com competência nesta modalidade de ensino. Não raro, os professores da EJA são oriundos de uma formação inicial descontextualizada dos conhecimentos necessários ao seu fazer pedagógico. Uma formação que não prima pela discussão das especificidades

características aos sujeitos e ao processo de ensino e aprendizagem da EJA.

Soares (2011), ao tratar do processo de formação do educador da EJA, recorda que a LDB 9394/96, em seu inciso VII, estabelece o direto a "oferta de uma educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades", garantindo aos que forem trabalhadores "as condições de acesso e permanência na escola". O autor compreende que esta garantia perpassa pela "qualidade da educação da qual a formação do educador é componente" (2011, p. 284).

Ribeiro e Moura (2011), em seu artigo *o ponto cego da formação de professores da/para Educação de Jovens e Adultos*, apontam para a recorrente ausência de uma formação específica aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Ausência que se configura na formação inicial do professor, tão desfoque das questões relacionadas à EJA, e por meio da formação continuada. Consideram que o fato dos professores não possuírem a necessária qualificação para o exercício do magistério em EJA os tornam vulneráveis em seu fazer pedagógico. E ressaltam que:

> Devido à falta de formação continuada, os professores não têm o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos e os conhecimentos das disciplinas específicas necessárias ao ensino na modalidade. Desconhecem, assim, os estudos já realizados nas áreas de Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística e Pedagogia (RIBEIRO; MOURA, 2011, p. 62).

Para Ribeiro e Moura (2011), a formação inicial e continuada "deve manter o princípio da interdependência. Ou seja, a formação inicial deve estar imbricada com a formação continuada, uma vez que elas compõem a tessitura da prática docente" (2011, p. 57).

O fazer pedagógico do professor da EJA necessita responder às expectativas advindas de contextos sociais diversos. São expectativas do alunado que vão desde aprender a ler a bíblia a saber utilizar de forma significativa as Tecnologias Digitais nos espaços sociais. Diante de uma formação inicial insuficiente, o professor necessita reestruturar seus conhecimentos. A formação continuada se desponta como fator de contribuição à (re)construção de conhecimentos e como caminho para construir pontes necessárias à (re)estruturação da prática pedagógica.

Em meio as competências necessárias ao fazer pedagógico do professor da EJA, a EAD se coloca como possibilidade para atuar nas múltiplas instâncias de sua formação.

Permite a flexibilidade de tempo e espaço ao processo formativo. Pode contribuir para ampliar a oferta de temáticas, pontuais ou globais, à formação do professor da EJA, apresentando opções, inclusive, para desenvolver temáticas referentes às necessidades circunstanciais do professor.

Salientamos, no entanto, que a discussão da EAD enquanto possibilidade de formação do professor não se isenta de críticas. Porto, Neve e Machado (2012) ressaltam que

> A formação de professores a distância alcança possibilidades de atuação profissional, sem perder de vista o saber docente, o prazer e o significado contido na aprendizagem desde que que não consista apenas em aulas de conteúdos pedagógicos para professores. É necessário, paralelamente buscar o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem ao professor desenvolver uma identidade profissional sólida, por meio de simulações e práticas do saber fazer docente (PORTO; NEVES; MACHADO, 2012, p. 4).

A ressalva de Porto et al. (2012) nos alerta que a formação do professor, seja presencial ou a distância, necessita ser desenvolvida mediante um processo formativo construído a partir de uma perspectiva dialógica, na qual o professor em formação se sinta participante ativo do seu processo. Alerta que nos remete a Paulo Freire quando nos recorda que "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, 2014, p. 40).

Ao aplicarmos um questionário com os professores da EJA, em decorrência de uma pesquisa de mestrado em curso, da qual os dados presentes neste artigo se constituem um recorte, identificamos que quando questionado o uso da internet no cotidiano privado, os professores relacionavam, entre outros aspectos, o uso da internet à ação de estudar. E pontuavam a realização de cursos online como uma atividade exercida na rede. Tais dados nos levaram a considerar o uso cotidiano/privado das Tecnologias Digitais, como contexto favorável à inserção da EAD no processo de formação do professor da EJA. Vejamos a seguir a análise dos dados.

2 METODOLOGIA

Foram consideradas para a nossa análise 5 perguntas propostas aos professores, recorte de um questionário composto por 25 questões. As perguntas analisadas são de cunho

objetivo, e foram respondidas por 50 sujeitos. São elas:

1. Você usa a internet?
2. Com qual frequência você usa a internet?
3. Em qual local você utiliza a internet?
4. Para o que você utiliza a internet?
5. Como você se considera em relação às tecnologias digitais?

Dos 50 professores que responderam ao questionário, 5 são do sexo masculino e 45 do sexo feminino. E encontram-se distribuídos nas seguintes faixas etárias:

Tabela 1- Faixa etária dos respondentes

25 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 55	Mais de 56
4	8	13	12	11	2

Fonte: Elaboração própria, 2015.

No que tange ao tempo do exercício docente, os números obtidos foram:

Tabela 2 - Tempo de exercício docente

Até 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	Mais de 25
4	8	10	12	7	9

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Iniciaremos nossas considerações analisando as respostas apresentadas à pergunta *você usa a internet?* Dos participantes da pesquisa, 100% responderam afirmativamente à questão. Dado significativo para a nossa discussão. O acesso à internet significa que o professor não está à margem do contexto da rede, e de suas possibilidades.

Perguntamos ao professor com qual frequência utilizava a internet, indagação que nos ajuda a compreender se esse uso da internet é pontual ou recorrente. Como resposta a questão obtivemos o seguinte resultado: 39 professores responderam acessar a internet todos os dias. 5 professores salientaram fazer uso da internet mais de uma vez por semana. 5 mencionaram utilizar frequentemente. E 1 que utilizava raramente.

O que os dados nos indicam? Em princípio, que o uso da internet é uma realidade na vida pessoal do professor, e que em menor ou maior grau ele está inserido no contexto da cibercultura. Ou seja, vivencia o ciberespaço, mesmo que como observador.

Santos (2010) nos diz que

> [...] o ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias. Podemos encontrar desde mídias, como jornal, revista, rádio, cinema, e televisão, até uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos *chats*, listas, fóruns de discussão, *blogs* dentre outros. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço! (SANTOS, 2010, p. 34)

Ainda segundo Santos, a rede é "entendida como todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos e as interfaces digitais" (2010, p. 34). Relações que propiciam o surgimento de uma cibercultura.

Em continuidade aos questionamentos, perguntamos aos professores em qual local eles acessavam a internet, as respostas obtidas foram:

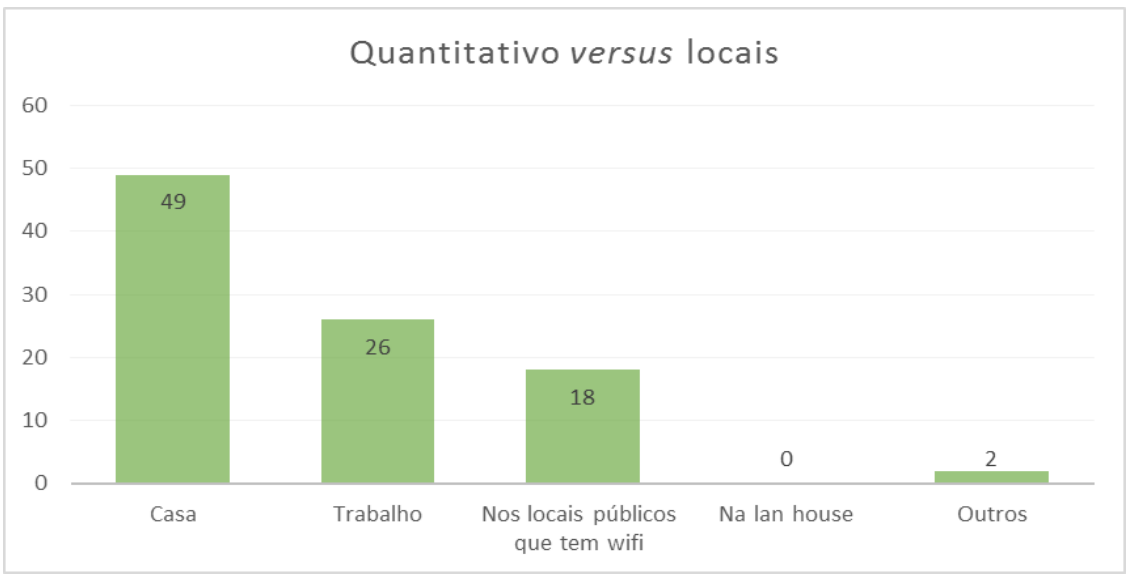


Gráfico 1 – Acesso à internet. Fonte: Elaboração própria, 2015.

Observando o gráfico 1 podemos identificar que o acesso à internet a partir da casa do professor é o contexto mais representativo. Observamos que 18 professores salientaram utilizar a internet em espaços públicos que possuem *Wifi*, o que nos remete ao uso dos smartphone. Ao marcarem a alternativa *outros* como resposta, os participantes indicaram como locais de uso da internet o ônibus e o celular. Neste sentido, o ônibus e o celular adquiriram status de *lugar*, condição possível em decorrência da mobilidade de

acesso à rede, oportunizada pelos dispositivos móveis. Mas para quais usos os professores participantes da pesquisa utilizam a internet? Oferecemos uma lista de opções (incluindo a alternativa outros) e solicitamos que os professores nos indicassem seus usos. As respostas foram:

Tabela 3 – Os usos da Internet

Usos da Internet	Quantidade de vezes indicada	Percentual
Pesquisar	50	100%
Estudar	**44**	**88%**
Acessar e-mail	48	96%
Realizar serviços bancários	17	34%
Se comunicar com colegas de trabalho	38	76%
Se comunicar com alunos	17	34%
Organizar viagens	20	40%
Acessar redes sociais	38	76%
Comprar	29	48%
Elaborar planejamento	36	72%
Elaborar atividades educativas	45	90%
Elaborar provas	31	62%
Acessar páginas de relacionamento	12	24%
Fazer cursos online	**25**	**50%**
Assistir filmes	22	44%
Agendar consultas	24	48%
Jogar	13	26%
Outros	0	0%

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dos dados presentes na tabela 3, destacaremos os referentes a estudar e fazer cursos *online*. O percentual de professores que dizem fazer uso da internet para estudar é de 88%, o que equivale a 44 dos participantes da pesquisa. O significado do estudar pode estar relacionado à pesquisa para o preparo das atividades/ planejamento/elaboração de provas à ação pedagógica. O que para nós se torna relevante é a indicação, desses 44

professores, da rede enquanto espaço de estudo.

Dos 44 professores que indicaram *estudar* como uma ação realizada através da internet, 25 também apontaram fazer curso online como atividade exercida na rede. Logo, pelo menos 50% dos professores participantes da pesquisa já realizaram ou realizam algum tipo de curso online. Diante da nossa discussão, da EAD como contribuição para o processo formativo do professor da EJA, tal percentual é instigante, principalmente se levarmos em conta que, dos 50 professores que responderam ao questionário, apenas 2 possuem formação específica em EJA, podendo a EAD contribuir significativamente para esta formação específica.

Perguntamos aos professores como eles se consideravam em relação às TD em seu cotidiano privado. Propomos 6 posicionamentos (com possibilidade de marcação múltipla). O gráfico a seguir apresenta o percentual de vezes que as alternativas foram citadas.

Gráfico 2 – Posicionamento diante das Tecnologias Digitais. Fonte: Elaboração própria, 2015.

Não constam no gráfico, pela ausência de indicação, as alternativas *não me interesso pelas TD*, *para mim é um grande mistério* e *penso que as tecnologias não foram feitas para a minha geração*. Consideramos a ausência como indicativo de uma interação significativamente dos respondentes com as TD, no âmbito privado.

Relacionando as respostas dos 25 professores, que apontaram simultaneamente estudar e fazer curso *online* como ação realizada via internet com a pergunta de como o professor se considerava em relação as TD, identificamos que: 9 declararam sentir-me

desafiado, e buscar apropriar-se sempre das novidades como alternativa; 4 afirmaram gostar muito, e sempre que adquire algo novo buscar aprender a usar; 6 marcaram as duas opções anteriores de forma interligada; e, 6 agregaram o *gosto muito, mas tenho dificuldade em utilizar* as suas indicações.

Os dados coletados através dos questionários nos indicam que, do ponto de vista privado, a relação cotidiana dos professores com as Tecnologias Digitais é positiva. Que estes fazem uso das Tecnologias Digitais para comunicações diversas, estudos e suporte às suas necessidades, aspectos favoráveis à inserção da EAD.

3 CONSIDERAÇÕES

Refletir a EAD na formação do professor da EJA é abrir um leque de possibilidades. A EAD pode favorecer o desenvolvimento da autonomia ao processo formativo e permitir ao professor focar em suas necessidades, específicas ou globais, através da vivência de múltiplas temáticas. Pode promover a interação entre professores de diferentes espaços geográficos, que busquem compartilhar e discutir a sua prática pedagógica na EJA. E pode contribuir para suprir lacunas decorrentes da formação inicial do professor da EJA.

Se o professor já utiliza as Tecnologias Digitais para estudar e realizar cursos *online*, direcioná-las ao processo formativo, significativo à prática pedagógica da EJA, é um caminho promissor.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.622**, de 22 de dezembro, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia M. M.; FARIA, Elaine T. **Graduação a distância e o desafio da qualidade** [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PORTO, Alzira S.; NEVES, M. F.; MACHADO, M. J. **Educação a Distância na Formação de Professores**: ranços e avanços. In: 18 CIAED Congresso Internacional ABED de EaD, São Luís – MA, 2012.

RIBEIRO, N. N. A.; MOURA, Tania M. M. **O ponto cego da formação de professores da\para Educação de Jovens e Adultos**. Debates em Educação, v. 3, p. 53-69, 2011.

SANTOS, Edméa. O. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: Marco Silva; Lucila Pesce; Antônio Zuim (Orgs.). **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas, v. 1, p. 29-48. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SOARES, Leôncio J. G. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª Ed. p.273-289. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ENSINO DA ARTE COM MOBILIDADE

Alex Melo da SILVA.
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Doutorando pelo PPGE/UFAL na linha de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação
meis1429@gmail.com

Tácia Graciele de Albuquerque SILVA
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Mestranda pelo PPGE/UFAL na linha de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação
taciaalbuquerque@yahoo.com.br

Anamelea de Campos PINTO
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Professora Doutora no PPGE/UFAL na linha de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação
anamelea@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este artigo é movido pelo problema: Como a utilização de celulares na aula de Arte pode facilitar o processo de ensino e de aprendizagem? Delimitamos a temática a partir de um enfoque sócio histórico cultural (VYGOTSKY, 1991) e a abordagem triangular (BARBOSA, 2002). A pesquisa é de natureza qualitativa que ocorreu durante o período de 1 mês com estudantes do 7º ano do ensino fundamental da rede privada na disciplina de Artes Visuais, conteúdo de histórias em quadrinho com o uso de aplicativos para celulares. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a partir da observação presencial e virtual, de fórum de conversação e aplicativo para criação de HQ, sendo realizada a análise do conteúdo categorial (BARDIN, 2006). Os resultados foram as contribuições na formação e prática docente, bem como inclusão digital e artística dos interagentes.

Palavras-chave: Tecnologias móveis. Mobile Learning. Ensino de Arte.

1 INTRODUÇÃO

Para a UNESCO (2014a), a aprendizagem móvel abrange a utilização de tecnologia

móvel, só ou em combinação com qualquer outro tipo de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a fim de facilitar a aprendizagem em qualquer momento e lugar, incluindo, em grande parte os telefones móveis, os leitores eletrônicos, os reprodutores de sons portáteis e os tabletes.

É necessário reconhecer que temos que construir no docente e no aluno habilidades cognitivas necessárias para participar de uma aprendizagem que nem sempre está vinculada ao espaço formal da escola. A escola deve ensinar aos estudantes como aprender com as TDIC disponíveis, com o objetivo de estarem bem preparados para as novas necessidades pessoais e profissionais que apareçam no espaço formal e informal. A capacidade de se estender as experiências educativas além da sala de aula e possibilitar o aprendizado formal e informal se torna um atributo chave na aprendizagem móvel, que delimita um enorme potencial para a mobilidade, não somente mobilidade física, mas a oportunidade de superar restrições físicas ao ter acesso às pessoas e os recursos de aprendizagem independente de lugar e do tempo (UNESCO, 2014b).

No contexto educacional, enquanto docentes, cada vez mais temos que lidar com situações que envolvem o uso desses aparatos nas salas de aulas e nos deparamos com alguns posicionamentos que nos fazem questionar: Como a utilização de celulares na aula de Arte pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem? O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a utilização de celulares nas aulas de Arte para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho foi organizado em 4 partes: fundamentação teórica, percurso metodológico, resultados e discussões e considerações finais.

2 TEORIA DA APRENDIZAGEM: SÓCIO HISTÓRICA CULTURAL

O foco dessa pesquisa centra-se na aquisição de conhecimentos com o uso de mídias móveis e para isso, nos apoiamos em teorias que investiguem o processo de ensino-aprendizagem através da concepção interacionista. Dessa maneira, os estudos de Vygotsky (1991), que consolidam a teoria sócio histórica cultural, são referenciais nesse contexto interativo, pois para o autor a aprendizagem é uma construção social, na qual os sujeitos se desenvolvem em relação com seu meio, com os outros, com os objetos e

consigo mesmo. Entendendo assim que a aprendizagem ocorre em todas as etapas ou lugares da convivência humana e não apenas no seio educativo. Considerando que através da interação social, o sujeito tem acesso aos modos de pensar e agir de seu contexto, ele explica sobre o processo de aprendizagem:

> Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1991, p.60).

Dito isto vimos que a formação dos conceitos através dessas funções psicológicas superiores, (ou seja, das capacidades de pensar, agir, refletir...) ocorrem na mediação entre docente e sujeito que interage com os objetos e com outras pessoas.

3 ENSINO DE ARTE

O ensino de Arte é uma área que vem se consolidando e cada vez mais firmando sua importância na formação social e intelectual do sujeito, pois visa despertar a criatividade, expressividade, reflexão e criticidade. A metodologia que apresentaremos para o ensino de Arte será fundamentada na Abordagem Triangular na qual para aprender o discente deve contextualizar, refletir e fazer (BARBOSA, 1983 e 1998) e em suas obras discute a relação das artes e as mídias digitais, e como esse processo vem provocando mutações no fazer artístico e consequentemente no seu ensino.

A abordagem triangular de Barbosa (1998) foi influenciada por movimentos educacionais estrangeiros como das *Escuelas al Aire Libre* do México, os *Critical Studies* (estudos críticos) da Inglaterra e a proposta da *Disciplined-based Art Education* (DBAE), dos EUA. Além dessas influências também se baseia em três pilares educacionais: fazer artístico, leitura da imagem (obra de arte) e contextualização (história da arte).

4 EDUCAÇÃO COM MOBILIDADE

Saccol *et al*. (2010) explicam que este conceito refere-se a processos de ensino e aprendizagem envolvendo mobilidade dos seres humanos que podem estar fisicamente ou geograficamente distantes uns dos outros e podem ocorrer nos mais variados espaços virtuais ou físicos (escolares, sociais ou profissionais).

Assim, utilizar o *m-learning* no ensino de Arte se justifica, pois, segundo Barbosa (2005, p.110) "para compreender e fruir a arte produzida pelos meios eletrônicos, o público necessita de uma nova escuta e de um novo olhar". Essas novas reconfigurações no olhar e na escuta, estão diretamente relacionadas com uma educação que parte do conhecimento dos sujeitos e promove novas interações que se sustentam em propostas colaborativas entre alunos, professores (as), instituições e comunidade. Ao pensar o ensino de Arte com tecnologias móveis estamos estreitando relações que provocam mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de natureza qualititiva, um relato de experiência baseado nos fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa-ação. Sobre o planejamento da pesquisa-ação, embora concordamos com David Tripp (2005, p.4) sobre "o tipo de processo se utiliza e como ele é utilizado depende dos objetivos e circunstâncias", a pesquisa se desenvolveu nas fases de reconhecimento, planejamento, implementação e avaliação (LEWIN, 1946; THIOLENT, 1984; BARBIER, 2002; TRIPP, 2005).

Enquanto aspectos éticos da pesquisa, o recrutamento foi feito pessoalmente, contando com a autorização prévia da escola, com a autorização dos responsáveis legais (através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE) e do próprio participante (através da assinatura do Termo de Assentimento), sendo liberados os dados para fins acadêmicos e utilizados pseudônimos para não comprometerem as identidades dos envolvidos.

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Durante a fase de reconhecimento, identificamos a problemática que consistia em investigar o uso de dispositivos móveis como ferramenta pedagógica na disciplina, e, por conseguinte, elaboramos na fase de planejamento a sequência didática contemplando os ciclos de contextualizar, refletir e fazer. As aulas presenciais ocorreram em 01 escola da rede privada de ensino de Maceió, com 01 turma de 7º ano do Ensino Fundamental no horário regular como parte integrante do currículo da escola, com 3 encontros e duração de 50 minutos cada um. Foram ministradas pela própria pesquisadora para uma turma com cerca de 35 estudantes. Para as aulas virtuais, que foram acessadas em horários diferenciados da escola, foi desenvolvido um aplicativo específico da disciplina, criada uma página eletrônica e utilizado um aplicativo gratuito, descritos a seguir nas seguintes etapas:

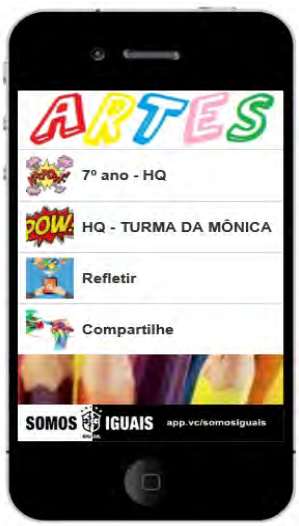
- Definição dos materiais e planejamento dos conteúdos: O ensino foi híbrido, utilizando aulas presenciais a partir do módulo pedagógico e aulas virtuais com aplicativos e redes sociais;
- Criação dos objetos virtuais de aprendizagem e ajustes: A partir do objetivo de aprofundar em desenho – histórias em quadrinhos foram criadas através do site Fábrica de Aplicativos o app "Artes Interação1", no Facebook a fanpage "Arte Interativa2" e utilizamos o aplicativo gratuito da Google Store "Mônica – Fábrica de Tirinhas". Realizamos testes prévios e aspectos como layout, cores, textos ou imagens foram ajustados e reformulados.
- Combinados e encaminhamentos: Solicitamos as autorizações (escolas, pais e alunos) para a realização das ações, explicamos os objetivos e procedimentos e durante 30 dias catalogamos os dados;
- Momento de contextualização: Solicitamos que os alunos baixassem os aplicativos e explorassem seus conteúdos e atividades. O aplicativo "Arte

[1] Disponível em: http://app.vc/artes_interacao Acesso em:12/07/2014.
[2] Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sugarloft.turmadamonica&hl=pt_BR Acesso em:12/07/2014.

Interação" foi organizado em 3 abas. A primeira aba "7º ano - HQ" foi dividida em 5 passos: 1º Passo: Como surgiu? A origem das HQ; 2º Passo: Como é feito? Características HQ; 3º Passo: Quem é Maurício de Sousa? Biografia do cartunista; 4º Passo: Sou a Mônica... História da criação da personagem Mônica; 5º Passo: Criando uma história... Orientações sobre o aplicativo de criação do HQ. Na segunda aba "HQ – TURMA DA MÔNICA" utilizamos a ferramenta de imagem e colocamos figuras referentes à temática como balões, onomatopeias, foto de Maurício de Sousa e alguns personagens, a evolução do desenho da Mônica e tirinhas da turma da Mônica.

- Momento de refletir: Após lerem e compartilharem informações tanto no meio virtual quanto no presencial, na terceira aba "Refletir", colocamos o link com uma página digital armazenada na rede social "Facebook" chamada "Arte Interativa", na qual os estudantes visualizavam as perguntas e para respondê-las bastava clicar no link que encaminhava diretamente à página. Conforme figura 1:

Figura 1: Tirinha do (a) Participante 4.



Fonte: Elaboração dos autores.

- Momento de criar: Disponibilizamos o link e solicitamos que baixassem o aplicativo "Mônica – Fábrica de Tirinhas" por ser gratuito e disponibilizar elementos do HQ. Depois deveriam compartilhar na página "Arte Interativa", conforme figura 2:

Figura 2: Tirinha do (a) Participante 4.

Fonte: Elaboração dos autores.

- Avaliação: Tanto no meio virtual quanto presencial foram avaliados os processos através dos instrumentos de fórum virtual e de diálogos nas aulas.

5.2 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, os mesmos foram submetidos à análise do conteúdo categorial (BARDIN, 2006), que foi dividida nas fases de pré-análise, tratamento dos dados (categorização) e interpretação dos dados. Dessa forma, propomos a sistematização da categoria denominada: Elementos visuais e textuais na criação de Histórias em Quadrinhos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do aplicativo "Mônica – Fábrica de Tirinhas" os (as) participantes interagiram com os seus conhecimentos prévios, com os saberes adquiridos no processo educativo, com as proposições mediadoras da professora, com as especificidades tecnológicas do dispositivo móvel utilizado e com as possibilidades estéticas do próprio aplicativo.

Assim, ao criarem as tirinhas conseguimos observar elementos visuais e textuais que demonstram suas aprendizagens. Abaixo, colocamos uma criação do (a) Participante 4 para exemplificar esses elementos, conforme figura 3:

Figura 3: Tirinha do (a) Participante 4

REQUADRO 1:
MÔNICA: Mas que dia lindo né Magali?
MAGALI: Sim Mônica a melância está uma delícia (sic)

REQUADRO 2:
CEBOLINHA: Dia lindo né kkkkk
MÔNICA: Cebolinha!!! Volte aqui!!

REQUADRO 3:
CEBOLINHA: Aaaii!

RECORDATÓRIO: Fim

Esta tirinha apresenta critérios para a seleção dos elementos visuais (calha, 3 requadros, balões, definição de tamanhos proporcionais dos (as) personagens, expressões dos personagens e formato de letra). Destacamos que houve uma riqueza de elementos textuais para complementarem a narrativa visual, o próprio texto transcrito acima evidencia essa linearidade e construção dos diálogos (requadro 1: conversa entre Magali e Mônica; requadro 2: confusão entre Cebolinha e Mônica; requadro 3: desfecho da história com Mônica feliz, Cebolinha apanhado e Magali satisfeita). Além do texto também aparece uma onomatopeia (requadro 3) e o recordatório (Fim) para finalizar a história.

Para Vygotsky (1991, p. 70) "a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais." Assim, essas falas expressam certo domínio desses signos e suas relações (embora ainda apresentem erros gramaticais e de pontuação) também evidenciam as habilidades de leitura, seleção e síntese adquiridas a partir da linguagem escrita, internalizando o aprendizado e constituindo as funções mentais superiores dos participantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, vemos que ensinar com uso de celulares é fomentar o processo de reaprender e se aproximar da vida cotidiana dos (as) estudantes, utilizando as tecnologias em seu benefício. Nesta pesquisa identificamos que a principal mudança foi na visão dos (as) estudantes sobre seus dispositivos móveis, que além de utilizá-los para entretenimento, começaram a perceber como objeto de aprendizagem.

Assim, como pontos positivos destacamos a facilidade de acesso e mobilidade, a inclusão digital, o incentivo de habilidades de leitura, interpretação, síntese, produção e criação artística, dentre outros. Já como pontos negativos, lidamos com participação limitada de estudantes, com a incompatibilidade de memória ou dificuldades de acesso de alguns dispositivos, com a falta de habilidades digitais, com as limitações dos aplicativos, as dificuldades de avaliar a aprendizagem e possíveis falhas de segurança dos dados. Sugerimos estudos futuros que possam investigar e aprofundar a temática sobre os aplicativos, suas ferramentas e conteúdos dentro do contexto do ensino de Arte e *mobile learning.*

8 REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil:** Realidade hoje e expectativas futuras. Tradução: Sofia Fan. São Paulo: Perspectiva, 1983.

_____, A. M. (org.) **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____, A. M. **Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea**. 10f. São Paulo, 2005 (mímeo).

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

SACCOL, A. Z.; *et al*. **M-learning (mobile learning) in practice:** a training experience with it professionals. JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag. [online]. 2010, vol.7, n.2, pp. 261-280. ISSN 1807-1775. Disponível em:< http://www.jistem.fea.usp.br/index.php/jistem/article/ view/10.4301%252FS1807-

17752010000200002 > Acesso em: 19/06/2014.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. *In*: BRANDÃ O, C. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 82-103.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educ. Pesqui.** [online]. vol.31, n.3, pp. 443-466, 2005. ISSN 1517-9702. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf > Acesso em: 16/06/2014.

UNESCO. **Reading in the mobile era:** A study of mobile reading in developing countries- UNESCO. 2014a. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0022/002274/227436e.pdf> Acesso em: 05/08/2014.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos:** Ensinar e Aprender. 2014b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654POR.pdf> Acesso em: 05/08/2014.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DESVELANDO OS DETERMINANTES NO ACESSO E NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

KRAINSKI, Luiza Bittencourt[1]

PONCE, Branca Jurema[2]

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

Resumo: O artigo discute as políticas públicas voltadas ao ensino superior buscando compreender o processo de acesso e permanência dos estudantes ingressantes pela política de cotas. Analisar a política e suas particularidades face às vulnerabilidades de determinados grupos sociais é fundamental na elaboração de políticas que possibilitem o amplo direito à educação. Dentre os resultados é possível apreender que parcela de estudantes adentra no espaço universitário, entretanto, carece de muitas ações que os auxiliem no processo de permanência e sucesso acadêmico, principalmente que consigam romper com as fragilidades iniciais e não se sintam excluídos ou se excluam do espaço.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Ensino Superior, Democratização.

1 INTRODUÇÃO

O tema central do estudo é a educação superior com enfoque na democratização do acesso à universidade, e, consequentemente, de oportunidades sociais, já que no quadro das dinâmicas sociais contemporâneas a formação superior é cada vez mais exigida como condição de empregabilidade e de inserção na vida social. O acesso ao ensino

[1] Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná. E-mail: luizabk@uol.com.br

[2] Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Coordenadora e professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. Pesquisadora e membro da linha de pesquisa Políticas Públicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: tresponces@uol.com.br

superior *per si* não pode ser visto como indicador de sucesso escolar, menos ainda, de sucesso profissional, no entanto, é preciso reconhecer que a formação de nível superior contribui na inserção do mercado de trabalho e na mobilidade social.

O acesso constitui-se ainda um desafio presente nas políticas educacionais como nas instituições de ensino superior e parte do processo de enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais que caracterizam as sociedades modernas. Mecanismos de ação afirmativa e de inclusão social passaram a ocupar as discussões sobre acesso ao ensino superior resultado em grande parte da participação política de setores organizados da sociedade brasileira. A intensificação das políticas de inclusão social tem carecido, contudo, de um exercício sistemático de reflexão sobre o tema, tanto nos fundamentos teórico-metodológicos quanto na avaliação das experiências em curso.

2 O ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS PRESENTES NA REALIDADE BRASILEIRA

Um olhar retrospectivo para a trajetória da instituição universitária mostra que o ensino superior no Brasil constituiu um advento tardio se comparado a outros países da América Latina e sua implantação, dentre os fatores, atendia as necessidades dos jovens filhos das famílias da elite social e econômica do país. Com raras exceções, jovens vindos de famílias menos favorecidas só conseguiam frequentar cursos superiores com o apoio da Igreja através do ingresso na vida religiosa. Cunha (1980), Romanelli (1993), Fávero (1999), Durhan (2005), registram o resgate da educação superior desde o Brasil Colônia e de que forma aprimorou-se no decorrer das décadas tendo como elementos centrais a modernização, expansão e privatização.

É consenso entre os pesquisadores, que o século XX trouxe mudanças substanciais na educação superior do país: as décadas iniciais contribuíram com o reconhecimento e institucionalização das primeiras universidades, a década de 1960 com a expansão e modernização das universidades públicas. Nas últimas décadas a ênfase recaiu na expansão, avaliação e forte aceleração do setor privado.

Apesar da crescente evolução nas matrículas, em especial às instituições privadas, tal fenômeno não possibilitou a consolidação do sistema de massa, previsto no Plano

Nacional de Educação (2001-2010) e, menos ainda, a incorporação de setores sociais, excluídos do ensino superior.

A maioria dos jovens é atraída pelas instituições privadas pelo acesso facilitado, cursos de curta duração, ofertados geralmente no turno noturno, mais barato e, em tese, mais afinado com o mercado de trabalho. Aparece também em cena a educação superior tecnológica, ofertando muitos cursos e expandindo-se com intensidade a partir do ano 2000. Embora a expansão quantitativa seja um elemento determinante na democratização do ensino superior, outros fatores devem ser analisados, dentre os quais a crescente diminuição na relação entre as vagas oferecidas na graduação presencial e candidatos inscritos, ou seja, o aumento da oferta de vagas pela iniciativa privada não foi acompanhado por proporcional aumento da demanda, gerando ociosidade nas vagas preenchidas.

Mudanças no campo da educação superior foram sinalizadas, principalmente nas universidades públicas. Dentre as ações voltadas para a democratização do acesso, destacam-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e a Política de Cotas nas Universidades Públicas.

Na ampliação do acesso, os programas configuram-se como programas de Estado, uma vez que o governo atual vem dando continuidade, inclusive reafirmando um novo ciclo para as universidades federais, através de *multicampus* e consórcios de universidades. A lógica também presente no Programa Ciências sem Fronteiras, tem por objetivo incentivar uma formação acadêmica e um conhecimento inovador na área da ciência e tecnologia. Ao promover intercâmbio com outros países, os alunos mantêm contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação.

Não se pode deixar de considerar que a implementação das políticas encontra-se sintonizada com a orientação das agências multilaterais para os governos latino-americanos. Gradualmente, a perspectiva do desenvolvimento econômico com equidade vem assumindo papel central nas políticas educacionais, privilegiando a articulação das atividades educativas com capacitação de mão de obra e elevação da empregabilidade

da população. (RISCAL, 2011, p. 256).

3 O ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS PARA REPENSAR A REALIDADE

Tratar do acesso à educação superior requer um olhar atento sobre a problemática histórica da discriminação e da exclusão social presente em diferentes grupos sociais da realidade brasileira. Candau (2003) alerta que mudaram as formas, as linguagens e algumas práticas relacionadas às questões de gênero, raça e classe social, porém a situação de desvantagem em que parcela da sociedade vive mede-se pelas disparidades multidimensionais de que são vítimas e que se atualizam através do encobrimento de dissimulação.

O presente trabalho busca verificar, a partir do olhar dos estudantes, de que forma configura o acesso e a permanência na universidade.

3.1 A busca pela Universidade

Várias pesquisas vêm se dedicando à temática, relacionando o vestibular com a autoestima do jovem, o desejo no ingresso e as dificuldades enfrentadas por aqueles oriundos de classes populares. Para Charlot (2006), o vestibular é muito difícil, sobretudo para alunos que estudaram em escolas públicas, e a opção que resta são as universidades particulares.

Dentre as razões que pesam na escolha do curso aparece a empregabilidade, a oportunidade de melhor remuneração e o *status* profissional. As razões estão presentes nas escolhas dos estudantes dos cursos mais concorridos, com forte influência da família na escolha. Entre os cursos menos concorridos, a vocação e a satisfação pessoal aparecem como as razões da escolha.

A escolha de um curso não é um processo simples, ou seja, até que ponto ocorre realmente a escolha por parte do jovem oriundo dos meios populares? Almeida alerta para a amplitude do conceito, podendo haver "a impressão de uma igualdade que pode turvar os efeitos das desigualdades de fato" (ALMEIDA, 2009, p. 84). Outros determinantes se fazem presentes sob a ideia da "escolha", dentre os quais o capital

cultural individual e familiar, a trajetória escolar do sujeito e a origem social. Os elementos oferecem um quadro bastante ilustrativo da exclusão e seletividade expressas na hierarquia dos cursos universitários (ZAGO, 2006). Como se vê, o caminho da universidade não se mostra como um caminho "natural", ou seja, antes mesmo da escolha do curso ou da carreira está a decisão de realizar ou não o vestibular.

3.2 Dificuldades enfrentadas na vida acadêmica

O ingresso no ambiente universitário é marcado por uma ruptura em relação aos graus anteriores de escolaridade. É consenso entre os estudantes que trabalham que o maior inconveniente é a falta de tempo para ler os textos, preparar os trabalhos, estudar para as provas e envolver-se nas atividades internas da universidade. Enfrentar horas de deslocamento da residência ou do trabalho até a universidade também contribui na falta de concentração.

As situações, de forma isolada não geram grande impacto, no entanto, marcam a condição social do estudante. A distância geográfica de um indivíduo ou grupo social em relação à localização das áreas centrais de atividade econômica, social e cultural da cidade é, ela mesma, definidora da distância social real do referido grupo do acesso aos bens da "cultura legítima" e aos "contatos sociais mais elevados" que, por sua vez, podem ser convertidos em negócios e em oportunidades profissionais e ocupacionais mais vantajosas.

Almeida mostra que o espaço geográfico e social também é diferente para alunos dos setores populares. Além das dificuldades materiais, os alunos enfrentam dificuldades simbólicas ou culturais, sendo "mais sutis e difíceis de ser apreendidas, pois ligadas à socialização no ambiente familiar e na trajetória peculiar do indivíduo" (ALMEIDA, 2009, p. 124).

A escolha de um curso não é somente uma escolha individual, depende de uma configuração de fatores, os quais se encontram multiplamente articulados e subordinados às condições sociais e culturais da família (ROMANELLI, 2007; BOURDIEU, 2013a). Apesar da diminuição das barreiras formais e, consequentemente, da ampliação do acesso, existem mecanismos sutis de exclusão

interna em certos momentos imperceptíveis, no entanto, contínua e gradual, tanto por parte de quem as exerce como daqueles que são as vítimas. As questões ilustram as novas formas de desigualdade escolar tão presentes em nossas instituições de ensino. Até o final dos anos de 1950, a seleção com base social constituía-se de um lado, de escolarizados, e do outro, de excluídos. Dentre as transformações que afetaram o sistema de ensino, a de maior consequência foi o ingresso de categorias sociais até então excluídas da escola, como pequenos comerciantes, artesões, agricultores, operários da indústria (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 246).

Nos dias atuais, a divisão opera de uma forma complexa através de uma segregação interna ao sistema educacional, separando os educandos segundo o itinerário escolar, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Para Nogueira e Catani, ocorre uma "exclusão 'branda', 'contínua', 'invisível', 'despercebida'. A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados" (NOGUEIRA; CATANI, 2013, p.14).

4 CONCLUSÃO

A análise da política de democratização do acesso ao ensino superior neste novo milênio nos coloca diante de desafios e tensões. O aspecto quantitativo, ou seja, o número de estudantes - inclusive de classes populares - está aumentando, constituindo, em médio prazo, um ensino de massa no Brasil. Para além dos indicadores, importa saber as condições efetivas de permanência dos alunos que estão adentrando na universidade. A inserção pode se constituir um caminho desde que sejam criadas condições políticas e científicas adequadas a uma efetiva democratização da universidade, principalmente a pública.

Ao acompanhar o desenvolvimento das ações, podemos dizer que as políticas implantadas vem contribuindo para a democratização do acesso de uma parcela de estudantes antes excluídos. O perfil dos alunos ingressantes por suas diferentes cotas - universal, escola pública e negros de escola pública - mostra que o acesso vem favorecendo a inclusão dos estudantes. As cotas têm garantido que, aproximadamente,

metade dos alunos aprovados no vestibular seja de escolas públicas e isso é um fato social relevante.

No entanto, o simples aumento das camadas populares no sistema de educação superior não significa, necessariamente, que os estudantes estejam se beneficiando das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes originários de camadas mais favorecidas. Demonstra, que um número maior de alunos originários daqueles estratos está atingindo níveis de escolaridade semelhantes aos alunos provenientes das camadas bem situadas.

Assim, a democratização do acesso à universidade deve vir acompanhada da democratização do acesso ao conhecimento e do direito à permanência dos estudantes, para que possam concluir os cursos. O conceito de democratização que sustenta o estudo parte do princípio de que a democratização da educação superior é um processo contínuo e, para sua efetivação, necessita da existência de políticas institucionais que garantam o acesso, a permanência dos alunos e um ensino de qualidade.

As questões acima expostas possibilitam a ampliação do horizonte democrático com vistas a uma educação com qualidade, direito social, de compromisso com o princípio da justiça social. O movimento deve orientar a construção das políticas de permanência ou as vozes continuarão sendo sempre compreendidas como nada além de sons.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, MEC. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior de 2009 (Resumo Técnico).** Brasília, INEP. 2010.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia a era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In LOPES, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DURHAN, E. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In SCHWARTMAN, S. & BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FÁVERO, M. de L. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. nº 10, São Paulo, 1999.

MACEDO, A. R. et al. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, nº. 47, 2005.

MAYORGA, C. et al. Universidade Pública no Brasil entre privilégios e direitos. In MAYORGA, C.(org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão**: ensaios sobre democratização da universidade, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SGUISSARDI, V. **Universidade Brasileira no século XXI desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Relatório das atividades da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEPG,** 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Relatório das atividades da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEPG (2008 -2010),** 2010.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v.11, n.32, p. 226-237, 2006.

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO

Lilian Bacich Martins
Universidade de São Paulo (IPUSP)
lilian.bacich@usp.br

Adolfo Tanzi Neto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL – PUC-SP)
professor.tanzi@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: As tecnologias digitais podem colaborar com os processos de ensino e aprendizagem, porém apenas o uso da tecnologia não é suficiente. O Ensino Híbrido, que combina o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, é um modelo possível para facilitar a combinação, de forma sustentada, do ensino online com o ensino presencial. Para refletir e verificar as possibilidades do uso dessa proposta foi organizado um Grupo de Experimentações, um estudo exploratório, na modalidade pesquisa-ação, com uma amostra de dezesseis educadores de diferentes estados brasileiros que lecionam em escolas públicas e particulares. Os resultados obtidos a partir de análises de planos de aula, vídeos e texto elaborado pelos professores indicam enriquecimento da prática pedagógica por meio do uso integrado das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Formação de professores, Ensino Híbrido, Tecnologias Digitais.

1 INTRODUÇÃO

É possível encontrar diferentes definições para Ensino Híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo online, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. No modelo híbrido, a ideia é que educadores e estudantes ensinem e

aprendam em tempos e locais variados. Principalmente no Ensino Superior, esse modelo de ensino está atrelado a uma metodologia de ensino a distância (EaD), em que o modelo tradicional, presencial, se mistura com o ensino a distância e, em alguns casos, algumas disciplinas são ministradas na forma presencial e, outras, ministradas apenas a distância. Esse seria o uso original do termo que evoluiu para abarcar um conjunto muito mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem e, entre elas, a forma proposta neste texto. O termo Ensino Híbrido está enraizado em uma ideia de que não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo.

Algumas pesquisas realizadas sobre o uso das TICs demonstram sua importante influência em transformações ocorridas nas formas de aprender, nas formas de se relacionar, nas formas de construir significado e valores. Porém, muitas dessas pesquisas, enfatizam a importância de uma reelaboração da cultura escolar para que esse novo paradigma possa surtir efeito positivo no ensino (KENSKI, 2007; MIRANDA, 2007; COUTINHO, 2009; ARIEVITCH, 2010)

Em relação ao ensino, Livingstone (2012) reflete sobre a realidade das escolas, que apesar de implementarem o computador em sua rotina, ainda têm dificuldade em modificar as formas de lidar com o planejamento das aulas. Apesar de já estar presente em diferentes contextos diários e de ser considerada importante na educação, a mudança na escola tem sido mais lenta pois, segundo a autora, demanda mudanças em vários níveis: infra-estrutura educacional, formação de professores, estruturas curriculares, práticas de sala de aula e modos de avaliação.

Prensky (2010), em seu texto sobre a tecnologia no ensino, reflete sobre o papel das tecnologias digitais na sala de aula e aponta a possibilidade das TICs oferecerem suporte ao novo paradigma da educação no século XXI. O autor, porém, é crítico em seu texto ao afirmar que

> A tecnologia atual, no entanto, oferece aos alunos todos os tipos de ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos – desde a internet com todo tipo de informação para procurar e ferramentas de busca para descobrir o que é verdadeiro e relevante, até ferramentas de análise que permitem dar sentido à informação, a ferramentas de criação que trazem resultados de busca em uma variedade de mídias, ferramentas sociais que permitem a formação de redes sociais de relacionamento e até de trabalho de modo a colaborar com pessoas do mundo inteiro. E enquanto o professor poderia e deveria ser um guia, a maior parte dessas ferramentas é usada pelos alunos com melhor desenvoltura, e não, pelos professores.

(p.202-203)

Verifica-se, assim, a importância da formação do professor para que ele utilize as TICs em sala de aula. Por meio de uma pesquisa-ação, buscando a reflexão e o envolvimento dos professores na busca de estratégias que possibilitem o uso das tecnologias digitais de forma integrada, desenvolveu-se a proposta descrita a seguir.

2 DEFINIÇÕES

Podemos considerar que os dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o ambiente virtual de aprendizagem estão tornando-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências.

O modelo de Ensino Híbrido aqui tratado é uma forma de abordagem que promove uma mistura entre o ensino presencial e propostas de ensino online, que ocorrem na sala de aula ou fora dela, porém, preferencialmente na escola. O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O Ensino Híbrido configura-se na oferta de diferentes espaços de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Esses espaços de ensino-aprendizagem podem ser ou não acompanhados da presença de um professor. O Ensino Híbrido busca o desenvolvimento da autonomia dos alunos para que possam trabalhar em grupos e dividirem novos conhecimentos alcançados. Sendo assim, esses espaços se tornam complexos sistemas de interações entre aluno-conhecimento, aluno-professor, aluno-aluno, no qual a distribuição do conhecimento não se dá apenas pelo professor, mas por todos os seus participantes com a ajuda de diferentes ferramentas digitais. Sendo assim, o Ensino Híbrido parte de uma proposta metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem, pois a troca entre os pares com diferentes habilidades e conhecimento se torna mais fluida e participativa.

De acordo com o modelo de Ensino Híbrido proposto pelo Instituto Clayton Christensen, trata-se de um programa de educação formal no qual um aluno aprende por

meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola. As modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria são conectadas para oferecer uma experiência de educação integrada.

Os autores apresentam as propostas híbridas como concepções possíveis para o uso da tecnologia na cultura escolar contemporânea, uma vez que não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula regular, aproveitando o melhor dos dois mundos.

Assim, aprendizagem não está restrita às aulas do dia ou da semana, não está restrita às paredes da sala de aula, não está restrita à metodologia do professor, não está restrita ao ritmo da sala de aula. Há possibilidade de personalizar o ensino por meio da utilização de diferentes recursos didáticos, tendo as tecnologias como espinha dorsal do processo.

1.1. Tipos estruturantes

O modelo de Ensino Híbrido, proposto pelos pesquisadores do Instituto Clayton Christensen (HORN e STAKER, 2015) e testado nas escolas norte-americanas, apresenta quatro tipos estruturantes: Rotação, Flex, A La carte, Virtual aprimorado.

O *Modelo de Rotação* está baseado na criação, pelo professor, de diferentes espaços de ensino-aprendizagem dentro ou fora da sala de aula para que os estudantes revezem entre diferentes atividades de acordo com um horário fixo ou de acordo com a orientação do professor. Os espaços de ensino-aprendizagem podem envolver pequenos grupos de discussões, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade online, propiciando para o aluno a oportunidade de busca de novas fontes de conhecimento fora do seu contexto escolar. Nesse modelo, há as seguintes propostas: *Rotação por Estações*, na qual os estudantes realizam diferentes atividades, em estações, no espaço da sala de aula. O *Laboratório Rotacional*: neste modelo, os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios. A *Sala de Aula Invertida*: na sala de aula invertida, a teoria é estudada em casa, no formato online, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas e, por último, a *Rotação Individual*: nesse modelo de rotação individual, cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem

estudados.

O *Modelo Flex* está baseado na experiência de aprendizagem por meio de atividades online, os alunos também têm uma lista de atividades a ser cumprida, porém a aprendizagem online é o ponto fulcral. O ritmo de cada estudante é personalizado e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas.

O *Modelo A La Carte* o estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador, personalizando a aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados. Nessa abordagem, pelo menos um curso é feito inteiramente online, apesar do suporte e organização compartilhada com o professor. A parte online pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais.

O *Modelo Virtual Aprimorado* trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em que em cada curso (como o de Matemática, por exemplo), os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem online e a presencial.

É importante ressaltar que não há uma ordem estabelecida para aplicação e desenvolvimento desses modelos em sala de aula e não há hierarquia entre eles. Todos podem ser adotados desde que se mantenham as características individuais que os diferenciam.

3 GRUPO DE EXPERIMENTAÇÕES

Será possível pensar em um processo de implementação de um modelo de Ensino Híbrido? É possível pensar em um passo-a-passo e etapas a serem alcançadas em um procedimento de implementação?

Como imigrantes digitais, temos uma tendência de pensar em etapas que norteiem uma abordagem de ensino e que possam, ao final dessa sequência, ter como resultado um projeto, claro, definido e, consequentemente, implementado.

Porém, com uma leitura de nativos digitais, que não aprendem de forma linear, mas em paralelo, de acordo com suas necessidades e aspirações, pensamos em uma implementação em que peças de uma engrenagem se articulam com o objetivo de levar o grupo de professores a refletir sobre melhor forma de atuação em sala de aula frente a

uma realidade brasileira e atual.

Diante disso, em 2015 organizamos um grupo de experimentações em ensino híbrido com a participação de 16 professores de escolas públicas e privadas de 4 estados do Brasil (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) com o objetivo de implementar situações híbridas em suas salas de aula.

Para tanto, com o auxilio de um ambiente virtual de aprendizagem e conversas via *Skype,* esses 16 professores discutiram, criaram e experimentaram situações híbridas em seus mais diversos contextos escolares.

O papel do professor foi essencial na organização e no direcionamento do processo. O objetivo foi que, gradativamente, o professor planejasse atividades que pudessem atender às necessidades da sua turma. O cerne de discussão do projeto foi que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de forma colaborativa e personalizada, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento por meio das interações com o grupo. Essas interações, em alguns momentos, foram feitas por meio de tecnologias digitais e, em outros, aconteceram nas discussões de questões levantadas em sala de aula.

Assim, nosso objetivo foi levar os professores a experimentarem novas formas de atuação e verificarem até que ponto essas novas maneiras poderiam impactar nos resultados esperados em relação ao desempenho de sua turma. Para isso, foram elaborados desafios, propostos periodicamente, e que levaram o grupo de professores a essa reflexão. Os resultados dessa reflexão sobre a prática, configurando-se em uma pesquisa-ação, foram textos elaborados pelos professores e que foram organizados em uma publicação (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015) que aborda o percurso desse grupo de professores em experimentar e implementar ações educativas que apresentassem as tecnologias digitais como aliadas no processo ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos professores de nosso grupo afirmou: “Não há uma realidade brasileira, mas várias realidades” e concordamos com ele nesse sentido, pois sabemos que há, em nosso país, escolas em que as tecnologias digitais estão presentes em maior intensidade, com

uma certa obrigatoriedade de uso por parte dos docentes, escolas em que as tecnologias digitais estão presente e seu uso é facultativo, escolas em que não há tecnologias digitais, mas há entusiastas em seu uso e, ainda, escolas em que não há nem sinal da presença ou do uso de tecnologias digitais. Nessas muitas realidades, é possível pensar em uma prática híbrida desde que ela tenha uma forma sustentada de atuação, não como uma forma puramente disruptiva. O que significa ter uma forma sustentada de atuação? Incentivar o uso das tecnologias digitais em diferentes modelos, não apenas substituindo recursos já existentes, mas manter aquilo que sustenta o ensino naquela escola. Não adianta querer mudar, da noite para o dia, toda uma cultura escolar.

O que temos observado como já pontuamos em publicações anteriores é que "Crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se com uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola" (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p.47). Entretanto, precisamos pensar na integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) de forma criativa, crítica e que possam ser usadas no seu potencial oportunizando para os alunos um ensino mais personalizado e colaborativo.

5 REFERÊNCIAS

ARIEVITCH, Igor et al. An activity theory perspective on Educational Technology and Learning. In: KRITT, David W. e WINEGAR, Lucien T. **Education and technology: Critical perspectives, possible futures**. Lexington Books, 2010.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido:** Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

COUTINHO, Clara Pereira. Using Blogs, Podcasts and Google Sites as Educational tools in a Teacher Education Program. In: BASTIAENS, T. et al. (Eds.). **Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2009**. Chesapeake, VA: AACE, p. 2476-2484, 2009. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9984. Acesso em maio/2013.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. [tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich]. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. Campinas, SP: Papirus editora, 2007.

LIVINGSTONE, Sonia. Critical reflections on the benefits of ICT in education, **Oxford Review of Education**, v. 38, n. 1, p. 9-24, 2012.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 03, p. 41-50, 2007.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, Maio/ago. 2010.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR E APRENDER NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PIBID INTERDISCIPLINAR

Flaviane Avelar
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
flavianefavelar@yahoo.com.br
Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
sayormcruz@gmail.com
Elaine das Graças Frade
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
elaine.frade@ded.ufla.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 4: INTERDISCIPLINARIDADE

Resumo: Neste trabalho apresentamos experiências realizadas no processo de construção de um projeto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/Interdisciplinar tendo como eixos principais a interdisciplinaridade e a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas dos professores e alunos da educação básica. A construção do projeto perpassou por estudos sobre a interdisciplinaridade, metodologia da observação e Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais. Tais ações, aliadas a entrevistas e observações realizadas nas escolas participantes, culminaram na escolha dos Círculos de cultura, que têm suas origens nas contribuições deixadas por Paulo Freire, como forma de integrar os vários conhecimentos e permitir que docentes e discentes possam atuar de maneira conjunta e contribuir na produção participativa do saber e da cultura de uma forma reflexiva e dialógica.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade – Formação de educadores- Círculos de cultura.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, é uma proposta de valorização docente, com o objetivo de aperfeiçoamento da formação de professores inicial e continuada e melhoria de qualidade da educação pública brasileira. Os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas, e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

O PIBID UFLA vem sendo desenvolvido desde o ano de 2009, inicialmente com apenas um subprojeto do curso de Química e atualmente com subprojetos nas áreas de:

Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Letras – Português e suas Literaturas, Letras – Inglês e suas Literaturas, Matemática, Pedagogia, Química, e um subprojeto Interdisciplinar, desenvolvidos em escolas do sul de Minas Gerais

O PIBID Interdisciplinar foi incluído na proposta de subprojetos no ano de 2014 em duas escolas municipais da cidade de Lavras, com 10 bolsistas licenciandos e duas professoras supervisoras. Consiste na elaboração e execução de proposta fundamentada na pedagogia de projetos interdisciplinares, no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Tem como objetivo principal: promover a formação inicial dos licenciandos e formação continuada dos educadores das escolas participantes para a inserção do uso das TICs no currículo de forma a promover a interdisciplinaridade e melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Neste artigo pretendemos relatar parte das experiências vivenciadas nestas atividades, utilizando a metodologia qualitativa, descritiva com revisão de literatura e relato de experiências com vistas a compartilhar a experiência de uma construção colaborativa que perpassou por caminhos de muitos diálogos, construções e desconstruções, resultando em uma produção ousada que tem muito a contribuir para o desenvolvimento profissional dos licenciandos e de professores.

2.COMO TUDO COMEÇOU

Em 2013, o edital de número 061/2013 CAPES previa a inserção de um PIBID Interdisciplinar integrando as diferentes áreas, com o propósito de promover a inserção do uso de TDIC, o que motivou a equipe do Centro de Educação a Distância (CEAD), principalmente do grupo de técnicos administrativos com experiência docente. Este grupo de profissionais, atendendo as atribuições do CEAD, dentre elas contribuir para a formação inicial e continuada de educadores, elaborou um pré-projeto que desde o início recebeu o apoio e o incentivo das outras coordenações do PIBID.

Amparados em estudos e nas experiências de formação já realizadas vislumbramos no PIBID uma oportunidade de convergência entre as práticas de construção colaborativa e mediação pedagógica já utilizada na Educação a Distância com o ensino presencial. Daí a ideia de que um projeto para ser executado no contexto escolar não poderia ser construído a priori, deveria emergir das demandas trazidas da realidade onde

estão inseridos e, assim, refletir as perspectivas teóricas e metodológicas, não só do grupo idealizador, mas, dos licenciandos e dos professores e alunos da escola, numa relação dialógica, contemplando as diversidades e respeitando as individualidades.

Nossa primeira descoberta foi a de que precisávamos antes de tudo encontrar a interdisciplinaridade em nós mesmos. Segundo Fazenda (1997), "perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e a um pensar interdisciplinar".

Durante todo o processo, que durou cerca de seis meses entre estudos, oficinas e superação dos inúmeros entraves, descobrimos na prática o que a autora na qual nos embasamos nos adverte "Em suma, ser interdisciplinar, hoje, requer uma atitude política e pedagógica que demanda coragem, despojamento e muita dedicação" (FAZENDA, 1997, p 74).

3. EM BUSCA DA INTERDISCIPLINARIDADE

De acordo com os PCNS observamos que na interdisciplinaridade ocorre uma interação entre as disciplinas. E esta proposta, possibilita a formulação de um saber crítico – reflexivo. Ou seja, a interdisciplinaridade surge como forma de superar a fragmentação entre as disciplinas, proporcionando um diálogo entre estas e as relacionando entre si para a compreensão da realidade, conforme:

> Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. (BRASIL, 2002, p. 34-36)

A interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do ser como pessoa integral:

> O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado. (FAZENDA, 1997, p 60).

Uma das primeiras das ações promovidas pela equipe de coordenação foi o estudo da metodologia de observação por meio de uma oficina embasada no referencial: *Pesquisa em educação: a observação*, VIANNA (2003), segundo a qual deve-se preocupar com o que deve ser observado, como deve ser observado, qual a relação entre

observador e observado visando a garantia da validade dos fatos. Nesse sentido, foi elaborado um roteiro de observação, conforme quadro 1 e uma entrevista semiestruturada com alguns estudantes do 6° ao 9° ano do ensino fundamental II, conforme quadro 2 :

Quadro 1- Roteiro de observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 1º MOMENTO – CHEGADA DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS NA ESCOLA Pontualidade /Comportamento dos estudantes/*Condições de chegada (conduções) /*Trajes 2º MOMENTO - FUNCIONAMENTO DO RECREIO comportamento/uso de celulares e fone de ouvido/os tipos de brincadeiras/	/Estratégias e metodologias utilizadas na Formação dos estudantes/ participação dos estudantes/estrutura da escola /material didático/ relações interpessoais/ avaliação /

Quadro 2- Entrevista com os estudantes das escolas participantes

ENTREVISTA
1- Como a tecnologia faz parte da sua vida? (que tecnologias utilizam? Com que frequência? A família utiliza? Se a utiliza em trabalhos escolares? E os demais acessos realizados por ele e sua família a outros meios de informação que não tecnológicos). 2- Qual disciplina você mais gosta? Por quê? 3- Qual a sua perspectiva de futuro profissional? 4- Você e seus colegas já utilizaram tecnologias como PowerPoint, vídeos entre outras em apresentações de trabalhos escolares? (dificuldades, como produziram) 5- Dos acontecimentos atuais (por exemplo: na política, esporte, saúde), quais te chamam mais a atenção? Por quê?

Diversos temas surgiram por meio das observações e entrevistas, mas selecioná-los e integrá-los de maneira a formar um projeto de trabalho que promoveria a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias ainda era um desafio longe de ser superado, pois o contato com as escolas permitiu aos licenciandos a constatação do quão difícil era integrar conhecimentos que ainda se encontram fragmentados na cultura de estudantes e professores e que se constituíam em obstáculos permanentes.

Diante disso buscamos nos PCNs amparo teórico para superar os obstáculos, (re) contextualizar as concepções didático-metodológicas de estudantes e professores e partir para uma nova epistemologia para a construção do conhecimento científico, não mais fragmentado em tantas parcelas quantas necessárias fossem para resolver as dificuldades, mas a partir de uma visão e de um agir em um espaço "social mais amplo, a sociedade, cujas interações são processos de mútuas e múltiplas influências de

transformação, acomodação e adaptação" (THIESEN, 2008, p.45).

A utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento é uma das propostas apresentadas pelos PCNs, que tem dentre os objetivos para o ensino fundamental, aquele que justificou e direcionou o projeto interdisciplinar, sendo:

> • saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; • questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1988, p.23).

Percebemos que os temas que emergiram das entrevistas com os estudantes estavam intimamente relacionados aos temas transversais, dentre eles os mais recorrentes foram: meio ambiente, sexualidade, questões relacionadas a ética e questões sociais, as tecnologias e outros temas relacionados a conteúdos específicos como energia e saúde.

Ficou muito evidente que os estudantes sentem necessidade de discutir sobre os problemas atuais que afetam a sociedade, que reivindicam um espaço onde possam se posicionar e que não encontram esse espaço em nenhuma das disciplinas isoladamente.

Diante disso, o desafio era encontrar situações e amparo metodológico que proporcionassem a inserção desses diferentes temas e ainda que pudessem estar interligados às áreas de formação específica dos licenciados envolvidos no projeto.

6- CÍRCULOS DE CULTURA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

Da necessidade de trabalhar com vários temas que foram trazidos pelas observações e entrevistas, numa perspectiva dialógica entre as disciplinas, nos encontramos com a teoria de Paulo Freire, que nos trouxeram os fundamentos teóricos permitindo elaborar uma proposta pedagógica de atuação nas escolas visando a construção de novos conhecimentos. Estes devem suscitar o diálogo, a participação ativa dos licenciandos, das supervisoras e dos estudantes da escola numa relação de respeito mútuo assumindo uma postura crítica, problematizando a relação entre conhecimento e vivências, de acordo com a visão proposta por Freire:

> Para o educador – educando, dialógico, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição – mas a devolução organizada sistematizada

> e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2014, pág. 116).

Após muito diálogo, estudos, trocas de experiências, análise das observações e resultados das oficinas decidimos estudar e aprofundar nossos conhecimentos sobre Paulo Freire e utilizarmos dos "Círculo de Cultura" como base (tema gerador) para as próximas etapas do desenvolvimento do projeto.

De acordo com a proposta de Paulo Freire os professores e estudantes se transformam em educadores e educandos, que constroem saberes na troca de conhecimentos. Ele apresenta uma nova perspectiva pedagógica, cujo princípio fundador é o diálogo, onde o professor é o organizador dos debates. O diálogo não significa somente ouvir o outro, mas também desafiá-lo, problematizando a situação existencial, para uma possível transformação da realidade.

Para Freire (2014), o diálogo é mais do que um instrumento da comunicação humana, constituindo–se em verdadeira categoria de razão dialético – dialógica, pois levam em conta as diferenças, os conflitos e se nutre do profundo respeito ao outro.

Os Círculos de Cultura foram realizados no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015, utilizando temas geradores extraídos das entrevistas com os estudantes, tais como: Educação em Saúde e Esporte – Hábitos Saudáveis de Vida; Consumismo e tecnologias; Meio Ambiente e Qualidade de Vida; Trabalho e consumo, com base em um planejamento prévio elaborado dialogicamente pela equipe, onde todos os participantes podem pensar, pesquisar, questionar, refletir, expressar e avaliar.

Aprofundamos nossos estudos sobre Paulo Freire através de discussões, seminários e dinâmicas do Livro "Pedagogia do Oprimido", que levou a refletir sobre o sistema de educação do Brasil e, apesar de ter sido publicado pela primeira vez em 1968, apresenta uma realidade ainda existente em nossa sociedade. Freire deixa claro suas opiniões a respeito da educação, da sociedade, da política e nos faz refletir e reavaliar algumas de nossas ações enquanto educadores.

Freire destaca a questão opressor X oprimido e defende a educação como prática da liberdade, de forma que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria história. A equipe se identificou com a proposta e constatou que através de um diálogo crítico, reflexivo e participativo iremos adquirir a libertação que leva a reflexão e ação.

O processo de formação e atuação nos círculos se dividem em três momentos: **INVESTIGAÇÃO** no qual se levantam as situações-problema; **TEMATIZAÇÃO** no qual se discutem as situações-problema, situando-as no seu contexto e buscando ampliar a compreensão do problema; a hora do debate , do confronto de ideais, do exercício do diálogo , que deverão acontecer em pequenos grupos e tudo deve ser relatado e gravado; **PROPOSIÇÃO** no qual se definem as alternativas de solução ou o projeto de ação a ser empreendido(COELHO E DI MARI, 2013).

No Círculo de Cultura trabalha-se com relações entre pares, em círculo, olho no olho, partilhando e contrapondo entendimentos, compreensões diferentes numa construção coletiva de soluções. Superam-se e evitam-se as relações de 'ensinação', que fazem com que no grupo um fale e os outros ouçam submissamente. Esta metodologia exige respeito e re-conhecimento da contribuição do outro e dialogicidade.

Durante a construção do projeto além do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi criado um blog com o objetivo de divulgar os trabalhos, compartilhar ideias e experiências, fortalecer a autoconfiança, aprender a utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado das atividades já realizadas foi possível observar que o PIBID Interdisciplinar tem proporcionado uma forma criativa e prazerosa de reconstrução das práticas pedagógicas. Esta proposta de trabalho trouxe experiências concretas para o enriquecimento e aprimoramento do professor supervisor como docente, ajudando de forma inovadora a ampliar as competências pedagógicas.

O grande diferencial do PIBID/INTER foi que não apresentamos aos licenciandos um projeto de trabalho pronto a ser executado e sim, uma proposta que nos trouxe o desafio de construir juntos com a escola, com as professoras supervisoras e com a equipe de coordenação. Isto significou um percurso de muita "desconstrução" onde tivemos que nos desvencilhar de concepções arraigadas na nossa formação e fazer com que áreas que pouco conversavam até o momento encontrassem um elo e se propusessem ao diálogo.

Tivemos que estudar para fazer, e o encontro se deu na busca. Entre muitos

desafios e descobertas, o caminho foi sendo construído colaborativamente e as ações se concretizaram em práticas docentes inovadoras, valorizando a escola pública como espaço de formação e de pesquisa.

Participando deste projeto compreendemos que o professor deve ensinar seus estudantes a conviverem em sociedade, valorizar as questões sociais, dando voz e vez aos alunos. O papel do professor é mediar, selecionar, organizar, contextualizar e promover de forma encantadora a construção do saber, através do diálogo, da interação e do amor.

Os resultados apresentados até o momento nos incentivam a continuar e é o que nos motiva também a compartilhar nossas experiências. Por meio da avaliação do grupo e das escolas parceiras temos constado que por meio dos Círculos de Cultura, que tem suas origens nas contribuições deixadas pro Paulo Freire, temos encontrado um caminho para a educação de um novo cidadão, capaz de unir e não fragmentar, que se disponha a cooperar, criar de forma autônoma contrapondo a valores como competição e submissão num processo de produção participativa do saber e da cultura .

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998 ,126p .

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Brasília: MEC/SEF, 2002, 130p.

COELHO, Edgar Pereira; DE MARI Cezar *Luiz Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos: Uma Abordagem Interdisciplinar* .**Revista Educação Online** PUC-Rio nº 14, p.39-53, ago./dez. de 2013. Disponível em : http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/ojs/index.php/Eduonline/article/view/51Acesso em 8 de abril de 2014

FAZENDA, Ivani(org.). ***Práticas Interdisciplinares na Escola***, 8ª ed. *São Paulo:* Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. ***A importância do ato de ler:*** em três artigos que se complementam (28a. ed.). São Paulo: Moderna, 2003.

_____ ***Pedagogia do Oprimido***. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014

THIESEN, Juarez Silvada. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação.** V. 13, n. 39, 2008. Universidade Federal de Lavras, Projeto PIBID, 2013

VIANNA**,** Heraldo Marelim. ***Pesquisa em educação: a observação***. Brasília: Plano Editora, 2003

O ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA A SOCIEDADE MULTICULTURAL

Aldieris Braz Amorim Caprini
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
aldieris@hotmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: O artigo apresenta parte da pesquisa para o Doutorado em Educação-Currículo pela PUC/SP de forma a questionar se o estágio supervisionado, como está concebido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação e praticado nos cursos de História, contribui para a formação de docentes comprometidos com a sociedade multicultural visando a valorização à diferença. Tomamos como aporte teórico sobre estágio Pimenta e Lima (2011) e Rossi, Stumpf e Vergamini (2008) e sobre multiculturalismo MCLAREN (1997), MOREIRA E CANEN (2011) e GONÇALVES (2006). Foram investigadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de História e de Formação de Professores e realizadas entrevistas com professores formadores de História. Os resultados são discutidos de forma a pensarmos no processo formativo de docentes de história para a diversidade.

Palavras-chave: Formação Docente de História; Estágio Supervisionado; Multiculturalismo.

1 INTRODUÇÃO

O termo formação docente nos remete à uma ampla discussão que, para esse trabalho, delimitamos na contribuição do estágio para o processo formativo dos professores de história para atuação na sociedade multicultural visando uma transformação social, a partir do trabalho com a diversidade cultural.

O presente trabalho é resultado de pesquisas e estudos para o Doutorado em Educação – Currículo pela PUC/SP, que abordou a formação do docente em história na perspectiva do multiculturalismo crítico, o qual apresentamos nesse momento os resultados da investigação no que tange as discussões apresentadas na tese sobre estágio.

Assim, questionamos se o estágio supervisionado, da forma como está concebido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação e praticado nos cursos de História, contribui para a formação de docentes comprometidos com a sociedade multicultural visando a valorização à diferença.

Para subsidiar nossas análises, tomamos como aporte teórico sobre estágio Pimenta e Lima (2011) e Rossi, Stumpf e Vergamini (2008) e sobre multiculturalismo, optamos pela vertente teórica do multiculturalismo crítico tomando como referencial de análise MCLAREN (1997), MOREIRA E CANEN (2011) e GONÇALVES (2006).

O desenvolvimento da pesquisa assenta-se na abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos de aproximação com a realidade a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais de História e de Formação de Professores, as entrevistas semi-estruturadas e questionários, à luz dos estudos de Bogdan e Biklen (1982), André (2012) e Chizzotti (2003). Os sujeitos da pesquisa foram professores e coordenadores cursos de Licenciatura em História do estado do Espírito Santo.

2 O QUE DIZEM AS DCN'S E OS PROFESSORES FORMADORES SOBRE O ESTÁGIO E SUA RELAÇÃO COM A DIVERSIDADE

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) de História, no ítem que se refere aos Estágios e Atividades Complementares, não observamos menção ao desenvolvimento de propostas que levem a pensar a diversidade na sociedade.

Em seu texto, as DCNs apontam que "As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente" (BRASIL, 2002, p. 384).

É importante ressaltar que, ainda no documento, não se encontra uma atenção para escolha de conteúdos, perspectivas e temas a serem tratados na prática. Pelo documento, fica a cargo do docente formador definir o trabalho de prática e aí corremos o risco de ignorar ou abordar de forma genérica questões necessárias à formação do professor de História, como a diversidade.

Nas DCNs de Formação de Professores, no ítem que se refere aos Estágios e Atividades Complementares, não observamos menção ao desenvolvimento de propostas que levem a pensar a diversidade na sociedade.

Para verificarmos os que os docentes formadores pensam e concebem sobre o estágio no que tange a diversidade, questionamos: As atividades de Estágio propostas no projeto do curso proporcionam espaços para refletir a respeito da prática pedagógica multicultural? E ainda: A proposta curricular do Estágio prevê momentos e contextos de experiência cultural em comunidades, escolas ou desenvolvimento de projetos com a diversidade cultural?

Constatamos que a proposta curricular de estágio não contempla momentos, espaços e contextos para trabalhar a questão da diversidade. Passam sem maior visibilidade projetos ou ações direcionadas para a vivência da realidade multicultural, bem como a reflexão sobre essa questão.

Considerando as falas dos sujeitos, nos parece que a reflexão não é uma premissa curricular, que oriente e promova a discussão sobre a diversidade e o seu trabalho como a realidade multicultural numa perspectiva crítica. Essa afirmativa sustenta-se na fala dos sujeitos, quando, por exemplo, o professor 8 afirma que "[...] a reflexão multicultural depende muito dos preceitos teóricos do alunos, uma vez que, no ensino superior, o aluno tem um boa autonomia para formar reflexões educacionais, desde que embasadas em trabalhos acadêmicos reconhecidos".

A temática diversidade é abordada transversalmente no decorrer do Estágio de forma não obrigatória tornando-se um apêndice, sem preocupação em torná-la um eixo de trabalho.

Ressaltamos que há clareza dos docentes quanto à necessidade da abordagem sobre a diversidade no Estágio, mas, suas falas não revelam propostas concretas que apontem para um currículo multicultural, na formação docente. É possível perceber que há clareza da possibilidade da existência de um Estágio estruturado, para o trabalho numa perspectiva teórica multicultural crítica.

Isso se revela no reconhecimento da preocupação com a relação entre a universidade e a comunidade, bem como a extensa carga horária de Estágio Curricular, quando indagarmos: A proposta curricular do Estágio prevê momentos e contextos de experiência cultural em comunidades, escolas ou desenvolvimento de projetos com a diversidade cultural?

A partir da questão "As atividades de Estágio propostas no projeto do curso proporcionam espaços para refletir a respeito da prática pedagógica multicultural?", constatamos que não havia, nos cursos onde os docentes atuavam, uma proposta de Estágio que contemplasse a vivência e a reflexão.

Em relação a propostas de estágio em espaços de diversidade para investigação e construção de uma postura crítica ainda está limitado ao "conhecer" e não ao fazer/propor/mudar/transformar.

Além de acompanhar o desenvolvimento das disciplinas, cabe ao coordenador verificar se o Estágio está sendo realizado de acordo com a proposta do projeto, verificando e propondo, em colegiado, o aprimoramento e mudanças. Assim, lançamos o questão: No Estágio Curricular são proporcionados momentos para o aluno vivenciar realidades multiculturais? Os coordenadores foram enfáticos em dizer que o Estágio não proporciona espaços e momentos para o aluno vivenciar realidades multiculturais e que o trabalho com a diversidade no Estágio não se constitui uma prioridade.

O relato dos coordenadores nos mostra que, assim como nos relatos dos docentes, o Estágio ainda não é considerado como espaço de formação de docentes para o trabalho multicultural crítico.

3 O QUE PENSAMOS SOBRE O ESTÁGIO PARA FORMAÇÃO DE DOCENTES COMPROMETIDOS MULTICULTURALMENTE

Consideramos o Estágio, a partir de Pimenta e Lima (2011), como atividade curricular teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. Neste caso caberia o desenvolvimento da prática multicultural crítica, no interior da qual a intervenção é fator necessário para uma nova postura diante da discriminação e do

preconceito à diversidade.

Há, portanto, um longo caminho formativo a ser percorrido por formadores e formandos, docentes e coordenadores da educação superior e professores e gestores que recebem os estagiários. "Acreditamos que a interpretação do real existente e as condições em que os saberes se cruzam no espaço escolar formam um corpo de conhecimento que interferem na formação da identidade docente" (PIMENTA; LIMA, 2011).

E ainda, tomamos Rossi, Stumpf e Vergamini (2008) como aporte para reflexão sobre o estágio pois, entendem o Estágio ligado ao contexto escolar de forma que seja preservado o compromisso da articulação entre a teoria e a prática. Essa articulação pode contribuir para a formação de educadores críticos, reflexivos e comprometidos com a educação.

Assumimos o estágio como espaço de formação, este é destacado como um momento importante de aprendizagem, preparação e conhecimento para a construção da sólida formação profissional docente do estagiário, ou seja, um importante lugar da prática, no currículo de formação. A experiência prática, fundamentada no referencial teórico e na pesquisa permite ao estagiário analisar, vivenciar e exercitar sua formação profissional.

É importante ressaltarmos que assumimos nessa análise do estágio como possibilidade formativa para uma sociedade multicultural o aporte teórico do Multiculturalismo Crítico de MCLAREN (1997, 26) pois,

> (...) compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como força de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

E consideramos ainda GONÇALVES (2006, 14) ao defendermos que

> (...) as categorias teóricas construídas na experiência multiculturalista permitem uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por conseqüência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores.

Nessa perspectiva multicultural crítica, Moreira e Canen (2001) nos apresentam dois objetivos desse currículo que nos ajudam a compreendê-lo conceitualmente. No primeiro caso, trata-se de reduzir preconceitos, de estimular atitudes positivas em relação 'ao diferente', de promover a capacidade de assumir outras perspectivas, de propiciar o desenvolvimento da empatia. No segundo, trata-se de evidenciar as relações de poder envolvidas na construção da diferença, de criar oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, de incentivar atitudes necessárias ao fortalecimento do poder individual e coletivo, bem como de desenvolver habilidades de pensamento.

Assim, em nossa pesquisa, para o doutoramento, com os docentes e coordenadores constatamos que o Estágio Supervisionado e a prática de ensino não trabalham integralmente questões multiculturais numa perspectiva do currículo multicultural crítico. Esta ainda não é uma prática constante, consistindo-se em um grande desafio a ser implementado.

O aluno da graduação, quando passa a ser professor da Educação Básica, fica diante, na maioria das vezes, de uma realidade para qual não foi devidamente preparado na academia: a diversidade. Esse é outro grande desafio da formação docente em História.

Em face dessa lacuna formativa, o currículo deve ser questionado tomando como referências indagações acerca de como a prática de ensino, no interior das disciplinas e no Estágio Supervisionado, está preparando o aluno para o trabalho numa sociedade multicultural. É importante visualizar como tais questões podem ser contempladas no currículo, via Estágio. Seguem algumas diretrizes para o Estágio Supervisionado construídas a partir das pesquisas e reflexões para o doutoramento.

- Momentos e espaços para imersão, durante o Estágio Supervisionado, em realidades pedagógicas pautadas na concepção de diversidade que propomos neste estudo;
- Aliar o ensino com a pesquisa nas atividades de prática de ensino, em contextos pedagógicos multiculturais.

Gonçalves e Silva (2006) destacam como papel do Estágio, no que tange a questão multicultural, a imersão dos professores na cultura do grupo com que trabalham; a

observação de experiências e de aprendizagens culturalmente relevantes; a realização de estágios de longa duração em ambientes específicos.

A imersão dos futuros professores em contextos e realidades multiculturais deve proporcionar, inicialmente, a reflexão do professor sobre a identidade docente e o seu papel de educador. Trabalhar com a diversidade requer, primeiro, despir-se de preconceitos e de estereótipos.

Num segundo momento, requer proporcionar contextos pedagógicos para os quais o educador deve posicionar-se como um intelectual transformador, com um olhar sobre a realidade escolar que possibilite reconhecer essa discriminação e os excluídos no ambiente escolar, pensando novas práticas docentes capazes de inseri-los na sociedade e, consequentemente, emancipar esses sujeitos.

O Estágio Supervisionado, quando realizado em espaços multiculturais, proporciona uma atividade reflexiva e de pesquisa, possibilitando ao futuro professor conhecer a realidade da escola. Esse processo contribui para uma formação docente voltada para a formulação de práticas multiculturais por meio de reflexões das situações vivenciadas. Há necessidade que o Estágio, conforme apresentado nas diretrizes curriculares de formação de professores, seja efetivado na prática para ele fomentar o diálogo e a intervenção na realidade, fornecendo ao aluno as bases necessárias para atuar com a diversidade.

Durante o processo formativo, os docentes têm que ter espaços e canais para pensar na sua identidade enquanto docente e conceber/identificar materiais didáticos e discursos que não (re)produzam o preconceito.

As atividades que permitem ao aluno relacionar o espaço acadêmico com a sociedade, seja Estágio e/ou Atividades Complementares, devem, segundo Gonçalves e Silva (2006, p.57): “proporcionar experiências que ajudem a compreender o papel central das culturas e a criticar as estruturas injustas”, o que não é enfatizado e proporcionado pelas DCNs no ítem específico para tal finalidade.

Desse modo, podemos afirmar que essas diretrizes proporcionariam, aos licenciados em História, uma compreensão da realidade social e cultural que, mostrariam a diversidade e as questões que emergem dos contextos sociais e culturais dominados.

5 CONSIDERAÇÕES

A necessidade de pensarmos a formação docente em história para o trabalho com a diversidade nos levou a questionarmos se o estágio supervisionado, da forma como está concebido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação e praticado nos cursos de História, contribui para a formação de docentes comprometidos com a sociedade multicultural visando a valorização à diferença.

A partir do percurso investigativo e de análise realizado com a pesquisa e apresentado nesse texto, podemos apresentar como considerações a essa indagação:

- Na análise documental verificamos a existência nas Diretrizes Curriculares de lacunas multiculturais críticas que se materializam nos currículos da Licenciatura em História, tornando deficitária a reflexão sobre a pluralidade cultural, raça, etnia e classe social numa perspectiva multicultural crítica. Esta constatação é importante para os desafios da sociedade em que vivemos o que nos permite questionar quanto a seu direcionamento para uma formação de docentes voltada à prática pedagógica na vertente do multiculturalismo crítico;

- Como componente curricular ligado ao curso de História, observamos nas falas dos docentes e coordenadores que o Estágio Supervisionado não é trabalhado integralmente na dimensão multicultural e dessa forma, retratam o lugar desta perspectiva no projeto pedagógico do curso, qual seja no interior das disciplinas ou dos conteúdos disciplinares específicos e não a partir de eixos teóricos críticos para a valorização a diferença.

Assim, ao apresentarmos o olhar dos docentes e coordenadores de História e a análise das DCN's é possível constatar os limites e desafios do currículo hoje desenvolvido e as perspectivas de um currículo multicultural crítico para a Licenciatura em História.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução nº4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Reserarch for Education.** Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4 ed. Autentica: Belo Horizonte, 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANEN, Ana. (org) **Ênfases e omissões no currículo**. Papirus, Campinas, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 Ed. Cortez: São Paulo, 2011.

ROSSI, M. H. W.; STUMPF, J. M.;VERGAMINI, S. M. **Um novo perfil dos estágios dos currículos de licenciaturas da UCS.** In: Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. ENDIPE. Porto Alegre – RS, 2008.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES INDÍGENAS QUE ATUAM NA EMEF INDÍGENA KWATINEMU

Irlanda do Socorro de Oliveira MILÉO
Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira (UFPA)
irlanda@ufpa.br
Keila Simone dos ANJOS
Secretaria Municipal de Educação de Altamira-PA (SEMED)
keilasimon@hotmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares;

Resumo: Este artigo buscou refletir se a formação proposta no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem conseguido subsidiar os professores indígenas da etnia Assurini no seu fazer pedagógico, de modo a atender as necessidades de aprendizagem das crianças indígenas quanto à educação escolar. A fim de compreender como os professores indígenas se posicionam e articulam em suas práticas pedagógicas às orientações do PNAIC, realizou-se uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, a partir de autores como: Adugoenau (2003), Silva (2002), Kahn (1994), Meliá (1999), dentre outros. Foram entrevistados dois docentes da escola Kwatinemu, localizada na aldeia da etnia Assurini. Os resultados apontam que o PNAIC não considera a diversidade cultural das comunidades indígenas, o que obriga os professores indígenas a desenvolverem adequações das metodologias apresentadas nos encontros do PNAIC à realidade dos alunos da educação escolar indígena.

Palavras-chave: PNAIC, Educação Escolar Indígena, Professores Indígenas, Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pelo Governo Federal mediante Portaria Nº 867/2012, cuja responsabilidade por sua execução é das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, representando um "compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, p.11, 2012a)".

A Portaria do MEC estabelece no seu no artigo 5º, que as ações do Pacto têm por objetivo:

> I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (PORTARIA Nº 867, Art 5º, 2012b).

Trata-se de um programa circunscrito em uma política pública de formação continuada de professores, em âmbito nacional, voltado para a qualificação profissional aos docentes que atuam no ciclo da alfabetização, que se estende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, para as escolas da cidade, do campo e das áreas indígenas. As ações formativas são apoiadas em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores, com ênfase na alfabetização em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática, ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES); materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a).

A pesquisa em tela foi norteada pela seguinte questão: o PNAIC tem subsidiado as práticas pedagógicas dos professores indígenas da etnia Assurini, de modo, a atender as necessidades de aprendizagem das crianças dessa comunidade indígena quanto à educação escolar? Para estudar os efeitos dessa política de formação continuada na prática pedagógica desses docentes, buscou compreender como os professores indígenas se posicionam e articulam em suas práticas pedagógicas às orientações do PNAIC.

Por meio de uma pesquisa qualitativa que, segundo Martins (2004, p. 289) diz respeito a abordagem que "privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise", foram aplicadas entrevistas semiestruturadas para dois professores que atuam na EMEF Indígena kwatinemu que ocorreram nos encontros de formação no município de Altamira-PA.

Sobre os Assurini do Xingu são um povo indígena cuja aldeia está localizada às margens do rio Xingu, no Estado do Pará, constitui uma etnia Tupi, falante de uma

língua pertencente à família linguística Tupi-guarani. As primeiras informações sobre este povo datam do século passado, porém, foram contatados oficialmente no ano de 1971, distribuídos em duas aldeias localizadas às margens do igarapé Ipiaçava. Segundo Silva (2002, p. 176), no ano seguinte, "passou a ocupar uma única aldeia que foi instalada abaixo da localização anterior, na margem direita do mesmo igarapé, onde permaneceu até 1985, quando se transferiu para o local em que se encontra hoje".

Segundo Müller (2002), várias iniciativas foram tomadas na tentativa de revitalizar o povo Assurini, ao exemplo do que ocorreu com a chegada à aldeia Koatinemu em meados de 1982 das religiosas católicas Irmãzinhas de Jesus de Charles Foucault, que foram convidadas para atuarem entre os Assurini, graças ao reconhecimento do trabalho por elas desenvolvido com o povo Tapirapé no Mato Grosso desde os anos de 1960.

Em relação à terra indígena dos Assurini, esta foi demarcada em 1996, com 387.834 hectares e homologada através do Dec. s/nº de 05/01/96 e registrada em 09/09/2003, segundo informações da FUNAI. A aldeia localiza-se na foz do igarapé Piranhaquara com o rio Xingu, abrangendo os municípios de Altamira e Senador José Porfírio, ficando uma distância de 124 km e, depende do período do ano: no verão a viagem dura 7 horas de voadeira e um dia e meio de barco; no inverno, 5 horas de voadeira e 14 horas de barco.

2 AS CONTRADIÇOES DA ALFABETIZAÇAO E LETRAMENTO NO ÂMBITO DO PNAIC E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDIGENAS

Considerando o processo de alfabetização bilíngue orientado nas legislações voltadas à educação escolar indígena, a saber, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 32, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; a LDB, Lei 9.3994/96, em seu artigo 23, que trata da diversidade de possibilidades de organização escolar e, no artigo 26, que dispõe sobre a importância de considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura; a Lei 10.172/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação, que prevê a criação de programas específicos para atender as escolas indígenas e o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução 3/99, que garante uma formação específica para os professores indígenas, nota-se que pouco tem sido feito para que esse processo aconteça na prática.

Observando as especificidades do PNAIC como um programa monolíngue, considera-se que este não atende as demandas formativas dos professores indígenas e, tampouco, contempla a diversidade cultural de cada etnia, ou seja, "os processos próprios de aprendizagem dos indígenas foram ignorados, assim como também a sabedoria milenar por eles adquirida" (ADUGOENAU, 2003, p. 67).

Isso se reforça no Caderno de apresentação do programa, quando expressa que ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, a criança deve ser capaz de desenvolver as seguintes habilidades: "[...] ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos". (BRASIL, p. 17, 2012b). A alfabetização corresponde à habilidade de decifrar um "código" por meio de uma sequência de passos/etapas, o que não assegura a formação de leitores/escritores.

Ao refletir sobre a alfabetização na educação escolar indígena, Kahn (1994, p. 137) considera que se a alfabetização na língua materna facilita por um lado, a transição para o aprendizado da escrita e leitura do português; por outro lado, ela não tem utilidade prática para os indígenas. Considerando o exposto, compreende-se que a escola não nasce de dentro da vivência indígena, mas de fora, com uma perspectiva distante dos anseios dos mesmos. Isso porque os modelos de educação indígena e educação para o indígena apresentam-se inteiramente díspares, exigindo dessa forma, estrutura, organização e pedagogia diferentes, configurando como uma forma de desrespeito às diferentes culturas, à medida que interfere significativamente nos aspectos culturais. Ou seja, a "escola verdadeiramente indígena" ainda não acontece, visto que "nós, agentes desse processo, não somos índios, sobretudo, porque os índios que estão sendo preparados para assumir esta tarefa vêm sendo orientados, informados, catequizados, doutrinados por nós, caras pálidas" (KAHN, 1994, p. 137).

3 AS PERCEPÇOES E VOZES DOS PROFESSORES INDÍGENAS ASSURINIS DE ALTAMIRA SOBRE O PNAIC

O contexto da educação escolar indígena começa a mudar no ano de 2009, por ocasião da criação do curso de Magistério Indígena Normal, em nível médio, realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC), com a finalidade de formar professores para atuar na Educação Escolar Indígena nas aldeias de Altamira/PA, que funcionam com turmas multisseriadas, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Menor, concluído em 2013. Esses mesmos professores participaram paralelamente dos encontros de formação do PNAIC.

Para que os mesmos pudessem participar dessas formações, a SEMED se responsabilizava pelo transporte fluvial, enquanto que a alimentação e a hospedagem na Casa do índio ficaram sob a incumbência da FUNAI. Apesar do esforço para receber as formações, pode-se comemorar a conquista de Altamira ter aumentado o número de professores indígenas como titulares das turmas do Ensino Fundamental. Em 2013, 27 escolas indígenas estavam cadastradas no censo escolar e, dos 23 professores contratados pela SEMED para trabalhar nas mesmas, somente 10 eram indígenas. Em 2014, o cenário mudou, pois o número de escolas localizadas nas aldeias cresceu de 27 para 32, onde 39 docentes estão atuando nas mesmas, sendo 28 indígenas e 11 não indígenas. Entre os 28 professores indígenas que participaram das formações do Pacto, há representantes das oito etnias, sendo distribuídos da seguinte forma: Parakanã (06), Assurini (03), Arara (04) Xipaia(03), Curuaia (03) Kaiapó (01) Xikrim (07) Araweté (01).

Em que pese essas mudanças, no entanto, a substituição dos professores "não indígenas" pelos "indígenas" ainda não reflete a solução para a educação escolar indígena se estes, por sua vez, continuarem sendo submetidos às políticas nacionais que são implementadas arbitrariamente nesse processo educacional, considerando a peculiaridade de cada etnia inserida, pois, quando os docentes indígenas participam dos encontros de formação, trazem consigo uma bagagem histórica, "de confrontação, negação e negociação com o colonizador de ontem e hoje" (URQUIZA, 2010, p. 7). Assim, estas precisam ser consideradas como ponto de partida para a apropriação de

novos saberes, que propiciem a aprendizagem dos educandos, devendo partir de uma concepção que atenda a existência de metodologias que considerem as diversidades etnoculturais e bilíngues. Franchetto (2012, p. 33) afirma que toda e qualquer reflexão sobre a educação bilíngue em si decorre necessariamente de uma discussão em torno de uma "nova" escola, na qual o uso oral e escrito das línguas indígenas e a alfabetização em língua indígena estariam presentes ao lado da língua oficial, o português, o que não ocorre na educação escolar indígena.

Na aldeia Assurini há 13 docentes que se formaram no Magistério, mas somente três estão atuando na área, sendo dois na escola Kwatinemu e um em outra, anexa a esta, chamada de Itaaka, distantes alguns quilômetros uma da outra. Os demais exercem outras atividades na comunidade, como pesca, caça e agricultura. Participaram desta pesquisa dois docentes aqui nomeado de Professor 1 e Professor 2, de 20 e 21 anos de idade, respectivamente, que atuam na Escola Municipal Indígena kwatinemu, aldeia localizada há 124 quilômetros de Altamira. Ambos participaram das formações do PNAIC em 2013, quando a ênfase foi em alfabetização em língua portuguesa, e continuaram participando do programa em 2014, quando o foco do curso passou a ser em alfabetização matemática.

Para compreender a concepção dos docentes indígenas sobre alfabetização, bem como o significado que os professores atribuem as formações, perguntamos como percebiam as formações do PNAIC. Em seus relatos, consideraram que o ano de 2014 trouxe mais novidades, por apresentar mais sugestões práticas de serem usadas com os alunos, porém, consideram que Matemática é uma disciplina de difícil compreensão, mas que a formação está contribuindo para o esclarecimento de dúvidas do que as oferecidas no ano anterior quando a formação foi na área da Linguagem.

Sobre a contribuição do PNAIC em relação aos seus fazeres pedagógico, ambos afirmaram não ter encontrado dificuldades para adaptar o conteúdo recebido durante os encontros de formação do PNAIC para o tupi-guarani, mesmo considerando que a apresentação escrita silábica não é semelhante ao Português. Com a preocupação dos docentes em manter as tradições e a alfabetização na língua materna, de modo a evitar a aprendizagem em uma língua estranha, que segundo Luciano (2006, p. 124) pelo fato de a língua ser percebida como importante "[...] instrumento de produção, reprodução e

transmissão de conhecimentos próprios, valores étnicos e identitários que só devem ser passados naquela língua particular"; os professores indígenas explicaram que procuram ministrar as aulas na aldeia na língua materna, tupi-guarani, e tentam adaptar da melhor forma possível as metodologias apreendidas durante as formações e, de certa maneira, consideram positivo o esforço em vir para Altamira a fim de participar, pois apesar das diferenças culturais, muitas sugestões metodológicas são utilizadas.

Essas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes reforçam a defesa que a instituição escolar conduzida por professores indígenas abre oportunidade de expansão da prática pedagógica já praticada nas sociedades indígenas, e segundo Meliá (1999), a inserção de políticas estranhas à cultura das comunidades indígenas não é o caminho para a resposta do problema da educação escolar indígena e que a solução estaria na própria no interior na valorização dessas culturas. De Paula (2012), considera que a formação dos profissionais de educação escolar indígena não pode ser pensada de forma dissociada do processo formativo vivenciado pelos professores em suas comunidades: "Ou a escola se insere nos sistemas educacionais indígenas, como algo necessário na realidade de contato com nossa sociedade, ou ela não será uma escola indígena" (DE PAULA, 2012, p. 178).

Os professores indígenas relataram ainda que conseguiram realizar essas adaptações por terem sido alfabetizados na escola da aldeia Assurini em tupi-guarani por intermédio de uma professora que aprendeu o Tupi-guarani e ministrava suas aulas nessa língua, o que ocorreu até o 3º ano do Ensino Fundamental, pois no ano seguinte, o novo professor que falava somente em Português, continuou com o ensino na língua nacional. Aos 12 anos de idade, ambos já estavam alfabetizados em Português. E hoje, como professores da rede municipal da educação escolar indígena, trabalham as duas línguas durante as aulas, sendo que o Tupi-guarani é a principal, usada durante todo tempo.

Sobre a as metodologias apresentadas nas formações, a que mais chamou atenção foi o Cantinho da Leitura, pois estimula as crianças da aldeia à leitura: "*Elas gostam muito de ler historinhas*" (Professor 1). As historinhas escritas na língua materna motivam as crianças aprenderem seus costumes e o respeito pelas manifestações culturais locais: "*Com os livrinhos as crianças estão conseguindo aprender mais rápido ainda"* (Professor 2). Devido às adaptações, ao invés de livros em Língua Portuguesa, o

Cantinho contém cartilhas que foram montadas por eles e escritas na língua materna, na tentativa de proporcionar a educação indígena de fato. Para Luciano (2006, p. 131), a educação indígena diz respeito aos "processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola [...]". Ou seja, os professores associam seus processos próprios de educação tradicional com o processo histórico da educação escolar incorporada por eles.

Quando perguntados sobre possíveis dificuldades do PNAIC, falaram da escassez de material didático adequado para a alfabetização na língua deles, e que por isso traduzem tudo o que podem para suprir a necessidade de material de leitura. Se apoiando em conhecimentos tradicionais com os mais velhos da aldeia, a fim de utilizar histórias contadas por estes na sala de aula, repassando aos alunos conhecimentos produzidos por eles mesmos.

4 ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

A formação do PNAIC garantida a todos os docentes que atuam no ciclo da alfabetização não pode ser compreendida como um objetivo alcançado em sua totalidade; pois, no processo de sua realização, percebemos que ela não se mostra adequada para todos os públicos de professores e, apesar de ser criada a partir da preocupação com a qualificação desses profissionais, registra uma lacuna que precisa ser preenchida, que é a ausência de propostas para a educação escolar indígena.

Considerando que a elaboração dos cadernos de formação do PNAIC não recebeu contribuição dos grupos indígenas, apesar de também serem adotados por eles, os ajustes foram organizados pelos próprios professores indígenas. Na prática, a forma encontrada para adaptar o material da formação à realidade indígena seria de maneira onde todos os professores escolheriam o que seria melhor para sua comunidade, respeitando os diferentes percursos de vida.

Desse modo, percebe-se no âmbito do PNAIC inexistência de uma formação intercultural, por não proporcionar cursos de formação continuada para professores alfabetizadores indígenas que atenda aos aspectos culturais específicos de cada etnia,

bem como às necessidades educativas dos alunos. Para Urquiza (2010, p. 6) são indispensáveis análises sobre os programas de formação inicial e continuada oferecidas à educação escolar indígena "à luz dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos que orientam as políticas e, particularmente, a partir da referência do conceito e prática da interculturalidade".

5 REFERÊNCIAS

ADUGOENAU, Félix Rondon. Educação Escolar Indígena: um caminho para a autonomia. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto**: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: www.pacto.gov.br . Acesso em: 01/03/2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br . Acesso em: 01/03/2014.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.**Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

_____.**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____.**Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, que fundamental a educação indígena, determinam a estrutura e funcionamento da educação escolar indígena e propõem ações concretas em prol desta educação.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de Novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências.

DE PAULA, Eunice dias. **Experiências de Formação de Professores Indígenas**. Cimi/MT. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/>. Acessado em: 03/09/2014

FRANCHETTO, Bruna. **A Guerra dos Alfabetos:** os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. MANA 14(1): 31-59, 2008

Disponível em: <*www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104...*> Acessado em: 18/10/2013.

KAHN, Marina. **"Educação Indígena VersusEducação para Índios":** sim, a discussão deve continuar...Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994

Disponível em: <*www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/954/859* · Arquivo PDF>

Acessado em: 31/08/2014

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Coleção Educação para Todos. Unesco. Ministério da Educação. Brasília, Novembro de 2006.

MARTINS. Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

Disponível em: <*br.librosintinta.in/***pesquisa-qualitativa-em-educação-pdf-***3.htm*>

Acessado em: 04/09/2014

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/. Acessado em: 04/09/2014

MÜLLER, Regina Polo. **Povos Indígenas**: os Assurini do Xingu**.** Maio, 2002.

Disponível em:<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/asurini-do-xingu>

Acessado em 02/10/2014.

SILVA. Fabíola Andrea. **Mito e Arqueologia:** a interpretação dos Assurini do Xingusobre os vestígios arqueológicos encontrados no parque indígena Kwatinemu – Pará. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 175-187, dezembro de 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ha/v8n18/19061.pdf. Acessado em: 01/10/2014

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. NASCIMENTO, Adir Casaro.**O Desafio da Interculturalidade na Formação de Professores Indígenas.**Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DO OLHAR DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Ana Lourdes Lucena de Sousa
Universidade Metodista
anafortal@hotmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: O presente trabalho aborda a formação inicial do pedagogo diante os desafios e as necessidades da Sociedade Contemporânea. Para tanto, questionamos como são apresentadas, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia as propostas de formação inicial de profissionais da educação considerando uma dimensão inovadora para atender as necessidades formativas da sociedade contemporânea e globalizada? Teoricamente, o trabalho pauta-se em Pimenta (2002), Giroux (2003), Contreras (2002), Sacristan (1998, 2000), Nóvoa (1992, 2009), Imbernon (2010), Masetto (2004, 2009,2010, 2012), Hernandez *et.al.* (2000), Carbonell (2002) e Messina (2001). Para tanto, assume um caminho metodológico com abordagem qualitativa e de pesquisa documental. Assim, verificamos até que ponto as Diretrizes apresentam uma proposta inovadora de formação inicial de profissionais.

Palavras – chave: Formação Inicial; Pedagogia; Inovação; Sociedade Contemporânea.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta um estudo relacionado à formação de Pedagogia para a sociedade atual, considerando as demandas dessa área de conhecimento e investigando as referências alusivas à inovação nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e as Diretrizes de Formação de Professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais consistem em documentos norteadores da construção dos projetos de cursos de graduação e, portanto, traçam o perfil do egresso para atuar na sociedade atual. Dessa forma, torna-se necessário pensar a formação docente à luz de teorias educacionais, qual caminho que tais documentos estão traçando para que possamos (re)pensar a forma como estão concebidos os currículos do profissional de Pedagogia.

Assim, questionamos: como são apresentadas, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de

Pedagogia nas propostas de formação inicial de profissionais da educação considerando uma dimensão inovadora para atender as necessidades formativas da sociedade contemporânea e globalizada?

Com a pesquisa objetivou-se verificar até que ponto as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores apresentam uma proposta inovadora de formação inicial de profissionais de forma a atender as necessidades formativas para a sociedade contemporânea e globalizada.

Como metodologia, a pesquisa assume a abordagem qualitativa e do tipo exploratória que tem como propósito propiciar maior intimidade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizado um estudo bibliográfico sobre formação de professores e sobre inovação em educação para embasar teoricamente o estudo a partir do referencial teórico. No segundo momento, foi analisado o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia" à luz da teoria.

Para sustentar teoricamente a discussão e análise dos documentos acerca da formação de professores numa perspectiva de inovação para atender aos desafios contemporâneos, assumimos como aporte teórico da formação de professores os estudos de Pimenta (2002), Giroux (2003), Contreras (2002), Sacristan (1998, 2000), Nóvoa (1992, 2009), Imbernon (2010). A discussão de inovação está centrada em Masetto (2004, 2009,2010, 2012), Hernandez *et.al.* (2000), Carbonell (2002) e Messina (2001).

Desse modo, a pesquisa pretende contribuir com a formulação de conhecimentos necessários para a formação profissional do pedagogo no contexto de mudanças sociais em tempos de inovação.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO: APROFUNDANDO CONCEITOS E ESTABELECENDO INTERLOCUÇÕES

É necessário considerar que a formação para o magistério envolve os saberes do trabalho docente e assim requer uma cultura profissional que possibilite a manifestação dos limites e possibilidades do professor enquanto sujeito situado no mundo

contemporâneo, que recebe influências e pode influenciar o contexto onde atua.

Segundo Nóvoa (2009) a formação precisa acontecer dentro da profissão em uma constante (re) construção de saberes, de forma que inclua o conhecimento, a cultura profissional, o trato pedagógico e o trabalho de equipe. O mesmo autor acrescenta que é preciso estar atento para a necessidade de mudanças, pois a inovação é um elemento central no processo de formação de professores.

Para Schön (1983, 1987, 1980) o pensamento prático pode ser detalhado em três momentos: *conhecimento na ação, reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. Os saberes docentes, compreendidos como parte da dinâmica e interativa do fazer pedagógico, oferecem suporte para as decisões do trabalho do professor. Dessa forma, passam a integrar as propostas de reflexão dos cursos de formação de professores, tanto nos seus fundamentos, como nas práticas por eles desenvolvidas. A questão dos saberes da docência, também se fizeram mais frequentes, como enfoque de estudos e pesquisas, na busca de respostas para as perguntas: Com que saberes os professores constroem suas práticas? Quais os saberes necessários à prática docente? Como os saberes acumulados podem ser ressignificados?

Pesquisadores que trabalham mais diretamente com os saberes da docência, como Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Jaques Therrien e Maria Nobre Damasceno, entre outros, somam-se a grupos de pesquisa nas diferentes Universidades do Brasil e no exterior que desenvolvem estudos e reflexões, além da produção de conhecimentos e a organização de seminários e eventos.

Nossos primeiros passos para a compreensão sobre esse tempo de mudanças nos levaram ao estudo sobre o conceito de inovação. Com base em três estudos de casos sobre inovações educativas realizadas durante o período de experiência da reforma de ensino na Espanha, Hernandes *et al* (2000) buscam responder a três perguntas basilares: Primeiro: O que caracteriza uma inovação educativa?; Segundo: O que podemos aprender com elas? E, terceiro: Por que a direção [escolar] não leva em consideração o trabalho, as ideias e as propostas dos professores e a seguir os responsabiliza por seu fracasso? Assim, numa análise comparativa das relações de diferentes setores da vida escolar com as inovações introduzidas na escola, Hernández *et al* (2000) alertam sobre o

que se interpreta como inovação na vida escolar. Para esses autores, uma inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a executa ou para quem recebe seus efeitos. Por isso uma inovação na vida escolar vai depender do olhar, da opinião e da relação que se mantém com a inovação. Para Hernandes *et al* (2000):

> (...) nas escolas, sob a denominação de inovação, incluem-se não só mudanças curriculares**,** mas também a introdução de novos processos de ensino e aprendizagem, de produtos, materiais, ideias e, inclusive, pessoas. Isto gera a necessidade de uma definição que destaque também o processo e a intenção da inovação (p. 29).

Desse modo, as inovações mais marcantes na vida da escola são aquelas que deram alguma resposta alternativa às suas necessidades, ou seja, as inovações cujas marcas são perceptíveis naquilo que o coletivo escolar considera como necessidade, por isso permaneceram na cultura escolar favorecendo melhoria na qualidade de ensino. De forma diversa, podemos dizer que a definição da inovação é fruto da convergência de várias interpretações daqueles que têm alguma relação com ela, seja o promotor, o facilitador, quem a coloca em prática ou mesmo quem sofre ou se beneficia dos seus resultados.

> Atuais políticas governamentais para a Educação Superior, independentemente dos princípios que as provocaram, têm dado espaço para propostas de inovação no ensino de graduação e na pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, envolvendo parcerias entre organizações da mesma área, com objetivos comuns, ou entre organizações de áreas diferentes com objetivos afins. A educação superior e a pesquisa na universidade estão exigindo cada vez mais o conhecimento interdisciplinar, cooperativo, integrado (MASETTO, 2004, p. 199).

Além da importância dos atores envolvidos, para Hernandez *et al* (2000) todas as inovações aparecem vinculadas à questões ideológicas, sociais e econômicas e, que as inovações dependem, para ser consideradas como tais, de uma série de elementos que emergem, de quem são seus promotores, da incidência e da extensão adquirida.

> A necessidade de introduzir mudanças periódicas (ou contínuas) na maneira de organizar e pôr em prática o ensino, nos diferentes ciclos em que se articulam os sistemas escolares, parece estar além de toda discussão. A questão que continua sem resolução, daí a importância de se fazer pesquisas nesse sentido, é esclarecer quando se pode falar de mudança *versus* não-mudança em educação, ou se a inovação pode ser feita sem mudança ou a mudança sem inovação, o sentido da mudança (HERNANDEZ *et al,* 2000, p. 30).

Na tentativa de garantir uma aprendizagem mais eficiente, a educação tem passado por

constantes reformas, aperfeiçoando tecnologias, na busca de uma relação pedagógica progressivamente motivadora e interativa. Mesmo assim, a educação precisaria estar mais próxima para caminhar junto com a informatização, pois são inúmeros os recursos disponíveis por essa tecnologia. Assim, há necessidade de o ensino superior mudar a ênfase do ensino e aprendizagem, do professor que dirige o ensino de forma passiva, para uma aprendizagem interativa.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA (DCN's): O QUE TEMOS DE INOVADOR NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO?

Contextualizando a formação do pedagogo, observa-se que na década de 1930, tivemos a organização curricular de cursos superiores no Brasil. O curso de Pedagogia foi criado no Brasil por meio da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto lei n°. 1.190, de 4 de abril 1939. Essa faculdade visava dupla função: de formar bacharéis e licenciados para áreas de Filosofia, Ciências, Letras, e a área da Pedagogia, seguindo a fórmula conhecida como "3+1", ou seja, os alunos que concluíssem o bacharelado, deveriam posteriormente cursar em mais dois anos o curso de Didática, obtendo a licenciatura.

A atual organização curricular do curso de Pedagogia é pautada no documento "Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação" criadas pelo governo federal a partir do ano 2000. Considerando uma análise a partir do item "Finalidades do Curso", observamos que a diretriz não assume, enquanto finalidade do curso, uma formação capaz de proporcionar sujeitos que renovem métodos e currículos da Educação Básica, pois o texto trata de forma factual e tradicional a finalidade do curso.

Vale ressaltar que o item "Princípios" é descrito como finalidade do curso, não apresentando de fato, princípios norteadores da formação do pedagogo. Mantém-se nesse item a mesma perspectiva de inovação citada na finalidade.

Em relação ao "Objetivo do Curso de Pedagogia", destacamos os objetivos apresentados:

> As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
>
> - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação

> de tarefas próprias do setor da Educação;
>
> - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
>
> - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005, p. 475)

O documento enfatiza o papel burocrático do profissional, mero executor, quando as palavras "planejamento, execução, coordenação e acompanhamento" são constantes no texto, o que nos permite afirmar que não se caracteriza como uma diretriz que instiga a criar, renovar ou mudar modelos profissionais.

Em relação ao "Perfil do Licenciado em Pedagogia", há uma preocupação em formar sujeitos capazes da docência e da gestão educacional, mas, não faz menção à um perfil de sujeitos capazes de inovarem ou proporem um dinamismo perante às novas tecnologias e demandas sociais.

A falta desse perfil inovador ficou evidenciado ao analisarmos a "Organização do Curso". Observa-se que a diretriz não propõe uma organização curricular pautadas em eixos epistemológicos e filosóficos que, por meio deles, o curso possa se organizar de forma diferente aos modelos curriculares vigentes pautados em disciplinas, estágios e atividades. Não há uma inovação curricular o qual se pense em outra forma de tratar das temáticas necessárias à formação do pedagogo.

Tal constatação se confirma no item "Duração dos Estudos", o qual apresenta a forma como os estudantes desenvolverão os estudos, apresentando as opções: disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teóricas; prática de docência e gestão educacional; atividades complementares; estágio curricular.

No item "Estágio", fica evidenciado o caráter tradicional e burocrático de formação onde não se propõe renovar ou criar uma nova proposta de formação.

A leitura e análise das DCN's de Pedagogia, à luz das teorias da inovação educacional e considerando a formação docente, nos permite compreender como estão sendo organizados os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia para formarem profissionais para os desafios da Sociedade Contemporânea. No item a seguir, tecemos considerações a fim de ampliarmos as discussões sobre a formação do pedagogo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esse trabalho, questionamos como são apresentadas, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia as propostas de formação inicial de profissionais da educação considerando uma dimensão inovadora para atender as necessidades formativas da sociedade contemporânea e globalizada. Após os estudos teóricos sobre inovação educacional e formação de professores e a análise das DCN's de Pedagogia à luz da teoria considerada, podemos afirmar que o referido documento não aponta diretrizes que proporcionem a formação de um profissional de pedagogia na perspectiva da inovação educacional.

Ficou evidenciado que as diretrizes não assumem uma proposta de formação capaz de proporcionar sujeitos que renovem métodos e currículos da Educação Básica. Ainda é enfatizado o papel burocrático do profissional, mero executor, evidenciado pelas palavras "planejamento, execução, coordenação e acompanhamento".

Não observamos menção a um perfil de sujeitos capazes de inovarem ou proporem um dinamismo perante às novas tecnologias e demandas sociais. E ainda, as diretrizes não propõem uma organização curricular pautadas em eixos epistemológicos e filosóficos, capazes de proporcionarem uma formação inovadora para os desafios da educação na contemporaneidade. No item estágio, fica evidenciado o caráter tradicional e burocrático de formação, opondo-se a uma perspectiva inovadora, onde não se propõe renovar ou criar uma nova proposta de formação.

A pesquisa teve como objetivo verificar até que ponto as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia apresentam uma proposta inovadora de formação inicial de profissionais de forma a atender as necessidades formativas para a sociedade contemporânea e globalizada. Assim, constatamos que, para uma formação inicial do pedagogo de modo a atender aos desafios contemporâneos, requer uma revisão das diretrizes que norteiam os currículos da Licenciatura em Pedagogia de modo que possamos ter profissionais formados condizentes com as demandas sociais da contemporaneidade.

Ao nos apoiarmos teoricamente na inovação educacional, buscamos trazer elementos importantes para pensarmos a formação profissional na atualidade. Desse modo,

constatamos que o profissional de Pedagogia deve buscar aperfeiçoar, de forma continuada, sua formação inicial de forma a encontrar respostas para os desafios de educar no século XXI .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução nº5**, de 13 de dezembro de 2005. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CONTREIRAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia critica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes medicas, 2003.

HERNANDEZ, Fernando; CARBONELL, Jaume; SACHO, Juana M; TORT, Antoni; CORTES, Emilia S. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, Marcos T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In MASETTO, Marcos T. (Org.) **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. **O Professor na Hora da Verdade**: A prática docente no ensino superior. V.01. São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. Inovação Educacional e Formação de Professor. In:**Revista de Educação ANEC**, n.151, Ano 38, jul./dez. 2009.

_____. Inovação na Educação Superior *in***Revista Interface**- Comunicação, Saúde Educação v.8, n.14, set. 2003 – fev. 2004.

MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional**: notas para uma reflexão. São Paulo, n. 114, nov. 2001. (Cadernos de Pesquisa).

NÓVOA, Antonio. **Professores Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: SABERES CULTURAIS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES NO QUILOMBO DE JAMBUAÇU/MOJU/PA.

Ana D'Arc Martins de Azevedo
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
azevedoanadarc@gmail.com
Samara Almeida Ramos
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
sam.ped@hotmail.com

Modalidade: Comunicação Oral.

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: Este artigo apresenta recorte dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica, que visa analisar a interface dos saberes culturais nas práticas educativas do ensino Fundamental/9 das séries iniciais que circundam em 2 escolas quilombolas de Jambuaçu/Moju/PA.Como referencial teórico buscamos reconhecer autores que discutem a temática, à luz de teorias contemporâneas e coerentes com o objeto de estudo.Esta pesquisa de campo analisou os dados de maneira descritiva e exploratória em diálogo com os teóricos deste estudo.A pesquisa evidenciou que a concepção curricular presente entre os saberes culturais e práticas educativas das escolas quilombolas é aquela que valoriza a cultura local, onde a maioria dos professores se dispõe a vencer a barreira do currículo imposto pelo governo.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Currículo. Práticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa em destaque, nos leva admitir que a sociedade brasileira, dentre outros aspectos, é marcada pela desigualdade, exclusão, preconceito e discriminação (CANDAU, 2003).

Diante dessa afirmação é necessário evidenciar a importância de um currículo cultural que apresente a diversidade cultural (nas diferenças) diante de uma sociedade

globalizada.

Com isso, destacamos sobre a noção de identidade que surge de nosso caráter cultural, étnico, racial, linguístico, social e religioso desenvolvido na própria construção dos sujeitos sociais, ou seja, as identidades são edificadas, nas relações estabelecidas com outro indivíduo.

A identidade cultural é algo que se desloca na relação entre os sujeitos. A criança na interação com o mundo aprende conceitos, valores, princípios, e interage desde o nascimento com o outro, seja nas relações primárias (família) ou secundárias (escola), ou em outro grupo social.

Assim, a problematização levantada traz o seguinte questionamento: Qual a interface dos saberes culturais com as práticas educativas do ensino Fundamental/9 das séries iniciais que circundam em duas escolas quilombolas de Jambuaçu/Moju/PA?

Diante do exposto, consideramos como objetivo geral: Analisar a interface dos saberes culturais com as práticas educativas do ensino Fundamental/9 das séries iniciais que circundam em duas escolas quilombolas de Jambuaçu/Moju/PA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No primeiro momento da coleta dos dados, realizamos o levantamento bibliográfico de autores que debatem sobre temas, como: quilombo, cultura, práticas educativas de professores, identidade e Currículo Escolar. Dentre esses temas, conceituamos identidade:

> A ideia de 'identidade' nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia (BAUMAN, 2005, p. 26).

De acordo com o autor, a identidade não é algo definitivo, sólida, ela é negociável e revogável, tudo depende do caminho que o indivíduo percorre, das decisões que ele toma, e da maneira como age. A identidade é, portanto, um processo contínuo e relacional, construído pelos atores nos diversos espaços nos quais transitam.

Assim, a identidade cultural é algo que se desloca na relação entre os sujeitos,

considerando que a identidade não pode ser construída sozinha. Ao contrário, ela é feita durante a vida toda por meio da interação, das vivências, dos diálogos com os outros (HALL, 2001).

Dessa maneira, para caracterizar melhor essa identidade, pontuamos a identidade cultural imbricada no cenário do Brasil que resulta de processo histórico que se desdobra ao longo da história (MUNANGA, 2012).

Nesse aspecto, a história do povo negro é essencial numa sociedade marcada, simultaneamente, por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata no âmbito de uma identidade cultural.

No século XV, a América foi descoberta, e a valorização de suas terras demandava mão de obra barata. Assim, a África sem defesa apareceu como reservatório apropriado, com o mínimo de gastos e de riscos (MUNANGA, 2012).

Para Reis (1996) Quilombo derivaria de kilombo, sociedade iniciática de jovens guerreiros mbundu, adotada pelos invasores jaga (ou imbangala), formados por gente de vários grupos étnicos desenraizada de suas comunidades.

Essa ideia de Quilombo está recontextualizada e com sentido identitário cultural novo, pois atualmente, significa a resistência procurando a manutenção da sua cultura, uma vez que os quilombolas vivem em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo (MOURA, 2007).

O Art. 68 do ADCT vem garantir aos grupos remanescentes de quilombos o direito a sua propriedade de terras, essa luta é fruto do movimento negro (TRECANNI, 2006).

Atualmente, mais de mil comunidades quilombolas, já tem a titulação de suas terras (DUTRA, 2011, p. 16-17).

Diante disso, é necessário citar as conquistas no negro no âmbito da educação, uma delas, são as ações afirmativas que já estão em curso no país temos a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino. Em 2008, a Lei 11.645/08 altera a Lei 9.394/96, que é modificada pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2008).

Com isso, identidade cultural e Educação estão permeadas pelas diversas relações sociais, pois vimos que a Educação é um fenômeno histórico e social, carregado de significados culturais, que demonstram sua função na formação dos sujeitos. Com esse olhar, entendemos que Educação é transmissão de cultura, e a partir desse olhar.

3 METODOLOGIA

A pesquisa denominada Estudo de Campo foi desenvolvida, a partir de um processo investigativo de caráter qualitativo. E a investigação foi fundamentada no pressuposto epistemológico dialético, visto que este contempla sujeito/objeto inseridos socialmente e historicamente.

A coleta de dados ocorreu com os sujeitos da pesquisa (professores e alunos), cujos instrumentos de coleta de dados foram: observação direta, questionários semiestruturados, registros no diário de campo em duas escolas situadas em Jambuaçu, especificamente em Santa Luzia do Bom Prazer do Poacê e São Bernardino, localizados no Território quilombola de Jambuaçu.

A análise dos dados se deu de maneira descritiva e exploratória, considerando o arcabouço teórico definido na fase exploratória.

4 RESULTADOS

Para identificar os saberes culturais e as práticas educativas das escolas quilombolas, e analisar a concepção curricular presente entre eles, foi traçado uma busca nas práticas educativas dos professores.

Nessa busca, verificamos que as práticas educativas dos professores das escolas das comunidades São Bernardino e Santa Luzia do Bom Prazer do Poacê são baseada em projetos como o: “Projeto Mandioca Remanescente de quilombo, o projeto Bom Prazer em ler o futuro do Poacê, e Lixo que é luxo”. Dessa forma, fiz análises dos projetos.

As práticas educativas de alguns dos professores das comunidades estão voltadas

para uma prática que valorize os saberes culturais. Percebemos que eles compreendem a importância dela para a construção da identidade cultural dos alunos, tanto que realizam atividades pedagógicas que envolvemos saberes da terra. Eles expõem que procuram ter práticas que não estejam distantes da realidade deles.

Uma das professoras da comunidade São Bernardino relatou seu orgulho de trabalhar o Projeto Remanescente de Quilombo.

> O projeto foi uma excelente maneira de trabalhar os saberes daqui, trabalhamos o artesanato, as frutas, história, e patrimônio cultural, e a partir desse projeto surgiu outros. Olha, tento inserir nas minhas aulas os saberes da terra, por isso sempre falo da farinha, do artesanato como já tinha de dito. É importante que o aluno tenha noção da cultura dele. E ame ela, sinta orgulho do seu passado. Que ele se sinta valorizado. Por isso trabalho junto com a casa das paneleiras (UMA PROFESSORA).

Essa professora mostrou o livro que foi utilizado para se trabalhar no projeto. Ele foi distribuído por todas as escolas do território de Jambuaçu. O livro apresentava vestígios arqueológicos provenientes dos sítios de Jambuaçu, no quilombo, dentre eles, a cerâmica era um dos achados mais encontrados. O livro apresenta textos, jogos, e exercícios com o propósito de se trabalhar educação Patrimonial, contando um pouco da história e da cultura dos municípios paraenses de Moju e Abaetetuba.

Todas as atividades deste livro foram baseadas nas investigações sobre o Patrimônio Cultural dessa região e nas ações educativas realizadas pelos educadores da equipe de arqueólogos do Museu Paraense Emílio Goeldi – MPEG, junto com a comunidade ribeirinha dessa área. Esse projeto de Educação Patrimonial integrante do Programa de arqueologia Preventiva foi realizado no período de 2004 a 2008, pelo museu Paraense Emilio Goeldi – MPEG, com Patrocínio da Vale e apoio da Fundação Instituto para o desenvolvimento da Amazônia – FIDESA.

Os professores das escolas afirmaram que em suas práticas educativas, eles trabalham os saberes locais em sala, tentando valorizar a cultura africana. Realizando atividades pedagógicas que envolvem a temática.

Para conhecer a concepção identitária evidenciada na relação entre saberes culturais e as práticas educativas, busquei investigar a visão das crianças sobre o lugar onde elas vivem, as brincadeiras, o pertencimento identitário, a auto-estima, analisando-as no seu cotidiano escolar, enquanto elas brincavam, estudavam, cantarolavam,

empinavam uma pipa nos intervalos. Elas gostavam de contar coisas que já aconteceram na comunidade, relatavam as histórias, procuramos ouvi-las e observá-las em tudo. Pudemos perceber que a criança é um sujeito ativo na comunidade.

Em um dos dias de observação em campo, a professora da Escola São Bernardino deu para os alunos uns brinquedos antigos que eles tinham confeccionado em sala. Eram pipas, piões, bonecas e outros brinquedos confeccionados com garrafa pet. Todos esses brinquedos foram feitos com materiais recicláveis, onde fazia parte do projeto o lixo que é luxo.

Percebemos nas falas que a televisão tem tido um papel relevante na vida das crianças, pude perceber que na comunidade quilombola não é diferente, viu-se que eles têm acesso a esse meio de comunicação, incluindo em seu cotidiano, substituindo muitas vezes as antigas brincadeiras, os saberes, e a cultura desta comunidade.

Neste sentido, somos levados em afirmar que a maioria das pessoas está exposta a mais de uma comunidade de ideias e princípios. As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas (BAUMAN, 2005).

A vida social está mediada pelo mercado global, controlada pela mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, tornando assim as identidades desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas. Nesse contexto, o professor precisa saber da importância de reafirmar a identidade dentro do ambiente escolar.

5 CONCLUSÕES

A pesquisa aponta, dentre outros, que os saberes culturais e as práticas educativas das escolas quilombolas pesquisados, são saberes, na maioria das vezes, repassados e perpetuados, por meio de gerações. Citamos alguns saberes identificados: A plantação e cultivo da mandioca, a produção de artesanato, o qual é retirado do rio Jambuaçu, que perpassa pela comunidade São Bernardino, a construção de brinquedos, pois esses saberes culturais são os conhecimentos construídos e produzidos por estas

gerações com sentindo de pertencimento, marcado pelas diversas maneiras de viver e perceber o mundo.

A pesquisa evidenciou que no quilombo se estrutura o ciclo de vida e norteia a estrutura social da comunidade, uma vez que a maioria das famílias das comunidades Poacê, e São Bernardino vivem, a partir da cultura de subsistência, cujas suas fontes principais são a fabricação de farinha, e o artesanato. Logo, a concepção curricular presente entre os saberes culturais e práticas educativas das escolas quilombolas é aquela que valoriza a cultura local, onde a maioria dos professores se dispõe a vencer a barreira do currículo imposto pelo governo, e inserem em suas práticas educativas, os saberes culturais dos seus antepassados.

Durante as visitas identificamos que a concepção identitária é valorizada nas escolas pesquisadas em suas práticas educativas que se estabelecem em sala de aula são inclusivas, visando à valorização de suas identidades, principalmente, no que consiste no contexto étnico-racial.

Os professores percebem que as suas práticas educativas precisam estar de acordo com a realidade cultural do quilombo, eles buscam materiais alternativos que possam dar esse suporte em suas aulas, eles utilizam livro, trabalham em projetos que enfatizam sua raiz quilombola, tudo para realizar uma inter-relação entre os saberes culturais com as práticas educativas realizadas no espaço escolar.

No que diz respeito às observações e conversas com as crianças da escola, notamos o interesse dos alunos por estarem estudando assuntos relacionados ao seu cotidiano quilombola.

Vimos que o professor utiliza de metodologias que preservem sua cultura, aguçando o sentimento de identidade dos alunos, pois, em conversa com os alunos. Consolidam-se como seres autônomos possuidores de gostos e de desejos diferentes, pertencentes a um mesmo espaço cultural.

6 REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações**

Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DUTRA, Mara Vanessa Fonseca, (Org.). **Direitos Quilombolas:** Um estudo do impacto da cooperação ecumênica. Rio de Janeiro: Koinonia Presença Ecumênica e Serviço, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOURA, Glória. Proposta Pedagógica Educação Quilombola. In: BRASIL, **Educação Quilombola. Salto para o futuro.** Boletim 10 junho, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Ática, 2012.

REIS, João. **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

TRECCANI, GirólomoDomênico. **Terras de Quilombo:** entraves do processo de titulação. Belém: Programa Raízes, 2006.

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Ana Maria Silveira Turrioni
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
amsilturrioni@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias em Educação

Resumo: Este trabalho abordou o ensino de engenharia. A literatura já vem abordando o tema com profunidade, entretanto a discussão no Ensino Superior Brasileiro ainda é recente, desta forma a discussão das mudanças necessárias em função das novas tecnologias de ensino e das necessidades das mudanças necessárias nas atitudes dos professores e alunos torna-se relevante. O objetivo do trabalho foi analisar como a aprendizagem baseada em projetos pode ser utilizada no ensino de engenharia de produção. Foi feita a análise de uma disciplina conduzida com o uso da aprendizagem baseada em projetos. Os resultados demonstram, que apesar das dificuldades enfrentadas, é possível a adoção desta abordagem com sucesso.

Palavras-chave: Ensino de Engenharia, Aprendizagem Baseada em Projetos, Inovação Academica, Novas Tecnologias em Educação, Engenharia de Produção.

1 INTRODUÇÃO

Ser professor no Ensino Superior é uma profissão em mutação que impõe demandas complexas para os seus praticantes que enfrentam questionamentos, entre os quais destacam-se:

- Como estruturar a disciplina de forma a despertar o interesse dos alunos e motivá-los?
- Como conseguir que os estudantes estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem?
- Como ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, como a capacidade para solução de problemas interdisciplinares, a criatividade e inovação e o raciocínio crítico?

Encontrar estas respostas consome muito esforço dos docentes que normalmente preferem acreditar na abordagem tradicional. Entretanto, a literatura na área já desenvolveu uma série de possíveis soluções para estes questionamentos.

O objetivo deste artigo é analisar como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) pode ser utilizada no ensino da Engenharia de Produção.

A escolha deste tema se justifica em função do crescimento da área de Engenharia de Produção no Brasil e da necessidade de pesquisa sobre o Ensino de Engenharia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Huntzinger *et al (*2007) afirma que o engenheiro moderno precisa estar equipado com conhecimentos e competências para gerenciar as incertezas e julgar qual é o melhor conjunto de ações baseando-se em evidências obtidas no contexto real. Isto exige que estes possuam criatividade para resolver problemas e avaliar as implicações destas soluções no contexto real. Entretanto, a competência de raciocínio crítico e a habilidade para coletar dados, avaliar e utilizar as informações normalmente não são desenvolvidas no currículo dos cursos de engenharia. Os alunos têm pouca ou nenhuma experiência no trato da incerteza e ambigüidades que surgem durante a solução dos problemas reais. Muitas vezes, o currículo de engenharia coloca ênfase maior na memorização de fatos e procedimentos já estabelecidos do que na aprendizagem das ferramentas necessárias para tratar com problemas complexos. Como resultado os engenheiros chegam ao mercado despreparados para o tratamento dos problemas apresentados pela sociedade.

Os estudantes de engenharia precisam não somente de uma base de conhecimento sólida para tomar decisões, mas também, do desenvolvimento intelectual para fornecer soluções eficazes para problemas técnicos complexos.

Apesar de existir a necessidade da mudança no processo ensino e aprendizagem da engenharia fatores econômicos e sociais influenciam a motivação e a capacidade das universidades evoluírem além da situação atual. Portanto o melhor entendimento dos incentivos e barreiras para esta mudança é necessário.

2.1 Aprendizagem baseada em projetos

A principal característica dos problemas para serem utilizados na ABPj é a sua complexidade, os alunos devem ser capazes de entender o problema complexo em sua totalidade e depois desenvolver soluções integradas para a redução da complexidade e

eliminação do problema. A ABPj portanto se caracteriza por ter uma fase de diagnóstico onde é definido o escopo do problema e são estabelecidas as delimitações de tempo para a sua solução.

Na aprendizagem baseada em projetos, os alunos utilizam a investigação para resolver projetos com problemas mal estruturados (semelhantes ao da vida real) e têm que lidar com limitações de recursos, além de serem compelidos a buscar alternativas para solucionar da melhor maneira, os referidos problemas (DYM e LITTLE, 2003).

Lima *et al.* (2005) explicam que a aprendizagem baseada em projetos também é centrado no aluno e no seu desempenho de modo a atingir os objetivos definidos. Embora as aulas tradicionais continuem a ocorrer, a prioridade é que os estudantes aprendam através de experiências. Outras características desta abordagem pedagógica são o trabalho em equipe e a multidisciplinaridade.

Além dos conhecimentos técnicos, os alunos desenvolvem competências transversais como capacidade de relacionamento interpessoal, de comunicação em público, de gestão de conflitos, de gestão de projetos e de integração de conteúdos. (LIMA *et al.,*2005)

Andersen (2011) apresenta uma proposta para a prática da ABPj no ensino de engenharia. Trata-se de uma iniciativa conhecida como Projeto Semestral Europeu (PSE), nela estudantes de engenharia participam de uma disciplina que é ofertada em algumas universidades na Europa. Os alunos oriundos de diversas universidades europeias se reúnem em um único local e trabalham em equipes multidisciplinares e multiculturais com 5 a 8 participantes na solução de um problema complexo durante um semestre.

3 METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido usando a metodologia da Pesquisa Ação e o objeto de estudo escolhido foi o curso de Engenharia de Produção de uma Universidade Federal Brasilleira.

Na pesquisa-ação, o pesquisador, utilizando a observação participante, interfere no objeto de estudo de forma cooperativa com os participantes da ação para resolver um problema e contribuir para a base do conhecimento.

As formas de condução para o método da pesquisa-ação foram propostas por diversos autores, tais como Westbrook (1995), Thiollent (2005) e Mello *et al*. (2012). Neste artigo foi adotado o processo de condução proposto por Coughlan e Coghlan (2002), que é composto pelas seguintes etapas:

- Diagnóstico, para entender o contexto e a proposta;
- Etapas principais;
- Monitoração das etapas principais;

3.1 Diagnóstico da situação atual

Para Thiollent (2005), esta fase consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. A partir deste ponto, parte-se do princípio que o processo se dará dentro de uma organização.

O curso estudado tem turmas com 60 vagas/ano e duração mínima de 4,5 anos e máxima de 9 anos, foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 26 de setembro de 2005. A carga horária total é de 3823 horas, sendo que destas 3488 são destinadas a disciplinas obrigatórias.

O problema abordado foi a necessidade de atualização das práticas instrucionais desenvolvidas em sala de aula, considerando as novas tecnologias educacionais e a necessidade de maior integração entre o conteúdo do curso e as necessidades da prática profissional.

A partir os problema identificado foram definido o objetivo de melhorar as práticas das disciplinas do ciclo profissional do curso de Engenharia de Produção.

3.2 Etapas principais

As etapas desenvolvidas para a abordagem do problema identificado foram as seguintes:

a) Coleta de dados

Os dados são coletados de diferentes formas, dependendo do contexto, pelos

participantes e também pelo pesquisador. Conforme Coughlan e Coghlan (2002), para o pesquisador, a oportunidade para a coleta dos dados acontece por meio do seu envolvimento ativo no dia-a-dia dos processos organizacionais relacionados com o projeto de pesquisa-ação. Os dados não são gerados apenas da participação e observação das equipes no trabalho, de problemas sendo resolvidos, decisões sendo tomadas, mas também por meio de intervenções que são feitas para avançar o projeto. Algumas dessas observações e intervenções são formalmente realizadas, por meio de reuniões e entrevistas.

Neste trabalho os dados foram coletados através da observação direta, participação em reuniões, entrevistas individuais com os atores, análise da documentação, questionários de avaliação de resultados.

b) Realimentação dos dados

Foram realizados os seminários para os envolvidos no projeto, e mesmo as informações coletadas em conversas informais, foram utilizadas para análise pelo grupo participante na pesquisa.

c) Análise dos dados

Segundo Coughlan e Coughlan (2002), o aspecto crítico da análise de dados na pesquisa-ação é que ela é colaborativa, sendo realizada pelo pesquisador junto com os participantes da organização. Isso se deve ao fato de que os participantes da organização a conhecem melhor do que o próprio pesquisador e sabem o que vai funcionar e serão os responsáveis pela implantação das ações.

d) Planejamento da ação

O plano define as ações necessárias para a solução do problema e os responsáveis pela implantação de cada ação, bem como o prazo para conclusão. As recomendações devem ser elaboradas e registradas pelo pesquisador em conjunto com os participantes da organização.

Coughlan e Coghlan (2002) consideram que algumas questões-chave necessitam ser respondidas:

- O que precisa mudar?

- Em que partes da organização?
- Que tipos de mudanças são necessárias?
- Que tipo de apoio é necessário?
- Como é o compromisso a ser formado?
- Qual é a resistência a ser gerenciada?

e) Implantação das ações

Para Coughlan e Coghlan (2002), esta tarefa envolve realizar as mudanças desejadas e seguir os planos de forma colaborativa com os membros-chaves da organização estudada.

f) Avaliação

Coughlan e Coghlan (2002) consideram que a avaliação envolve uma reflexão sobre os resultados da ação do ciclo considerado (uma vez que o projeto como um todo pode acontecer em vários ciclos), tanto intencionais quanto não intencionais, uma revisão do processo para que o próximo ciclo de planejamento e ação possa beneficiar-se do ciclo completado.

4 RESULTADOS

A primeira ação desenvolvida foi a estruturação para o de um Grupo de Pesquisa em Aprendizagem Baseada em Problemas (GPABP) e o seu credenciamento junto ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) no ano de 2010, esta primeira iniciativa se desenvolveu a partir do envolvimento de alguns professores e pesquisadores que atuam no curso, mas também contou com a participação de professores de outras universidades da região.

O principal objetivo do GPABP foi a capacitação dos professores e pesquisadores para possibilitar o desenvolvimento das competências para a implementação das mudanças planejadas nas disciplinas. Já no primeiro ano de funcionamento alguns membros do GPABP tiveram a oportunidade de participar do Pan American Network for Problem Based Learning (PANPBL) evento que objetiva a divulgação de práticas inovadoras desenvolvidas para o Ensino Superior. Com base nesta participação inicial decidiu-se

que no evento de 2012 a participação seria com a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, isto aconteceu em 2012 com a apresentação de 5 trabalhos decorrentes das atividades do GPABP.

Dentro do processo de capacitação 5 docentes participaram em um workshop sobre inovação acadêmica realizado em outubro de 2012 em Cambridge – EUA, organizado pelo LASPAU que é uma fundação ligada a Universidade de Harvard. Esta formação conhecida como Iniciativa para o Desenvolvimento da Inovação Acadêmica (IDIA), já era realizada com sucesso em outros países da América Latina com destaque para o Uruguai e o Chile.

Com base nesta experiência iniciou-se uma etapa no processo de capacitação dos docentes. No ano de 2012 foi realizado o primeiro Encontro sobre Aprendizagem Baseada em Problemas (EABP), o objetivo do primeiro EABP foi criar um espaço para troca de experiências sobre inovação acadêmica na região. O evento foi organizado em parceria com a empresa Junior, que é composta por alunos da instituição. Os resultados levaram a realização do evento também nos anos de 2013 e 2104.

Este evento foi planejado para divulgar a prática da Inovação Acadêmica na região e também para incentivar a participação de mais docentes nos esforços desenvolvidos pela Reitoria para implantar mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem da instituição.

A iniciativa mais recente foi a adesão ao consórcio STHEM Brasil. Esta iniciativa que foi desenvolvida a partir de 2013 já conta em 2015 com a participação de 35 Universidades Brasileiras e já capacitou aproximadamente 270 docentes em abordagens para a Inovação Acadêmica.

Foram realizados também investimentos em infraestrutura, com destaque com a construção de um laboratório de Inovação acadêmica que estará em funcionamento em Novembro de 2015 e tem como objetivo capacitar os docentes no uso das práticas educacionais propostas e também ser um espaço para a realização das disciplinas onde estas práticas estarão sendo desenvolvidas.

Estes esforços estão permitindo o desenvolvimento de várias iniciativas de Inovação Acadêmica, com destaque para a disciplina Projeto Semestral, que é oferecida como atividade complementar para todos os alunos da Engenharia de Produção que já

completaram o sétimo semestre e é desenvolvida em parceria com uma grande empresa da região. Esta disciplina já foi realizada em 2013 e 2014 e é a primeira ação efetiva para a mudança nas praticas educacionais desenvolvidas no curso de Engenharia de produção, sendo conduzida em parceria com uma grande empresa da região.

Nos dois ciclos já realizados da disciplina os alunos e professores puderam desenvolver as atividades em contato direto com a empresa. Os projetos são selecionados no primeiro semestre com a participação dos tutores profissionais e dos professores da universidade. No segundo semestre a disciplina é desenvolvida, e os grupos de 5 a 8 alunos conduzem os projetos com o apoio dos tutores e professores.

A disciplina não utiliza das aulas expositivas tradicionais, o tempo das aulas é utilizado para a discussão do andamento do projeto, observa-se aqui que o uso das tecnologias de comunicação é intenso, não somente para o arquivo dos relatórios sobre o desenvolvimento dos projetos mas também como forma de comunicação online e assíncrona dos participantes.

As ferramentas de comunicação mais utilizadas são o email, o moodle, o facebook e o dropbox e a vídeo-conferência, todas de acordo com a preferencia e necessidades dos participantes.

Entre os resultados os alunos destaca-se o aumento do aproveitamento destes para vagas de estagiários e trainees na empresa que participa do projeto, onde os mesmos disputam as vagas com estudantes de diversas universidades da região.

5 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos até o momento são bem interessantes, considerando-se que o curso analisado é um curso relativamente novo na Universidade e que esta tem como tradição o uso de metodologias tradicionais para o ensino da Engenharia.

Entre as dificuldades encontradas destacam-se a resistência por parte dos docentes que resistem a mudança de suas práticas profissionais e dos estudantes que não estão acostumados a assumir um papel ativo no desenvolvimento das disciplinas.

O fato é que de uma maneira gradual a mudança está acontecendo dentro do curso, sendo que em função dos resultados obtidos na disciplina o colegiado do curso decidiu

criar o cargo de coordenador de inovação acadêmica, o que pode ser considerado um grande avanço, uma vez que o mesmo terá o papel de apoiar os docentes que desejarem iniciar as mudanças nas disciplinas sob sua responsabilidade.

6 AGRADECIMENTOS

A autora agradece a CAPES pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

7 REFERÊNCIAS

ANDERSEN, A. A fórmula EPS – Projeto Semestral Europeu. *In*: CAMPOS L.C.; DIRANI, E.A.T.; MANRIQUE, A.L. (Eds) **Educação em Engenharia.** Novas Abordagens**.** São Paulo: EDUC, 2011.

COUGHLAN, P.; COGHLAN, D. Action research for operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 220-240, 2002.

DYM, C.L.; LITTLE, P. **Engineering Design**: A Project based introduction. New York: John Wiley, 2003.

HUNTIZINGER, D. N. *et al.* Enabling sustainable thinking in undergraduate engineering education. **International Journal of Engineering Education**, v.23, n.2, p. 218-225, 2007.

LIMA, R.M.; CARVALHO, D.; FLORES, M.A.; HATTUM, N.V. Ensino/Aprendizagem por Projecto: Balanço de uma Experiência na Universidade do Minho. In: **Anais do VIII CGP PSICOPEDAGOGIA**, Portugal, 2005.

MELLO, C. H. P.; TURRIONI, J. B.; XAVIER, A. F.; CAMPOS, D. F. Pesquisa-ação na engenharia de produção: proposta de estruturação para sua condução. **Produção**, v. 22, n. 1, p. 1-13, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14a. edição, São Paulo: Cortez Editora, 2005.

WESTBROOK, R. Action research: a new paradigm for research in production and operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 15, n. 12, p. 6-20, 1995.

A COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DO SARESP E IDESP E O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Malon da Silva Oliveira
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
malonsilva@yahoo.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares;
Palavras-chave: Ensino de Matemática; Currículo Oficial; Indicadores de Qualidade.

1 INTRUDUÇÃO

O ensino de Matemática nas escolas brasileiras tem vivido uma situação de crise nas últimas décadas. De acordo com Druck (2004), A sociedade passou e passa por várias transformações, porém a educação no país não consegue acompanhar esse ritmo, não atendendo as expectativas da maioria dos alunos, que parecem vivenciar outra realidade.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino de Matemática no Brasil tem enfrentado obstáculos desde a formação de professores, as péssimas condições de trabalho, ausências de políticas educacionais efetivas, carência de metodologias e didática de ensino eficiente, isto, sem considerar a grande deficiência dos alunos perante a Matemática.

2 O ENSINO DA MATEMÁTICA NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Para a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), um currículo escolar serve para delimitar o espaço existente do conhecimento, através das disciplinas,

articulando-as e entrelaçando de forma harmoniosa e prazerosa. O Currículo Oficial adotado por pela Secretaria da Educação orienta o ensino da Matemática nas escolas da rede estadual de São Paulo, tendo como *foco principal a transformação de informação em conhecimento*. (SÃO PAULO, 2011).

De acordo com São Paulo (2012), o Currículo de Matemática da SEE/SP foi organizado de forma a proporcionar a contextualização e a interdisciplinaridade, dispondo os conteúdos de modo a proporcionar uma articulação natural entre as disciplinas, evitando assim o excesso de fragmentação e contribuindo para a construção do conhecimento matemático.

3 O IDESP E O SARESP

De acordo com o Programa de Qualidade da Escola (SÃO PAULO, 2014), o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) é um indicador de qualidade que propicia um diagnóstico das escolas públicas do estado de São Paulo, sinalizando os pontos que precisam melhorar e retratando sua evolução ano a ano. Utiliza como critérios complementares o desempenho dos alunos no Saresp e o fluxo escolar.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é uma avaliação externa do sistema educacional paulista que teve seu início em 1996. Seu objetivo é fornecer informações sobre a situação da escolaridade básica, tornando possível o desenvolvimento de políticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino, permitindo acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores que influenciam a qualidade do ensino. (SÃO PAULO, 2012).

O principal objetivo do presente trabalho é fazer algumas análises a partir dos indicadores do Idesp e dos resultados das médias de proficiência do Saresp em Matemática, nos anos de 2009 a 2014.

4 METODOLOGIA

Calado e Ferreira (2005) definem a metodologia qualitativa como o recolhimento de dados que podem ser utilizados através de observações e análise de

documentos.

Assim, este trabalho pautou-se em estudo exploratório de natureza qualitativa, e se sustenta pelo referencial teórico obtido por meio da pesquisa bibliográfica e análise documental, onde a pesquisa bibliográfica deu-se por meio de levantamento, seleção e estudo de publicações existentes relacionadas à temática em pauta, conforme Vergara (2011). Tendo como pesquisa documental a utilização de documentos oficiais como fonte de dados e evidências, como orienta Martins e Theóphilo (2009).

5 DISCUSSÃO DOS DADOS DO IDESP E DO SARESP

O objeto de pesquisa deste é o Ensino Fundamental Anos Finais, sendo assim, utilizar-se-á a consulta aos dados referente ao 9ºano da SEE/SP. Para melhor compreensão das informações, no Saresp, faremos comparações com os resultados obtidos pela Rede Estadual, aqui denominado Estado, com a Região Metropolitana de São Paulo (que é composta pela Capital e as cidades circunvizinhas) e as cidades do interior paulista, aqui denominado apenas como Interior.

Tabela 1 – Resultados do Idesp e Saresp em Matemática – 9º ano Ensino Fundamental - 2009 a 2014

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Saresp - Região Metropolitana	245,9	28,7	239,9	236,9	242,9	237,4
Saresp - Interior	256,9	247,7	250,4	245,05	249,8	250,9
Saresp – Estado	251,5	243,3	245,2	242,3	242,6	243,4
Idesp	2,84	2,52	2,57	2,5	2,5	2,62

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Gráfico 1 – Evolução Temporal do Saresp

Gráfico 2 – Evolução Temporal do Idesp

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de SP
Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de SP
Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Percebemos inicialmente que há aproximação entre os dois indicadores utilizados, uma vez que ambos apresentam comportamentos semelhantes no período em análise. Observa-se uma oscilação, em patamares muito baixo, dos índices do Idesp e das médias de proficiência do Saresp em Matemática, o que aponta grande preocupação com a qualidade da aprendizagem em Matemática nas escolas da rede estadual. Percebe-se ainda que no ano de 2014 há moderada elevação dos resultados apresentadas, contudo fica bem abaixo do melhor resultado obtido em 2009 e bem distante da nota 6 (numa escala de 0 a 10), que é meta para 2030.

Quando considerado as médias de proficiência do Saresp em Matemática, constata-se o baixo desempenho obtido nas escolas da Região Metropolitana, quando comparadas às escolas do Interior. Para alguns educadores, o fator social seria uma das explicações para o melhor desempenho do interior, pois há maior proximidade da escola com a comunidade e com os alunos.

Com o intuito de verificar a situação das escolas públicas estaduais de São Paulo em relação as demais escolas estaduais do país, organizou-se a tabela 2, com os índices mais recentes do Ideb e da Prova Brasil.

Tabela 2 – Resultados do Ideb e da Prova Brasil em Matemática das escolas da SEE/SP e do Brasil – 9º ano Ensino Fundamental - 2013

	Prova Brasil	**Meta Prova Brasil**	**Ideb**	**Meta Ideb**
Escolas estaduais de São Paulo	245,08	243,5	4,4	4,6
Escolas estaduais do Brasil	244,75	231,6	5,4	5

Fonte: INEP (2015)
Nota: Dados trabalhados pelo autor.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), é um indicador de qualidade da educação que utiliza como critérios o desempenho dos alunos nas avaliações do Ministério da educação e o fluxo escolar. A Prova Brasil é uma Avaliação Nacional da Educação Básica, avalia a qualidade do ensino fundamental brasileiro bienalmente. (INEP, 2015).

Considerando os índices da Prova Brasil do ano de 2013, verifica-se que o Estado de São Paulo atingiu a meta proposta e encontra-se num patamar acima dos demais estados da nação, assim como do resultado alcançado no Saresp do mesmo ano.

No que se refere ao Ideb de 2013 é perceptível um indicador bem superior ao Idesp do mesmo ano, porém, além de não atingir a meta proposta, encontra-se num nível inferior ao Ideb alcançado pelas demais escolas estaduais do Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, conforme dados do Idesp e das médias de proficiência do Saresp em Matemática, é possível perceber que há baixa qualidade na aprendizagem em Matemática, pois essas informações mostram uma oscilação dos índices, os quais se mantém em níveis bem inferiores das metas estabelecidas. Apontando assim, para um processo de quase estagnação da qualidade da educação, especialmente no que se refere a proficiência em Matemática.

Os indicadores empregados, aferem a qualidade da aprendizagem dos alunos, e no caso do Idesp e Ideb são compostos por dois indicadores com características bem diferentes (resultado nas avaliações e taxas de aprovação). Assim, avanços nos indicadores de aprovação são possíveis sem uma melhora da qualidade. Portanto, a leitura do Idesp e do Ideb deve sempre ser feita olhando-se também para os resultados desses dois componentes em separado.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livro, 2005.

BRASIL. Decreto Nº 6094/2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF,1998. 148 p.

_____. INEP. Estatísticas do Ideb 2013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download. Acesso em: 09 ago 2014.

_____. **De Olho nas Metas 2012:** Quarto relatório das 5 Metas do Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1476/de-olho-nas-metas-2012/> Acesso em: 03 ago. 2014.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise dos documentos: método de recolha e análise de dados**. Metodologia de investigação I – 2005.

DOURADO, L. F. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/sistema_nacional_formacion_profesores.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2014.

DRUCK, S. **A Crise no Ensino da Matemática no Brasil**. Revista do Professor de Matemática (RPM), Rio de Janeiro, n. 53, p. 1-5, jan-abr. 2004

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SÃO PAULO. (Secretaria da Educação do Estado) **Saresp 2012**. Relatório Pedagógico Matemática. São Paulo, 2012.

_____. (Secretaria da Educação do Estado). **Matrizes de Referência para Avaliação Saresp**: Documento Básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/Matriz_Referencia_SARESP_basico_conteudo.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias.**1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/238.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

_____. **IDESP**. Programa de Qualidade da Escola – Nota Técnica. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. Resolução SE n. 53, de 02 de outubro de 2014. **Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais**.

SOARES, J. F**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de São Paulo – IDESP: bases metodológicas**. São Paulo Perspec, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan-jun. 2009.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AÇÃO COMUNITÁRIA COMO PRÁTICA DE/NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Diva Spezia Ranghetti,
Ana Paula Fliegner dos Santos
Centro Universitário Católica de Santa Catarina
divar@catolicasc.org.br,anapc@catolicasc.org.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 4. Interdisciplinaridade

Resumo: Este artigo objetiva analisar e refletir sobre as aprendizagens que o componente curricular Projeto Comunitário (PC) propicia aos acadêmicos. Implantado nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, em 2010, no Centro Universitário Católica de SC. Atende à perspectiva pedagógica e de aprendizagem da Católica que, enquanto busca a formação profissional atualizada e competente, visa também criar uma "nova" atitude: uma atitude interdisciplinar. Para a análise foram categorizadas aprendizagens em relação às experiências/vivências do acadêmico, expressas no instrumento de autoavaliação, observando o sentido deste componente para sua formação. Dentre as aprendizagens destacam-se: a valorização e a ressignificação da história de vida, cultivo de valores, educação para cidadania e a responsabilidade social. Assim, a Católica, além de ofertar uma educação que transcende as dimensões técnicas e científicas, possibilita também o desenvolvimento das dimensões social, intra e interpessoal.

Palavras-chave: Ensino superior. Interdisciplinaridade. Projetos sociais.

1 INTRODUÇÃO

A visão de Universidade comprometida com a responsabilidade social e com o desenvolvimento de educação para a prática da cidadania e da solidariedade precisa criar espaço em sua matriz curricular e em seus princípios metodológicos para ações pedagógicas coerentes com essa visão. Um primeiro passo é perceber e atuar, em todas as disciplinas, numa perspectiva de que o conhecimento científico ensinado/aprendido transcende a sala de aula. Pouco significado possui o conteúdo se não contribui para aprimorar os sujeitos para a vida como totalidade, uma vida que acontece na comunidade.

A Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul, como instituição que tem em seus objetivos de formação uma educação para além da formação técnica e científica, quando da reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de graduação, no ano de 2010, incluiu o componente curricular Projeto Comunitário (PC) no currículo. O PC intenciona uma formação profissional que mobiliza seus acadêmicos para uma condição de cidadãos responsáveis e solidários.

As ações praticadas por meio dos projetos sociais possibilitam uma formação interdisciplinar que se constitui,

> [...] não mais a partir de territórios disciplinares que efetivam formações divididas e isoladas em suas fronteiras, mas sim como projeto que articula ética, estética, conhecimento, valores, reflexão, crítica, verdades relativas, intenções provisórias num dado momento histórico-social e com ele se compromete, seja para mantê-lo, seja para transformá-lo (BATISTA, 2001, p.136).

A formação profissional na perspectiva da interdisciplinaridade privilegia espaço à liberdade de constituição do sujeito, para formar-se em meio à objetividade da ciência, da técnica, das relações e inter-relações que se estabelecem com o outro e com o meio. Relações e interações que façam alterar, através da reflexão, a consciência, o modo de ser-no-mundo (RANGHETTI, 1999). Além disso, possibilita desenvolver competências e atitudes para analisar, discutir e decidir sobre questões relacionadas à formação profissional e à condição de cidadão.

As ações sociocomunitárias são desenvolvidas em parceria com entidades da sociedade, ou mesmo organizadas pela própria Instituição de Ensino Superior, as quais, segundo o regulamento próprio (CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2012, p.05), contemplam ações que promovam:

> I - o autoemprego e a geração de renda;
> II - o desenvolvimento urbano sustentável;
> III - o fomento sustentável da pequena propriedade rural;
> IV - o combate ao atraso educacional;
> V - a defesa e a disseminação dos direitos humanos;
> VI - o fortalecimento, integração e a autonomia dos municípios;
> VII - a melhoria da qualidade de vida das comunidades;
> VIII - a promoção da cultura como fator de desenvolvimento humano;
> IX - a inclusão de pessoas portadoras de deficiência;
> X - o apoio às ações que promovam a cultura e as práticas ecológicas.

O PC tem a duração de 30 horas, sendo: 4 horas em etapa de preparação e 26 horas de

atividades em campo/realidade social. Essas horas podem ser realizadas apenas quando o acadêmico tiver cursado 30% da carga horária da matriz curricular do curso, tendo prazo para a integralização até o fim do mesmo.

O Núcleo de Projetos Comunitários (NPC) coordena as atividades, realizadas em parceria com instituições públicas e privadas ou de iniciativa do próprio Centro Universitário. As ações comunitárias são aprovadas na medida em que contribuem com a formação cidadã do acadêmico. Ao cumprir as 4 horas da etapa de preparação, o acadêmico recebe informações sobre as diversas ações sociocomunitárias, cabendo a ele escolher a ação que irá desenvolver, de acordo com sua afinidade e disponibilidade.

Ao finalizar as horas do componente curricular, o acadêmico responde a um instrumento de avaliação no qual avalia: a instituição parceira, a iniciativa da Católica de SC, o NPC e se autoavalia em relação às experiências e vivências propiciadas pelo PC.

O presente artigo objetiva tecer reflexões sobre as contribuições do componente curricular PC, registradas no instrumento de autoavaliação, em relação à experiências/vivências do acadêmico. Os dados em análise compreendem ao período de 2011 a maio de 2015, no qual participaram 783 acadêmicos dos diferentes cursos de graduação.

1.1 Interdisciplinaridade: reflexões de uma vivência

A convivência em espaços diversos da academia é significativa para a formação integral do acadêmico uma vez que o coloca em contato com a realidade social e viabiliza uma "[...] vinculação explícita entre a consciência e a convivência". (MENEZES; SÍVERES, 2011, p.29). Além disso, "[...] a vivência ao possibilitar o instante vivido como um processo inerente à condição humana assume a acolhida, a corporalidade e a transcendência como condições mais favoráveis para desencadear a formação humana, profissional e cidadã". (MENEZES E SÍVERES, 2011, p.33).

As ações sociocomunitárias constituem-se em espaços de formação profissional para além da formação científica e técnica, pois possibilitam vivenciar relações e

experiências na simplicidade dos gestos e do olhar, no toque, na partilha de ideias e sentimentos, na comunicação e na troca de saberes diverso e na vivência de valores.

As ações constituem-se em um campo de formação em que a "[...] atitude de humildade e alteridade em face do(s) outro(s) e com o(s) outro(s) reconhecendo a incompletude e a importância do outro para ampliar o conhecimento de nós mesmos, do outro e das coisas que cercam os fenômenos sociais e educacionais" (PESSOA, 2014, p.89).

Nesse contexto, as reflexões tecidas pelos acadêmicos a partir das vivências em diferentes ações nos permitem categorizar as principais aprendizagens: valorização e ressignificação da vida (a própria e a dos outros), cultivo de valores humanos, solidariedade/compromisso social, formação humana/pessoal/cidadã, relacionamento interpessoal e percepção/respeito às diversidades.

Os acadêmicos valorizam e ressignificam a história de vida (a própria e a dos outros), como pode ser observado nesse registro:

> [...] A experiência no hospital nos dá um choque de realidade e nos tira da nossa zona de conforto, [...] nos defrontamos com a fragilidade da vida, nos comparamos e revemos nossos valores.
> [...] nos defrontamos com o nosso egoísmo. Assim também criamos consciência de que não precisamos de poderes, de muito dinheiro, de grande estrutura para mudarmos a realidade de um pequeno grupo; é só vontade e ação (D1).
>
> [...] tem-se a visão de que nossos problemas são tão pequenos em relação aos das crianças que lá estão (D2).

Através da convivência em novos e diferentes contextos, eles aprendem a valorizar a própria condição de vida e outras histórias de vida, respeitam a si mesmos e aos outros e ressignificam o "sentido do sentido" do próprio existir. Portanto, "[...] na medida em que se instaura um processo de convivência, exercita-se um procedimento de convivialidade, de sociabilidade e de generosidade" (MENEZES; SÍVERES, 2011, p.38).

Em relação aos valores humanos, a vivência dos acadêmicos em ações sociais possibilitou a reflexão sobre a necessidade de conhecer e aproximar-se do desconhecido para rever valores já cristalizados.

> [...] fomos tirados de nossa zona de conforto, fomos expostos a outras realidades, fomos colocados diante de outros valores, de outras prioridades, de outros certos, de outros errados. A vivência nos faz questionar e rever nossos valores (D3).

> Foi uma experiência muito importante para minha vida que pretendo continuar a praticar, onde a humildade, a dedicação e a doação ao próximo estão presentes e a retribuição passada através dos gestos de agradecimento fazem tudo valer a pena (D4).

Praticar a solidariedade e assumir esse compromisso frente às questões sociais existentes faz-se imprescindível na formação humana/profissional. Conviver com o outro, com o diferente, exercitar a entreajuda, a acolhida, o bem-querer são aspectos que precisam nortear qualquer relação humana. A inserção na comunidade, conforme Menezes e Síveres (2011, p. 141), é "[...] uma ação pedagógica que contribui para a formação de profissionais cidadãos tecnicamente competentes e comprometidos com uma sociedade mais justa".

No registro dos acadêmicos constatamos que:

> É satisfatório quando com simples gestos e atos podemos proporcionar alegria às pessoas em nossa volta. Eis um sábio provérbio que diz: "faça o bem sem ver a quem". Acredito que esta frase tenha sido a motivadora para as atividades que desenvolvi. (D5).

> [...] nos dá a oportunidade de entrar em contato com a comunidade, e nos mostra o quanto é importante sermos solidários e ajudar as pessoas que estão a nossa volta, pois de nada adianta crescermos e não termos pessoas a nossa volta para nos relacionarmos (D6).

> Pelo sorriso de gratidão de uma pessoa, já vale a experiência, principalmente quando este sorriso vem de um idoso que, apesar da idade, nunca havia passado por tal experiência (D7).

Respeito, gratidão, afetos manifestam-se na valorização da expressão, do gesto, do olhar, da escuta, da sensibilidade em perceber o outro como um ser diferente. Por isso é significativa a convivência em espaços diversos da academia para a formação integral do acadêmico. Assim, aprender a conviver e aprender a ser entrelaçam-se com as dimensões técnicas e científicas da profissão.

O relacionamento interpessoal, a formação humana, pessoal e cidadã também se fizeram presentes nos depoimentos deixados na autoavaliação. Assim registraram:

> [...] obtive uma grande informação cultural, não apenas no sentido musical, como também tive a oportunidade de conhecer culturas de diferentes regiões do planeta (D8).

> [...] me fez sentir a alegria do servir, sentir a gratidão de um toque, de um abraço, de um incentivo. Ensinou-me a valorizar mais as oportunidades que tenho e me deu coragem para buscar sempre mais. Uma experiência marcante na minha vida (D9).

> [...] Pude perceber que crianças podem sofrer muito por algo, mas, mesmo assim, não perdem a beleza da vida, e que sempre podemos aprender muito com os outros. (D10).

A valorização dos relacionamentos cotidianos, outra categoria que constatamos nos depoimentos, revela que as experiências vivenciadas no PC permitem "[...] construir relações humanas embasadas nas atitudes da justiça, da paz, do amor, da liberdade, da promoção do outro. Só esse encontro real expõe os sentimentos do eu e desafia a sua infinita responsabilidade pelo outro" (SAMPAIO, 2005, p.112).

Registra-se que a aprendizagem em relação à relevância de se respeitar as diversidades transcende o espaço da academia e dos conhecimentos técnicos e científicos. Olhar para o diferente, suas necessidades, aprender a respeitar e colocar-se como parceiro é uma competência que se espera de qualquer profissional. Para eles:

> A participação nas ações e projetos possibilitou um maior campo de visão acerca das necessidades das pessoas e também dos animais, no caso das ações realizadas [...]. É importante sabermos que as dificuldades existem e que não podemos ignorá-las, devendo, assim, colaborar com o próximo (D11).
>
> [...] a experiência de conviver com outras pessoas e respeitar opiniões e principalmente dar valor à própria vida e aos que estão a minha volta e estar satisfeita sem reclamar por pouco [...] (D12).
>
> A importância de realizar atividades voluntariamente nos torna pessoas mais dignas e humanistas, pois percebemos que somos úteis não só onde vivemos, com quem trabalhamos e com quem nos relacionamos, mas podemos fazer a diferença estampando um sorriso [...] (D13).
>
> [...] permite que se tenha um ponto de vista diferente das coisas, em todos os sentidos, em especial no que diz respeito ao emocional (D14).

Conhecer pessoas em suas singularidades possibilita ao sujeito rever-se como ser e compreender seu papel como cidadão. Ressignifica o sentido do viver e amplia sua representação em relação à percepção de mundo e de vida. Assim, pode-se afirmar que o PC como componente curricular amplia o sentido do currículo[1] dos cursos da Católica de SC, pois favorece também "[...] novas formas de aproximação da realidade social e nova leitura das dimensões socioculturais das comunidades humanas". (FAZENDA,

[1] Um currículo que se preocupa com aprendizagens relacionadas ao ser e ao conviver. Um currículo com sentido de existência, como quer a teoria da interdisciplinaridade.

2002, p. 17).

Além disso, "[...] incentivando-se a participação comunitária e entendida essa como um momento de aprendizado, promove-se uma atualização permanente das potencialidades dos indivíduos, além de processar uma maximização da humanidade do homem". (FERNANDES, 2011, p.144).

2 CONCLUSÃO

Os depoimentos dos acadêmicos, ao finalizarem o componente curricular, têm revelado que as aprendizagens vividas naqueles espaços, estranhos, num primeiro momento, passam a ser familiares, na medida em que se aproximam de diferentes contextos e sujeitos e deixam se afetar por eles. Contudo, ao mesmo tempo em que afetam com suas atitudes também, na sua maioria, se deixam afetar modificando atitudes, valores e olhares em relação às representações que tinham/têm do mundo.

O objetivo primeiro do PC é o desenvolvimento dessa "nova" atitude do acadêmico frente às relações que estabelece consigo mesmo, com os outros e com seu entorno. Uma atitude em que a espera, o respeito, o desapego, a humildade e a coerência sejam os princípios que conduzem suas ações. Uma atitude interdisciplinar em que o cuidado se faz presente. Segundo (BOFF, 2015, p.5), "[...] somente aquilo que passou por uma emoção, evocou-nos um sentimento profundo e provocou cuidado em nós deixa marcas indeléveis e permanece definitivamente em nós".

De que adianta ser especialista em determinada área do saber se não consegue conviver com o diferente? Aprender a relacionar-se com o outro numa dimensão de mundo e de vida suscita a formação inicial que "cuida" também de fornecer experiências formadoras advindas dos diferentes contextos sociais, para que o acadêmico compreenda e apreenda a dinâmica desses contextos e consiga perceber a possibilidade de transformá-los.

A Católica de SC em Jaraguá do Sul acredita que esse deve ser o compromisso de uma Instituição de Educação Superior: ofertar uma educação que transcende as dimensões técnicas (fazer) e científicas (saber), possibilitando também o desenvolvimento das dimensões: social, intra e interpessoal. Os depoimentos revelam que o componente curricular tem cumprido com seu objetivo pedagógico: criar uma nova atitude que perdure no cidadão formado em nível

superior. Uma atitude em que o respeito, a generosidade, a afetividade, a humanidade, a solidariedade e a alteridade se fazem presentes em seus modos de ser e agir.

3 REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **O cuidado essencial**: princípios de um novo ethos. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/6/11. Acessado em 14/07/2015.

CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE SANTA CATARINA. Regulamento do Projeto Comunitário. Jaraguá do Sul. 2012.

FAZENDA, I. C. A. Diversidade cultural no currículo de formação de professores – uma dimensão interdisciplinar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves at al. (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 206-212.

FERNANDES, Mônica Abranches. Trabalho Comunitário: uma metodologia para ação coletiva e educativa da extensão universitária em comunidades. In*:* MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SÍVERES, Luiz. **Transcendendo Fronteiras:** a Contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 138-158.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SÍVERES, Luiz. **Transcendendo Fronteiras:** a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

PESSOA, Valda Inês Fontenele. Cuidado. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014, p. 85-90.

RANGHETTI, Diva Spezia. **O conceito de afetividade numa educação interdisciplinar.** 1999, f.116. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) **- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.** PUC: São Paulo, 1999.

SAMPAIO, Jorge Hamilton. Extensão Universitária como um dos sentidos necessários para a articulação da indissociabilidade na construção do currículo. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. **Currículo e Avaliação na Educação**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 97 – 120.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR- PESQUISADOR

A.B. LAPA
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
andrea.lapa@ufsc.br
N. G. GOMES
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
nilza.gomes@ufsc.br
V. KOERICH
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
vaniaamk7@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 3: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Resumo: As transformações impulsionadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tencionam ainda mais as formas de exercer a cidadania no mundo contemporâneo e enfatizam a importância da comunicação no desenvolvimento de novas formas de associação e solidariedade na cultura digital. Este contexto traz grandes desafios para os professores que necessitam repensar sua prática, compreender a sociedade em transformação e constituírem-se como sujeitos. Defendemos dois caminhos integrados e complementares para a formação de professores: a mídia-educação como possibilidade para a apropriação crítica e criativa das TDIC e como pesquisadores da própria prática. A partir de estudo de caso realizado sobre projeto de pesquisa em parceria universidade-escola foram identificados fatores e circunstâncias importantes para a formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores; mídia-educação; professor-pesquisador; redes sociais virtuais.

Abstract: The social changes driven by information and communication technologies (ICT) have tensioned the further forms of citizenship in the contemporary world. Furthermore, they emphasize the importance of communication in the development of new forms of association and solidarity in digital culture. This context brings great challenges for teachers who need to rethink their practice, understand the changing society and constitute themselves as subjects. Two complementary paths are available to teachers' education: media education as a possibility for critical and creative appropriation of ICT and the teacher's formation in research of their own practice. In the investigation of a case study - a project held in a university-school partnership - were identified important factors and circumstances for teacher' education.

Keywords: teachers' education; media education; research-teacher; social networks.

INTRODUÇÃO

A transversalidade com que se produz a cultura digital (PRETTO; ASSIS, 2008) implica a necessidade de reconhecê-la como um espaço da atualidade que acolhe e promove (ou não) antigas e novas formas de relação social. Defendemos que este cenário da cultura digital configura o *contexto* atual onde novas formas de convivência estão em vigência articulando os tradicionais ambientes de interação social e o meio da comunicação digital chamado de ciberespaço.

O que nos impulsiona é que este novo cenário tensiona ainda mais as formas de exercer a cidadania em um mundo já orientado pelo consumo, pois alteram a relação entre público e privado, deslocam os modos culturais de fazer políticas e reformulam a clássica definição socioespacial em outra complementada pela sua dimensão sócio-comunicacional (CANCLINI, 1999). Ganha relevância a compreensão das novas condições de formação para a cidadania dadas neste contexto da cultura digital.

A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS SUJEITOS

A ênfase que defendemos está no homem e na sua capacidade, ou não, para assumir o leme e escolher a direção. Ela é dada especialmente por reconhecer tanto a necessidade de consciência da imposição de condições restritivas (não neutras) dadas pelos meios técnicos, quanto a importância da comunicação no desenvolvimento de novas formas de associação e solidariedade para o surgimento de uma sociedade mais livre na cultura digital (HORKHEIMER, 1972; FEENBERG, 2002; RÜDIGER, 2011).

Compartilhamos do objetivo de promover a emancipação das pessoas a partir da sua formação como sujeitos. Entendemos o sujeito como aquele indivíduo capaz de subjetivar sua vivência e instituir sentidos. Sua existência parece encontrar maiores desafios agora, pois a sua condição parece ecoar o que Jameson (1984) descreveu como *alienação deslocada pela fragmentação do sujeito* (HARVEY, 1993). Entre aceitar a inevitabilidade do caos e a fragmentação do social, nos comprometemos com um projeto emancipatório por meio da formação do sujeito. A mudança mais radical está nas formas com que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

estão imbricadas, como produtos mas também como produtoras de novas formas educação (BARRETO, 2003; PRETTO, 2003; GIRARDELLO; FANTIN, 2009; RIVOLTELLA, 2005)

Acreditamos que a opção teórico-metodológica que pode contribuir para a formação de professores é a mídia-educação, cujos objetivos são de uma apropriação crítica e criativa das TDIC em três dimensões indissociáveis: *inclusão digital, objeto de estudos e ferramenta pedagógica* (BÉVORT; BELLONI, 2009). Uma reflexão que se torna relevante no contexto brasileiro de grandes desigualdades sociais em que a educação deve promover a inclusão, não apenas como acesso aos meios, mas como uma formação para uso consciente que favoreça o papel do sujeito.

Porém, há muita resistência na escola. O modelo predominante ainda é o do ensino sucessivo, linear e unidirecional característico do texto impresso, que reduz a comunicação à sua dimensão instrumental de uso das mídias. Diante da disseminação do saber por uma multiplicidade de meios de comunicação, a educação se afasta dos complexos processos de comunicação atuais, ou seja, do "ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos" (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 339-341).

Isto requer formas de integração das TDIC que considerem os usos que as crianças, jovens e adultos já fazem delas fora da escola e à sua revelia (BELLONI; GOMES, 2008). As iniciativas, ao invés de focar na exposição performática dos conteúdos ou na implementação de produtos e processos exógenos que não pertencem ao contexto do professor (GOMES; ESPÍNDOLA, 2013), estarão voltados para uma metodologia capaz de fazer professores e alunos parceiros em suas experimentações e formações.

Incorporar as tecnologias na escola na perspectiva crítica implica compreender o professor como articulador dos saberes, autor, coautor, propositor e mediador do conhecimento em um movimento que desenha novas formas de ensinar e aprender. "Ele tem o domínio da TDIC e as usa para inserir-se no contexto e no mundo, atuando na melhoria de processos, transformando-se e transformando-os" (ALMEIDA, 2008, p.2).

As TDIC precisam estar presentes na escola, concorrendo para que esta deixe de ser mera consumidora de informações e passe a ser um espaço de produção, ampliação e multiplicação de culturas (PRETTO; ASSIS, 2008). Urge fazer um salto qualitativo nos

contextos de educação com mídias, para além da educação para as mídias (como conteúdo), com as mídias (como ferramenta pedagógica) e através das mídias (como meio de mediação) para uma educação imersa na cultura digital, **como contexto**.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores no contexto da cultura digital remete às oportunidades que ele tem para repensar sua prática, compreender a sociedade em transformação e se constituir como sujeito, isto é, o detentor das escolhas, que propõe trajetórias de aprendizagem mais livres, com integração curricular e imersas na realidade cotidiana.

Pretendemos defender, ainda que brevemente, dois caminhos para essa formação. Eles estão integrados e tornam-se possíveis quando professores encontram espaços para experimentação, reflexão, pesquisa e avaliação no cotidiano da escola.

Formação para e na mídia-educação

O primeiro caminho implica em repensar a formação de professores para a apropriação crítica e criativa das TDIC. A escola enquanto instituição formadora das novas gerações continua orientada a capacitar tecnicamente seus alunos ao invés de formar para as aptidões culturais. Não se trata apenas de reconhecer as mudanças sociais, mas de como estar incluído nelas.

Se consideramos que a internet pode deslocar o sujeito da condição de consumidor para a de autor e produtor de mensagens, é importante não subestimar que esta possibilidade não está posta. Justamente por poder ser um espaço de formação de sujeitos, a escola está fortemente pressionada e controlada pelas demandas capitalistas de mercado que ajudam a reproduzir a sociedade do consumo. De modo que a formação de professores ganha relevância ao se tornar o lugar estratégico para garantir a alternativa de uma formação crítica de sujeitos imersos na cultura digital, desde a formação inicial para toda a vida.

Com isso assumimos que o lugar da formação de professores não é técnico ou neutro, mas acima de tudo político. De modo que a ausência de uma formação de professores como sujeitos na cultura digital restringe diretamente a possibilidade de transformação em prol de uma sociedade justa e democrática, principalmente pelo seu caráter

multiplicador de espaço formador de formadores.

Formação para e na pesquisa

O segundo caminho diz respeito à oportunidade dos professores assumirem efetivamente a dimensão de pesquisadores de sua prática. Os obstáculos podem estar na formação deficitária nos cursos de licenciaturas (LÜDKE, 2012), mas também estão presentes nas precárias condições do trabalho na escola. Decerto que a falta de espaços para a discussão e reflexão sobre a ação, e também de proposição e experimentação de soluções para problemas identificados por meio de uma investigação resultam no esvaziamento do papel de pesquisador dos professores.

Ademais, é importante compreender o distanciamento entre a pesquisa acadêmica produzida nas universidades daquela realizada pelos professores no chão da escola. De um lado, os professores denunciam o uso de uma linguagem especializada que faz sentido somente para as sub-comunidades de pesquisadores acadêmicos e consideram que a pesquisa acadêmica não contribui para melhorar suas práticas (ZEICHNER, 1998; LÜDKE, 2012). Por outro lado, a pesquisa prática nem sempre é percebida com o mesmo *status* de valorização que a pesquisa acadêmica, onde "até os próprios professores chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações nas escolas" (ZEICHNER, 1998, p. 209).

Para superar essas dificuldades, Lüdke (2012) e Triviños (2003) propõem que a formação de professores pesquisadores se inicie nas licenciaturas e que "se formem grupos de pesquisadores integrados por professores universitários e professores pesquisadores das escolas; estabelecendo linhas de pesquisas comuns entre universidade e escola" (TRIVIÑOS, 2003, p.40).

Esse foi o desafio que enfrentamos no que toca à formação do professor como sujeito através da formação pela mídia-educação e pela pesquisa, o que apresentamos a seguir.

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Nos anos de 2013 e 2014 participamos de um projeto de pesquisa[1] que promoveu a aproximação universidade-escola através da investigação sobre a apropriação crítica de redes sociais no ensino. Professores de escola[2] elaboraram projetos de intervenção de uso das redes sociais em suas turmas e realizaram pesquisas com o apoio de outros integrantes da universidade. O trabalho apresentado aqui refere-se à investigação desta experiência como espaço de formação de professores pesquisadores durante o processo de pesquisa de sua própria prática.

De natureza qualitativa, a pesquisa teve por base o estudo de caso através da observação participante (BRANDÃO, 2001). A coleta de dados aconteceu no período de dois anos, através de instrumentos de pesquisa como registros em diários de bordo, aplicação de questionários e gravação e transcrição de encontros: de estudo; de planejamento; de acompanhamento da pesquisa; e de formação. Nesta experiência foi possível observar os desafios para a formação destes professores no processo de realização da pesquisa e destacamos a seguir alguns fatores e circunstâncias que identificamos em uma análise preliminar.

a. Reconhecer o papel de pesquisador.

No início da trajetória, muitas vezes os professores referiram-se ao quanto se sentiam inseguros para realização de seus projetos por meio de comentários tais como: *"não aprendemos a fazer pesquisa durante a formação inicial", "somente agora eu estou compreendendo como elaborar um projeto de pesquisa"* ou *"vocês, professores da universidade, é que sabem como podemos fazer"*. A insegurança foi se desconstruindo aos poucos e já em fases mais avançadas percebemos uma mudança de percepção através de falas como: *"hoje eu compreendo a realidade da escola e dos meus alunos*

[1] Educação e Tecnologia: investigando o potencial dos espaços sociais virtuais para a formação do sujeito e a produção coletiva de conhecimento, coordenado pela Profª Drª Andrea Brandão Lapa (CED/UFSC) tem apoio do "Programa Observatório de Educação" da CAPES/INEP/SECADI MEC e integra o projeto em rede "Redes de Políticas Públicas e Educação -RPPE", coordenado pela Profª Drª Tamara Tania Cohen Egler, PROPUR/UFRJ.

[2] Em 2013 a pesquisa aconteceu na Escola Ensino Básico Coronel Antônio Lehmkuhl (EEBCAL) localizada no município de Águas Mornas/SC e em 2014 foi incluída a E.E.B. Governador Pedro Ivo Figueiredo de Campos, do município de Palhoça/SC. Participaram do estudo, uma professora efetiva de Matemática e três de contrato temporário (ACT), uma das Séries Iniciais, um de Biologia e uma 2a professora, que acompanhava alunos especiais.

de uma maneira completamente diferente", ficando evidente o sentimento de empoderamento deles.

b. Ter a oportunidade de repensar e experimentar uma nova prática pedagógica.

Muitos professores relataram a importância do Projeto como o catalisador da mudança. Falas como as do P4, *"Se não fosse esse projeto, eu jamais teria utilizado o Facebook nas minhas aulas"* demonstram que a experiência de integrar uma rede social na prática foi o meio que os professores usaram para se formar. Além disso, enfrentaram o desafio de refletir sobre a experiência em uma pesquisa da própria intervenção, o que possibilitou crescer a formação na dimensão de pesquisa.

c. Se propor a estar num processo de busca- formação com empenho e seriedade.

Percebemos que mesmo com tempo reduzido pelas muitas funções impostas pelo sistema público de ensino e afazeres particulares e sociais, estes professores se propuseram a fazer uma revisão da literatura de acordo com objetivos de ensino e da pesquisa. Os professores participaram de encontros semanais para discussões com seus pares e com pesquisadores da universidade, o que lhes permitiu a reflexão das próprias ações pedagógicas, como foi confirmado pela P2: *"trouxe um novo olhar para as mídias, de como trabalhar com elas"*.

d. Se permitir e enfrentar o medo de errar.

A dificuldade do professor correr os riscos de uma prática sem modelos a seguir e criar seus próprios métodos de ensino não é prática comum na carreira docente. O desafio ficou evidente nas palavras da P3 em dois momentos: *"não sei como vou fazer, se vai dar certo, fico preocupada se vou dar conta dessa nova prática"* e *"dá trabalho no sentido de ter medo pelo resultado indefinido"*. Apesar da exposição pessoal da professora, suas atitudes eram de uma pessoa determinada a fazer o que fosse preciso. Defendemos que uma nova experiência sempre desencadeia insegurança e o professor pode e deve falar de suas dificuldades com tranquilidade, como parte da sua condição de professor-pesquisador.

e. *Encontrar o apoio necessário no grupo.*

Foi destacada a importância do trabalho coletivo, isto é, formar grupos de estudos, dialogar sobre ideais e desafios, dividir as incertezas aprendendo a expor as próprias

limitações, ter coragem de buscar ajuda, aceitar o apoio dos colegas. Porque ser professor-pesquisador demanda mudança de postura profissional, compreensão de nova perspectiva de ensino e aprendizagem e nisto é fundamental o apoio social para a sua realização, como indica o comentário da P1: *"maior que minha ansiedade e os problemas que aparecerem, é a minha determinação e principalmente o companheirismo que existe entre os integrantes do projeto"*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da pesquisa observamos o quanto os professores conseguiram se apropriar criticamente das TDIC e construir propostas metodológicas inovadoras a partir da análise, experimentação e avaliação. A participação em um projeto em parceria universidade-escola tornou-se um espaço de possibilidade da formação destes professores tanto para a mídia-educação como para a pesquisa, que compreendemos ser parte relevante para a sua formação como sujeitos. Isto é, tanto experimentaram a apropriação criativa das redes sociais no ensino de suas disciplinas como elaboraram projetos de pesquisa para a análise crítica e substanciada de suas práticas.

A partir da observação deste movimento de intervenção e pesquisa, destacamos fatores e circunstâncias relevantes para esta formação: a) reconhecer o papel de pesquisador; b) ter a oportunidade de repensar e experimentar uma nova prática pedagógica; c) se propor a estar num processo de busca- formação com empenho e seriedade; d) se permitir e enfrentar o medo de errar; e e) encontrar o apoio necessário no grupo. Tais elementos deveriam estar presentes na formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi desenvolvido como parte do projeto "Educação e Tecnologia: investigando o potencial dos espaços sociais virtuais para a formação do sujeito e a produção coletiva de conhecimento" (Comunic/UFSC). Teve financiamento da CAPES, através do estágio pós-doutoral de Andrea Lapa e também através do edital Obeduc pelo

projeto “Rede de Políticas Públicas e Educação” coordenado por Tamara Egler. Conta agora com o apoio do CNPq pelo edital Universal-Humanas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento**. Sala de aula interativa, 2008. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/popups/m1_e2_pop_TecnologiaNaEscola.html. Acesso em: 28 de Out. 2014

BARRETO, R. G. **Tecnologias educacionais e educação à distância**: avaliando políticas e práticas. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003, 192 p.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BELLONI, M.L. **O que é mídia educação**? Campinas: Autores Associados, 2005.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. Infâncias, Mídias e Aprendizagem: autodidaxia e colaboração. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 de Out. 2014.

BRANDÃO, C. R.(Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CANCLINI, N.G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iliminuras, 2013.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

FEENBERG, A. **Transforming technology: a critical theory revisited.** New York: Oxford University Press. 2002, 218p.

GIRARDELLO, G.; FANTIN, M. (Orgs.). **Práticas Culturais e Consumo de Mídia entre Crianças**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2009.

GOMES, N.; ESPÍNDOLA, M. B. Formação docente para o ensino superior a distância no contexto brasileiro. In: Bergmann, Juliana; Grané, Mariona. (Org.). **La universidad en la nube. A universidade na nuvem.** 1ed. Colecció Transmedia. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona, 2013, v. 06, p. 105-124.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

HORKHEIMER, M. **Critical theory.** London: Continuum International Publishing Group, 1972.

JAMESON, F. **The politics of theory**: ideological positions in the post-modern debate. New German Critique, no. 33, 1984, p. 53-65.

LÜDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.37, p.629-646, set./dez.2012.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de Cartógrafo**: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004

PRETTO, N. L. Desafios para educação na era da formação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. p. 29-53.

PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N.; SILVEIRA, S. A. (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

RIVOLTELLA, P. C. **Formar a competência midiática**. Revista Comunicar, n.25, 2005.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

TRIVIÑOS, A. et all (org.). **A Formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p.17-60.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERARDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

O CURRÍCULO NA CULTURA DIGITAL: A COMPREENSÃO DOS AUTORES DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Roseli Zen Cerny
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Email: rosezencerny@gmail.com
Elaine Reis
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Email: ead.elainereis@gmail.com
Nayara Cristine Müller Tosatti
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Email: nayaramuler@hotmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 3: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Resumo: Este estudo se configura como um recorte de uma pesquisa maior que investiga o processo de gestão e de autoria de um Curso de Especialização para formação de educadores para integração das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) ao currículo. No contexto deste estudo buscamos relações entre tecnologia, currículo e prática pedagógica. Para tanto analisamos a compreensão que os autores de materiais didáticos possuem sobre o currículo na cultura digital. Os referenciais teóricos que constituem este estudo são embasados na perspectiva do Web Currículo.

Palavras-chave: Currículo, Cultura Digital, Material Didático, TDIC.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é um recorte da pesquisa *Educação na Cultura Digital*, que tem como objetivo investigar o processo de gestão e de autoria de um Curso para formação de educadores para integrar as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) nos currículos da educação básica.

O contexto onde é realizado este estudo é o processo de desenvolvimento dos materiais

didáticos que integram o programa de formação de educadores do Ministério da Educação (MEC), do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO Integrado. Este programa tem como objetivo formar os educadores para o uso didático - pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no cotidiano escolar, bem como a distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

O *Curso* é planejado para a modalidade a distância, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para ser ofertado por uma rede de universidades do Brasil. Foi concebido tendo como um dos princípios basilares o trabalho coletivo e o desenvolvimento de módulos para todas as disciplinas do currículo da educação básica, procurando integrar o conhecimento especifico com as tecnologias. Para efetivar essa proposta, na escrita dos materiais didáticos procurou-se construir uma autoria compartilhada, sendo assim, o material foi desenvolvido com a participação de um professor pesquisador na temática relativa a ao módulo, vinculado a universidade e um professor em exercício docente, da educação básica. Nosso objetivo no presente artigo é investigar quais compreensões esses autores dos materiais didáticos do *Curso* têm de currículo na cultura digital.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada tem como característica uma abordagem qualitativa, uma vez que, nesta abordagem o pesquisador assume uma atitude aberta em relação ao que observa, para ter uma compreensão global do objetivo a ser alcançado mediante a inserção do pesquisador no contexto da pesquisa (CHIZZOTTI,1995). Fundamenta-se, ainda nos pressupostos da dialética, que busca as causas mediatas e imediatas do fenômeno investigado, com o intuito de compreender as representações historicamente intrínsecas, buscando a mediação entre o individual e o social.

Os instrumentos utilizados para recolha dos dados foram entrevistas semiestruturadas concedidas pelos autores dos materiais didáticos do Curso: autores professores das

escolas básicas (AE) e autores professores das universidades (AU). As entrevistas estão organizadas em três eixos, mas apenas uma das perguntas embasam este estudo, a saber: O que você entende por currículo na cultura digital?

Nossa perspectiva é compreender de que modo os autores de materiais didáticos de programas de formação de educadores para integração das tecnologias ao currículo compreendem o currículo na cultura digital.

3 CURRÍCULO NA CULTURA DIGITAL

Se já é difícil uma aproximação com o campo de currículo, pois currículo tem sido definido de formas diversas desde o início do século passado (LOPES; MACEDO, 2011), entrelaçado a cultura digital essa discussão se complexifica. Ainda é comum no imaginário popular, a compreensão de currículo como uma composição de disciplina de cada nível de ensino; de cada curso; distribuição de horários. Ou ainda, que currículo não está vinculado aos processos pedagógicos que permeiam o cotidiano escolar. Isto porque as compreensões de currículo estão relacionadas às concepções de educação e essas também tiveram e ainda tem suas trajetórias marcadas por disputas e conflitos de interesses. Tendo como ponto de partida a perspectiva crítica, de currículo, implementam-se mudanças significativas na concepção de educação e consequentemente, das práticas pedagógicas, direcionadas então, à construção de espaços de formação mais sensíveis à emancipação humana.

Na atualidade este desafio se complexifica, pois convivemos com uma série de artefatos tecnológicos que nos informam e formam cotidianamente. O desafio está em pensar de maneira crítica e criativa a integração das TDIC ao currículo escolar, buscando favorecer os processos formativos dos indivíduos.

A inserção das TDIC no contexto escolar e cultural potencializam esses espaços tornando-os mais dinâmicos para a construção de conhecimento. Nesse sentido, é um desafio constante para educadores a tomada de decisão com vistas a integrar as TDIC ao currículo de forma que ela não esteja ancorada na ideia simplista de considerar que o acesso as TDIC, em tempos e espaços diversificados e com o domínio apenas instrumental dos seus recursos, seja suficiente para propiciar um uso significativo na

educação (COSTA [et al], 2012).

Corroboramos com a assertiva de que é importante equipar as unidades escolares com tecnologia de ponta, mas ressaltamos que é fundamental repensar a prática docente para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos (SIBILIA, 2012). Trazemos à discussão as percepções de Almeida e Silva (2010) ao considerarem que a integração das TDIC ao currículo, e, portanto, das práticas sociais de alunos e professores imersos na cultura digital, perpassa a ideia das tecnologias enquanto coadjuvantes dos processos pedagógicos.

Temos a compreensão que a interface proposta pela relação interdisciplinar entre currículo e tecnologia se concretiza, em grande parte, por meio da apropriação das tecnologias por parte dos professores em formação inicial e/ou continuada, uma vez que durante os processos de formação o professor reflete sobre as possibilidades que envolvem o uso das TDIC e quais contribuições seu uso pode trazer para ressignificar o currículo, e sua própria prática docente. Adotamos para este estudo para que seja possível pensar um currículo na cultura digital, a concepção de currículo que Almeida e Silva (2011) definem como Web Currículo, que envolve pensar em:

> […] tanto propiciar ao aluno a compreensão de seu ambiente cotidiano como comprometer-se com sua transformação; criar condições para que o aluno possa desenvolver conhecimentos e habilidades para inserir-se no mundo e atuar na sua transformação; ter acesso aos conhecimentos sistematizados e organizados pela sociedade como desenvolver a capacidade de conviver com a diversidade cultural, questionar as relações de poder, formar sua identidade e ir além de seu universo cultural (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.8).

Corroboram Almeida e Silva (2011), autores como Costa [et al] (2012) e Sibilia (2012), que compreendem que as tecnologias devem ser incorporadas ao currículo de modo a permitir construção e reconstrução de conhecimento, o repensar da prática docente e não como um instrumento para modernizar o ensino.

4 SIGNIFICADOS DO CURRÍCULO NA CULTURA DIGITAL

Por meio das compreensões dos sujeitos da pesquisa e com base em nossos referenciais teóricos, buscamos estudar qual o entendimento de Currículo na Cultura Digital dos

autores de materiais didáticos para um Curso de formação de educadores. Para preservar a identidade dos sujeitos usamos as seguintes siglas: i) Autor - professor da Educação Básica (AE1; AE5; AE7); e ii) Autores - professores do Ensino Superior (AU3; AU8; AU9).

No relato de AE1 é possível inferir que este compreende o currículo como um processo de reconhecimento, como orientador das ações que permeiam o uso da tecnologia, segundo AE1, o currículo e a tecnologia se constituem no processo de assimilação recíproca. Essa ideia vai ao encontro da perspectiva de um currículo que tem como constituinte as tecnologias, um currículo que não permite as "tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo" (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.08):

> O currículo é algo assim, que ultrapassa esse limite de uma grade de conteúdos e que a gente tem que inclusive, em um curso como esse de especialização em educação na cultura digital ,vivenciar o currículo também nessas (TDIC), né? Nessas tecnologias digitais da informação e da comunicação, ou seja, reconhecê-las como integrantes desse currículo, né? Não é um currículo separado, solto que está ali e que tem a tecnologia, elas fazem parte desse currículo que a gente vivencia. (AE1)

Já AE5 faz uma reflexão sobre os processos de aprendizagens dos sujeitos e, como um currículo na cultura digital poderia contribuir para potencializar o ensino e a aprendizagem. A compreensão de AE5 dialoga com a de AU9 e nos possibilita refletir sobre a dimensão da prática pedagógica com a integração das TDIC, como o professor pode realizar essa integração e quando pode fazer. Para que o professor consiga refletir sobre esses questionamentos, Almeida (2011, p.06) alerta que "é importante assumir uma posição crítica, questionadora e reflexiva diante da tecnologia, que expresse o processo de criação do ser humano, com todas as suas ambiguidades e contradições.

Os sujeitos neste estudo, em sua maioria, compreendem currículo na cultura digital como algo que ultrapassa a especificação de disciplinas. AE5 e AE9 também vão além na questão, pois elencam que num currículo na cultura digital é preciso repensar sobre a prática pedagógica, sobre os espaços da escola, sobre os métodos e planejar uma ação que privilegie os processos de aprendizagem.

> Então acho que o currículo na cultura digital é um outro olhar sobre

> tudo que a gente já trabalha na escola. É você conseguir trazer isso de mais uma maneira de olhar, porque uma das coisas que é um princípio nosso é de que não deveria ser só digital, porque só o digital... É considerar as múltiplas inteligências, né?!Vai ter pessoas que aprendem melhor lendo, outras ouvindo, outras com uma animação.[...]. Pode ser um vídeo, pode ser só o áudio, pode ser um slideshare, pode ser uma vídeo aula, pode ser uma animação. Aquele mesmo tema, aquela mesma coisa você vai olhar de diferentes formas. (AE5)

> Penso currículo como um elemento amplo que não fica restrito à organização de disciplinas, mas principalmente, em relação a métodos, questões e temas que se desenvolvem de diferentes formas, podendo ser mais ou menos fragmentado, ou mais ou menos integrado. O currículo na cultura digital favorece essa última visão, pois professores e alunos estão expostos cotidianamente a inúmeras situações de aprendizagem, de interpretações e elaborações multidisciplinares. (AU9)

A Consideração de AU8 vai ao encontro do que preconizam Almeida e Silva (2011, p. 3) que compreendem que "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". AU8 também faz uma reflexão acerca da colaboração que abarca a dimensão de integração das TDIC, pois para que seja possível essa ação no contexto escolar, os sujeitos precisam trabalhar de modo colaborativo para construção de conhecimento e possibilidades de ensino.

> O currículo na cultura digital se desenvolve integrado com os recursos e funcionalidades das TDIC, é 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. [...] o que possibilita a ampliação dos espaços e tempos escolares e a articulação entre distintos contextos de aprendizagem formal, informal e não formal. Nessa ótica, a escola abre - se para o mundo e o mundo adentra a escola, em uma convergência entre a escola e a vida. (AU8)

Na perspectiva de AU8 está presente a ideia de currículo enquanto prática social e pedagógica e integrada as TDIC . A percepção de AU8 abre espaço para a reflexão sobre currículo escolar onde os processos de ensino aprendizagem, onde as relações dos alunos com o conhecimento são preponderantes. Sua compreensão vai ao encontro da ideia de AU3 de um currículo que se constituiu vinculado com a realidade da vida

cotidiana dos alunos, de um currículo que considera as experiências dos mesmos para construção de novos conhecimentos.

> Que a cultura digital possa impactar, no bom sentido, práticas que já não funcionam independente da cultura digital. E que a cultura digital possa renovar esse currículo de alguma forma e possa deixar esse currículo mais próximos dos problemas da vida. Que se mude um pouco os tempos, o espaço, a organização da escola em função das ideias,ou pelo menos assim,dos novos tempos da cultura digital,dos novos espaços [...]. (AU3)

Identificamos no relato de AE7 os desafios que permeiam o processo de integração das TDIC ao currículo. Nesse sentido, é possível pensar na formação de professores como suporte para que o mesmo faça a reflexão sobre sua prática e elabore formas diversificadas de ação no sentido de trabalhar com os conteúdos disciplinares vinculado as TDIC para privilegiar o processo de aprendizagem dos alunos.

> [...]para mim, a cultura digital tem que fazer com que o aluno ou a pessoa que vai pegar, seja ela qual for, até o professor, pegar aquele conteúdo, aquela informação, saber por que aquilo ali está acontecendo e colocar em aplicação. (AE7)

Podemos inferir neste estudo que a interface da integração das TDIC ao currículo ainda refletem conflitos e resistências, possibilidades e desafios, advindos muitas vezes, das concepções de educação arraigadas no imaginário do professor, ou, advindas da formação desarticulada da perspectiva de integração. Entretanto, as compreensões sugerem que a percepção de um currículo na cultura digital, vem sendo construída nas falas dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre o currículo na cultura digital são indispensáveis para a ressignificação do uso das TDIC no contexto escolar, uma vez que poderá suscitar uma discussão crítica, reflexiva e, principalmente, emancipadora. Neste sentido, ressaltamos a importância do material didático, não apenas porque ele constrói um caminho de possibilidades para a prática docente, mas, especialmente porque no contexto de formação, ele também se configura como meditador da relação professor - aluno e, no contexto desse estudo oportuniza uma a reflexão sobre o currículo na cultura digital.

Assim, inferimos que integrar as TDIC ao currículo pode se configurar como processo

conflituoso. Temos a compreensão que os desafios e as possibilidades de integrar as TDIC ao currículo escolar também perpassam o modo como o professor compreende o processo de ensino e aprendizagem, o processo formativo, bem como as articulações com a dimensão do contexto escolar.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. da. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e tempos de Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, p.1-19, abr., 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

CERNY, R. Z.; ALMEIDA, J. N. de; RAMOS, E. M. F. Formação Continuada de Professores para a Cultura Digital. **Revista e - curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 12, p. 1331-1347, maio/out. 2014a.

_____. **Educação na Cultura Digital: uma proposta de construção coletiva.** Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Centro de Ciências da Educação – CED. Florianópolis: Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC, 2014b.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, F.; RODRIGUEZ, C.; CRUZ, E.; FRADÃO, S. **Repensar as TIC na Educação: o Professor como Agente Transformador**. Lisboa: Santillana, 2012..

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SIBILIA. P. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE: UMA AFIRMAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO?

Rafael Duailibi Maldonado
studiorafa@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: Este texto apresenta algumas análises em torno da percepção dos campos educativo e artístico como instâncias promotoras da/na constituição cultural do gosto. Nos limites deste texto buscamos problematizar a formação de capital cultural que se dá no processo de transmissão dos valores da arte e da cultura aos agentes escolares por meio de "projetos curriculares" organizados pelo/para sistema educacional. Para tanto, nosso desenho metodológico está orientado pelas técnicas do estudo bibliográfico-documental, fundado nos aportes das sociologias da cultura e crítica do currículo, tendo como fontes documentais os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997; 1998) da disciplina Arte, com a hipótese de que o processo de seleção e distribuição do conhecimento artístico proposto nesses documentos se expressa na/para a formação de um "gosto erudito curricularizado".

Palavras-chave: Educação e Arte; Documentos curriculares de arte; Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte; Formação estética do gosto.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O processo de aprendizagem da arte no espaço da escola tem como objetivo proporcionar condições de apropriação do conhecimento artístico para que os alunos possam desenvolver a sensibilidade e a criatividade, favorecendo e potencializando o desempenho cognitivo na relação com outras disciplinas da estrutura curricular.

Os Parâmetros e os Referenciais Curriculares que orientam para o estudo do conhecimento artístico contribuem para a formatação de realidades culturais diferenciadas. Nesse contexto, analisaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de 1997 (correspondente ao ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) e de 1998 (correspondente ao ensino de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), a fim de detectar os sentidos da arte prescritos nesses documentos.

O processo educativo é importante ferramenta que contribui significativamente na

formação e legitimação do capital cultural dos indivíduos. Para Bourdieu (1996), o capital cultural dos indivíduos é reflexo de um conjunto de disposições objetivas e abstratas, formais e informais, determinado por um *habitus* que pode ter origem na família, escola ou demais aparelhos culturais. O reconhecimento e domínio dos conteúdos estéticos presentes nas obras artísticas são importantes fundamentos que estabelecem a posse de uma erudição cultural.

Em função das complexidades propostas pela da arte, a orientação educativa assume a responsabilidade de mediar o conhecimento contido nas obras e facilitar a apropriação das questões abordadas pelos artistas nas mais diversas linguagens de expressão.

2 A FORMAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL PELA/NA FORMAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO: A ARTE EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

O padrão estético de gosto tem sido moldado e baseado em concepções de beleza de obras artísticas de caráter naturalista que não abdicaram da tradição ocidental de representação, implicando uma categoria cultural definida por valores clássicos e históricos presentes na produção dos movimentos artísticos europeus.

Maneiras de ver e interpretar obras artísticas podem ser estabelecidas e aperfeiçoadas no contato com os bens culturais, tanto na escola quanto fora dela. Estabelecemos critérios de julgamento que possibilitam definir se gostamos ou não de algo, orientados por um conhecimento específico que nos habilita formular conexões a partir do que vemos.

Indivíduos com melhor formação educacional podem acessar a arte com mais facilidade e frequência, o que proporciona estabelecer interpretações mais qualificadas dos conteúdos das obras artísticas. De acordo com Bourdieu (1996a), indivíduos em distintos espaços sociais podem dar sentidos e valores inteiramente diferentes, ou opostos, aos adjetivos comumente utilizados para caracterizar as obras artísticas.

No espaço escolar a construção do gosto pode ser orientada através da estrutura curricular que determina conteúdos para a disciplina arte, correspondendo ao conhecimento que será acionado nos ambientes de cultura institucionalizados (museus, galerias e exposições de arte, e outros). O processo de leitura e interpretação de obras artísticas possibilita a configuração de diferentes camadas de fruidores de arte, e o

acesso diferenciado aos bens culturais personifica o papel cultural que os indivíduos poderão exercer nas suas relações sociais.

Para Bourdieu (1996), as oposições que estruturam a percepção estética são historicamente produzidas e reproduzidas, indissociáveis das condições históricas de seu emprego, assim como, a disposição estética que dá valor à obra de arte é produto da história do campo que deve ser reproduzido por um aprendizado específico em cada consumidor da arte.

Na relação entre os campos educativo e artístico o processo de mediação do conhecimento da arte busca apresentar os valores estéticos praticados em épocas distintas, e, nesse contexto, a qualidade do gosto estará vinculada a um grau de erudição forjado no domínio desse conhecimento artístico. Para Greenberg (2002) não se escolhe gostar ou deixar de gostar de determinada obra, mas, o que se escolhe ou se determina é o foco da atenção que guarda ligação direta com a intuição e com valores estéticos que são reflexivos, automáticos, mas, que não se chega a eles por arbítrio, deliberação ou raciocínio.

Kant (1997) revela que o juízo de gosto sempre precede o prazer obtido a partir do objeto estético. Para Kant (1997), a subjetividade do gosto é entendida como um princípio ou um potencial, uma faculdade exercida na experiência estética que é semelhante a todos os indivíduos.

O senso comum que estabelece alguns padrões de gosto é firmado por regras estéticas que pouco variam entre as sociedades. Valores de comportamento definem um ideal de bom gosto e de erudição, da mesma maneira que, formas e atitudes que não correspondem a esses valores e não se enquadram no contexto estético em voga, são consideradas de feias ou de mau gosto.

O projeto educativo tem grande influência no processo de formação do gosto e de cultura, entretanto, nem sempre se efetiva com igualdade na formação de capital cultural dos indivíduos. A ação pedagógica no processo de educação em arte, ou, da arte na educação, propõe o encontro com as manifestações artísticas com o intuito de desenvolver a intuição, a criatividade, a percepção e o pensamento crítico, ingredientes fundamentais para cultivar o gosto e elaborar o capital cultural.

Não se ensina a gostar ou não gostar de algo por convencimento ou imposição. A educação do gosto é um processo gradativo que implica a consciência e o uso do conhecimento cultural e, a partir do lugar e da função que se ocupa, é vinculada às condições de negociação de poder nas relações sociais, ou seja, a erudição cultural é um fator de distinção entre os indivíduos.

Os procedimentos educativos de construção do gosto não possuem a mesma dinâmica e não são orientados por um padrão de ensino e de aprendizagem. A diversidade social que envolve os indivíduos no ambiente escolar institui os mecanismos que definem como cada um aprende e o que aprende. A educação pela arte é uma das estratégias no processo educacional para modificar sensivelmente os indivíduos e melhor prepara-los para o mundo competitivo.

Nessa perspectiva, os documentos curriculares de arte tem importante influência no desenvolvimento cultural dos alunos, uma vez que a seleção e distribuição dos conteúdos definem como os conceitos e os valores estéticos serão incorporados no processo de formação educativa. O domínio desses valores institui o sentido de capital cultural de cada um, estabelecendo o comportamento social decorrente da qualidade das informações obtidas no processo educativo e no contato com a arte nos espaços de legitimação de cultura.

A cultura derivada da formação escolar determina alguns fatores culturais hierarquizantes entre os indivíduos, da mesma forma, a interdição à condição educativa denota uma desfavorável realidade composta por indivíduos desprovidos de capital cultural.

3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ARTE: ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL E DO GOSTO ERUDITO CURRICULARIZADO

De acordo com Apple (2006) os documentos curriculares expressam a seleção do conhecimento socialmente legitimado sendo produto das relações políticas, econômicas e culturais presentes na sociedade. Definidos pelo sistema educacional para a distribuição sistematizada em diferentes níveis de formação, os documentos orientam as

diferentes abordagens dos conteúdos selecionados e organizados como componentes disciplinares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são resultantes da reforma educacional brasileira na década de 1990 que buscou fortalecer uma base comum de conhecimento, propondo uma reestruturação educacional em âmbito nacional e indicando possibilidades de inovação das práticas, configurando-se como instrumento público de reestruturação da formação educacional e cultural dos indivíduos. Tal percepção está circunscrita na articulação dos mecanismos de seleção e transmissão de conhecimentos e, porque não dizer de cultura, que informa interpretações acerca das aproximações com as práticas sociais elitizadas.

Dada a importância da educação para a consolidação dos processos culturais, os documentos curriculares de arte (Parâmetros e Referenciais Curriculares) oferecem encaminhamentos que buscam esclarecer e valorar a importância das linguagens artísticas na constituição de indivíduos sensíveis e criativos. Os PCN de Arte (1997 e 1998) propõem interpretação abrangente aos conteúdos artísticos e as orientações contidas no texto oficial contribuem para a estruturação de projetos pedagógicos em todos os níveis do ensino fundamental, podendo irradiar o seu alcance aos propósitos da educação não formal praticada em outros espaços institucionais de cultura.

Nas orientações propostas nos PCN de Arte o fenômeno artístico é tratado como conhecimento resultante da relação entre produção e fruição, apresentando proposições conceituais que envolvem o domínio do conhecimento da arte e seu alcance na formação cultural dos indivíduos escolarizados.

As duas versões dos PCN de Arte (de 1997, para o ensino de primeira à quarta séries; de 1998, para o ensino de quinta à oitava séries) trazem abordagens do fenômeno artístico relacionando conceitos sobre a obra artística e percepção estética, a fim de evidenciar os valores que exemplificam maneiras/significações para tratar a arte como um conhecimento curricular amplo.

Nesses documentos o conhecimento de arte assume função tão importante quanto aos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem escolar. Através da educação em arte é possível desenvolver o pensamento criativo como forma de ordenar e dar sentido à experiência humana, elaborar a percepção e a imaginação, capacitando

os indivíduos para uma melhor apreciação da arte.

Os PCN de Arte são proposições complexas para um trabalho educativo baseado na ideia de que as condições para a atuação docente no manuseio dos conteúdos sugeridos seja favorável e adequada. Propõem que a arte na escola pode situar o fazer artístico dos alunos como fator humanizador, cultural e histórico, e sugere que a arte pode ser percebida nos pontos de interação entre o fazer do aluno e o fazer do artista e como mecanismo gerador de sentidos.

Na percepção da arte como conhecimento, os PCN afirmam que é função da escola introduzir a compreensão de que o fenômeno artístico deve ser entendido "como produto e agente de culturas e tempos históricos; como construção formal, material e técnica na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação; como construção poética" (BRASIL, 2008, p.36).

Sabemos que essa função prevista nos PCN nem sempre encontra ressonância na prática escolar cotidiana, o que permite perceber um esvaziamento das questões curriculares propostas no âmbito das ações educativas do processo de aprendizagem escolar. Ou seja, as orientações publicadas nos documentos curriculares definem um papel educativo para a arte e a função da escola nesse processo, entretanto, o retrato cultural dos alunos demonstra que o conhecimento da arte, assim como os de outras disciplinas, não tem alcançado os resultados previstos pela política educativa e cultural dos órgãos oficiais que determinam os conteúdos a serem distribuídos.

Na relação entre educação e arte busca-se forjar um padrão de gosto culto fundamentado no processo histórico das práticas artísticas. A "arte curricularizada" evidencia a padronização de saberes que contextualizam distinções culturais, uma vez que, na formação escolar pode se definir o comportamento distintivo diante das produções artísticas consideradas como bens culturais. Para Bourdieu (1996) a posição distintiva ou não distintiva que os indivíduos ocupam no campo social é definida pelo valor dos capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais.

Descobrir, ampliar e transformar valores sociais são movimentos necessários para uma melhor aproximação com a cultura e pede uma atenção renovada para apropriação da arte e o reposicionamento do professor, da escola e da educação como um todo. O

conhecimento da arte estrutura para um critério de julgamento estético e possibilita a moldagem de um "bom gosto" categorizado pela erudição formatada na incorporação dos sentidos da arte presentes na vida social dos indivíduos.

4 NOTAS FINAIS

Entendida como importante instrumento sociocultural a escola pode proporcionar o primeiro contato com a arte, e, a partir disso, elaborar gradativamente a sensibilização individual para as relações coletivas. Essa observação tem ressonância na estrutura dos PCN de Arte que propõe a arte como objeto de conhecimento que influencia diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade, sendo um dos fatores necessários nas relações e desenvolvimento social dos cidadãos.

Na leitura dos conteúdos dos PCN de Arte é possível perceber a determinação do papel da educação no desenvolvimento dos cidadãos e o envolvimento da escola na mediação desse processo, fazendo com que os indivíduos dominem os conhecimentos para serem mais conscientes de seu papel na sociedade.

Percebemos nos documentos curriculares oficiais como o direcionamento do estudo da arte pode ser conduzido para o desenvolvimento sensorial dos alunos, beneficiando a elaboração do caráter por meio de um trabalho educativo dinâmico que respeite as diferenças culturais e valorize a combinação das experiências individuais.

Proposições para melhor assimilação da arte estão presentes nos documentos curriculares oficiais e evidenciam a importância do conhecimento artístico para o desenvolvimento da personalidade criativa, tornando-se instrumentos fundamentais para a formação do caráter sensível dos indivíduos.

Nessa perspectiva, avaliamos que a determinação do gosto estético é resultante da incorporação desse conhecimento nas práticas culturais de cada um. E a partir da seleção e distribuição dos conteúdos presentes nos documentos curriculares reafirma-se a ideia de uma possível curricularização do gosto e da cultura, ou seja, na determinação dos conhecimentos se legitima o valor cultural a ser ensinado e aprendido.

O gosto é uma experiência individual e corresponde a um fator cultural que define grupos e determina categorias sociais. Nem sempre é consensual, entretanto, pode ser

gradativamente elaborado, modificado, aperfeiçoado.

O processo educativo fornece subsídios para a instituição de regras de comportamento e formação de critérios de avaliação estética, contribuindo de forma determinante na afirmação cultural dos indivíduos. Os documentos curriculares de arte são estruturas culturais poderosas que orientam a erudição dos indivíduos e afirmam valores estéticos que, transmitidos no ambiente escolar, contribuem sensivelmente para a formatação do gosto e da cultura curricularizados.

5 REFERÊNCIAS

Apple, M. (2006). Ideologia e Currículo. 3ª. Edição. Porto Alegre: Artmed.

Bourdieu, P. (1996). Razões práticas: obra e teoria da ação. (1996). São Paulo: Papirus.

____. (1996a). As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (5ª a 8ª séries) / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Greenberg, C. (2002). Estética Doméstica – observações sobre a arte e o gosto. São Paulo: Cosac & Naify Edições.

Kant, I. (1997). Crítica da Razão Pura. In: DUARTE, Rodrigo (Org). O Belo Autônomo – textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Joseane Souza
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
joseane.terto@gmail.com

MUNDO DAS LETRAS: UM APLICATIVO DESENVOLVIDO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: O aplicativo educativo – *Mundo das Letras* –, foi desenvolvido como um produto final da pesquisa de mestrado que tinha como objetivo ajudar no ensino do princípio alfabético, tendo como fundamentação as contribuições da psicologia cognitiva da leitura, sendo testado o seu uso com um grupo de crianças entre 5 e 6 anos. Para testar o uso do aplicativo, foram constituídos dois grupos de 30 crianças do segundo estágio da educação infantil, de uma EMEI localizada na cidade de São Paulo: um Grupo de Aplicação (abreviado como GA) e um Grupo Controle (abreviatura GC). Foi utilizado um delineamento em três etapas: avaliação inicial, aplicação e avaliação final. A aplicação do *Mundo das Letras* foi realizada no laboratório de informática da EMEI durante 30 dias, três sessões por semana e com duração de 30 minutos cada sessão. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças do grupo de aplicação obtiveram um grande avanço no reconhecimento e nomeação das letras do alfabeto, quando comparadas às crianças do grupo controle.

Palavras-chave: Educação infantil; Princípio alfabético; *Software* educativo.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem inicial da linguagem escrita é uma área da educação que se beneficiou com o desenvolvimento de tecnologias como os *softwares* e aplicativos educativos. A criação e a utilização desses programas devem possibilitar aos aprendizes ferramentas significativas de ensino, auxiliando na sua aprendizagem da leitura e da escrita, engajando-os na escola.

Para Almeida (2012), aprender a ler e a escrever com o auxílio do computador não é apenas possível, como abre possibilidade para que os alunos tenham uma nova e eficaz maneira de ler o mundo cultural, tecnológico e social, envolvendo o uso dos computadores e suas redes de economia e poder.

Desta forma, os dados apresentados são frutos de uma pesquisa de mestrado que optou por desenvolver um aplicativo educativo (um *software*), isto é, um programa destinado a auxiliar o usuário em determinada tarefa. Nesse caso, um aplicativo destinado especificamente ao ensino do princípio alfabético, começando pelo conhecimento do nome das letras do alfabeto.

O *software* foi destinado à educação infantil justamente por ser o período ideal para iniciar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita; e este trabalho se propôs a ensinar o nome das letras por meio de um aplicativo direcionado a esse público.

Assim, a pesquisa de mestrado foi pensada em três etapas. Na primeira, se desenvolveu o protótipo do *software* educativo *Mundo das Letras*; em uma segunda etapa aplicou-se de modo experimental o aplicativo em uma classe de crianças da educação infantil, chamado de Grupo de Aplicação (GA). Para podermos comparar os dados das possíveis aprendizagens do aplicativo, foi mantido um grupo controle (GC), ou seja, um grupo de crianças que não tiveram acesso ao *Mundo das Letras*, mas tinha características etárias semelhantes das do Grupo de Aplicação, com o intuito de comparar os dados antes e depois da utilização do *software*.

Dessa forma, é possível compreendermos as possíveis contribuições do aplicativo educativo para a aprendizagem da linguagem escrita sob o enfoque da psicologia cognitiva da leitura.

2. A PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA

2.1. Aprendendo a ler

Podemos entender a psicologia cognitiva como o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e pensam sobre a informação (Sternberg, 2010).

A psicologia cognitiva da leitura está preocupada em compreender os processos cognitivos de leitura e escrita, assim como a aquisição desses processos pelo aprendiz. O reconhecimento de palavras escritas permite as condições de um processo altamente interativo entre a compreensão nas modalidades auditiva e visual de entrada de informação linguística. É a ciência que procura descrever e explicar o conjunto das capacidades cognitivas (as capacidades mentais de tratamento da informação) de que dispõem os seres humanos (Morais, 1996).

Aprender a ler refere-se ao primeiro estágio de um longo processo de ler para aprender. A leitura requer a proficiência em dois conjuntos de competências: o reconhecimento dos vocábulos e a compreensão do significado de textos. Reconhecer as palavras é a primeira e mais importante tarefa. Depois que a criança se torna proficiente, sua capacidade para identificá-las permite-lhe focalizar a atenção no processo de compreensão.

Na aprendizagem da leitura, é preciso que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente. É fundamental compreender que a aprendizagem explícita das correspondências grafemas-fonemas é indispensável para que os alunos possam ler, enquanto que as habilidades implícitas não são suficientes para isso, mas se constituem em facilitadores primordiais (Maluf & Gombert, 2008).

Os conhecimentos implícitos instalam-se naturalmente durante o desenvolvimento da criança. No nível linguístico, o comportamento implícito do aprendiz sobre a língua pode ser observado nas autocorreções que os pequenos (de dois e três anos) fazem em frases agramaticais.

Já os conhecimentos explícitos são realizados conscientemente pelos sujeitos e exigem habilidades de reflexão e autocontrole. Como ler é uma atividade formal, a sua aprendizagem requer que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas.

A psicologia cognitiva fez importantes progressos no conhecimento (tanto do implícito quanto do explícito) dos processos de leitura que tornam o leitor hábil (proficiente). Em particular, ela mostrou que essa habilidade põe em ação processos específicos e complexos e que sua aprendizagem passa pela descoberta e a utilização do princípio

alfabético, isto é, a correspondência entre letras e fonemas, como bem destaca Morais (1996).

Vários estudos experimentais têm incorporado programas de intervenção para desenvolver habilidades fonológicas, com resultados eficientes e facilitadores da aprendizagem da linguagem escrita.

Isso quer dizer que a criança pré-leitora tem de ser ajudada explicitamente, com exercícios apropriados, para ter consciência dos fonemas, e que, uma vez que ela tenha consciência de certos fonemas, pode generalizar essa descoberta a outros fonemas que ainda não tenham sido apreendidos.

3. DESENVOLVIMENTO DE UM APLICATIVO EDUCATIVO: *MUNDO DAS LETRAS*

3.1 Delineando as bases do aplicativo

O aplicativo educativo *Mundo das Letras* foi desenvolvido para ser utilizado como um primeiro passo na compreensão do princípio alfabético da escrita e para que, numa segunda etapa, houvesse a testagem do seu uso em um grupo de crianças da educação infantil.

Um *software* educativo deve ser entendido como um conjunto de interfaces pedagógicas criadas para operarem como mediadoras de atividades com fins educacionais, que podem ser utilizadas em diferentes áreas do conhecimento. As interfaces educativas funcionam como mediadoras para o significado e para a construção de saberes específicos (Mandel, 1997). Já um aplicativo (que também é um *software*), que é abreviado pela sigla APP, é um tipo de programa destinado a auxiliar o usuário em uma determinada tarefa, uma aprendizagem.

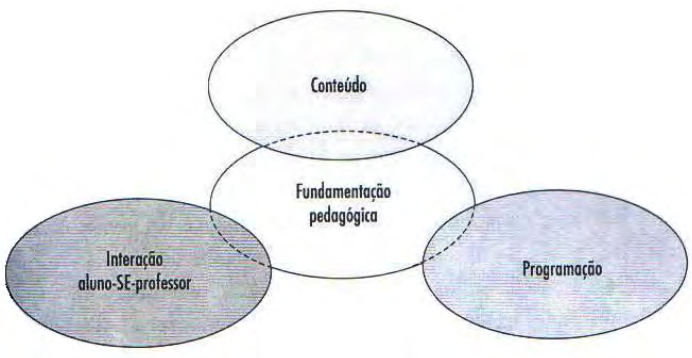
O uso dos APPs educativos, na escola, deve ter como finalidade servir como ferramenta na promoção de conhecimento dos alunos. Sendo necessária, posteriormente, a investigação do modo como ocorrem a aquisição de conceitos específicos, como, por exemplo, o princípio alfabético, com a sua utilização.

Assim, um *software* educativo (Oliveira, Costa, & Moreira, 2001) tem como objetivo beneficiar os processos de ensino e aprendizagem, tendo como atributo o desenvolvimento do conhecimento pelo aluno. Há algumas características que distinguem um *software* como educativo (SE), a saber:

- a definição e presença de uma fundamentação pedagógica que permeie todo o seu desenvolvimento;
- a finalidade didática, que pode levar o aluno/usuário a desenvolver um conhecimento relacionado com o seu currículo escolar;
- a interação entre aluno/usuário e programa, mediada pelo professor;
- a facilidade de uso, uma vez que não se devem exigir do aluno conhecimentos computacionais prévios, mas permitir que qualquer usuário, mesmo que em um primeiro contato com a máquina, seja capaz de desenvolver suas atividades.

A **Figura 1** sintetiza as características elencadas por Oliveira, Costa e Moreira (2001), as quais devem estar presentes também na produção e avaliação de um *software* educativo.

Figura 1 – Parâmetros de caracterização do *software* educativo.



Fonte: Oliveira, Costa e Moreira (2001, p. 75).

Desse modo, o *Mundo das Letras* (interação aluno-SE-professor) pode auxiliar o ensino inicial da linguagem escrita por ter uma finalidade didática (ensino do princípio alfabético) e por se apoiar nos subsídios dos estudos sobre as práticas de alfabetização que

permitem ao aprendiz ser alfabetizado de modo mais eficaz, e isso quer dizer que o aplicativo se fundamentou nas pesquisas da psicologia cognitiva da leitura (fundamentação pedagógica).

Com o uso do aplicativo para desenvolver o princípio alfabético, de um modo específico, na fase de educação infantil, espera-se que os aprendizes possam ser beneficiados com o desenvolvimento de estratégias leitoras para obterem, posteriormente, melhores resultados na ação de aprender a ler e a escrever.

4 *MUNDO DAS LETRAS*: TELAS E FUNCIONAMENTO

O aplicativo apresenta as 26 letras do alfabeto latino, que estão organizadas em três seções: 1) **Reino das Vogais** (que apresenta as cinco vogais); 2) **Reino das Consoantes** (apresenta as 21 consoantes); e o 3) **Mundo das Letras** (com as 26 letras do alfabeto).
O *layout* foi concebido para ser bem colorido e prender a atenção dos aprendizes, desde a tela de abertura (**Figura 2)**. Como o público-alvo é constituído por crianças da educação infantil ou do 1º ano do ensino fundamental I, houve a preocupação que (desde o início) os botões de navegação tivessem som para orientá-las, como, por exemplo, iniciar, voltar, prosseguir e jogar novamente.

Figura 2 – Tela de abertura do aplicativo.

Tela de abertura do aplicativo. Um *layout* colorido, com cores vibrantes desde o início.
Ao passar o *mouse* nos botões, a criança ouve a ação que deve ser feita.

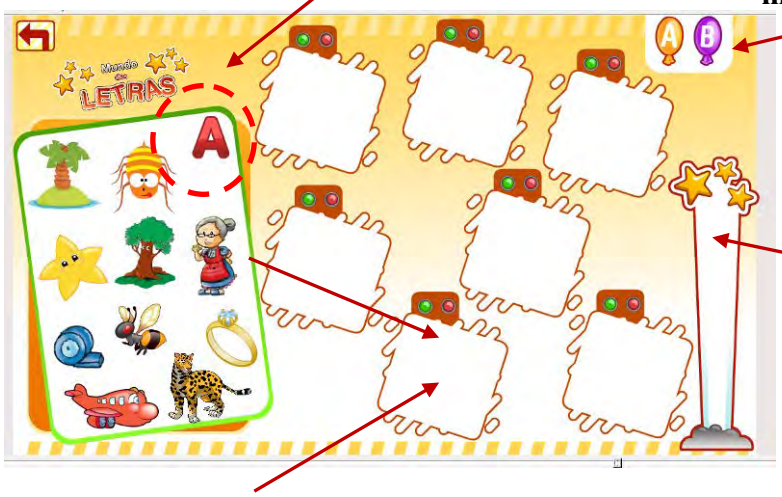
Ao prosseguir, a criança se depara com a apresentação das 26 letras do alfabeto estruturadas em três seções, como colocado anteriormente: 1) **Reino das Vogais**; 2) **Reino das**; e o 3) **Mundo das Letras**. As três seções estão apresentadas na **Figura 3**.

Figura 3 – Áreas de navegação do aplicativo *Mundo das Letras*.

Ao selecionar cada uma dessas áreas, o aprendiz ouvirá uma frase explicativa para cada seção: “Vamos conhecer as 26 letras do alfabeto que usamos para ler e escrever? Vamos aprender uma de cada vez. Siga-me nessa aventura!” (*Mundo das Letras*); “Vamos aprender sobre as letras do alfabeto? Você já imaginou que existem diferentes palavras que começam com a mesma letra?” (*Reino das Vogais*); “Muito bem! Agora que aprendemos muito sobre as vogais, vamos aprender mais sobre as consoantes e as palavras?” (*Reino das Consoantes*).

Ao selecionar, por exemplo, o Reino das Vogais e optar pela letra A, o aprendiz pode reforçar o ensino do nome da letra escolhida, para isso, deve clicar na letra em vermelho que está na área de objetos. Ao arrastar um dos sete objetos (figuras) da letra selecionada para uma das caixas, o aluno ouve o nome do vocábulo e visualiza a sua escrita (**Figura 4**).

Figura 4 – Apresentação do Reino das Vogais: letra A.



Toda vez que o aluno acerta uma das palavras da letra "jogada", uma barra de pontuação sobe e, ao efetuar um erro, essa barra desce. Ao acertar os sete objetos, entre os 10 apresentados, o aprendiz é parabenizado com um troféu (gamificação). Se errar mais que duas vezes a letra, aparecerá uma tela e ouvirá uma mensagem que orienta o aprendiz a tentar de novo para conhecer o seu nome (**Figura 5**).

Figura 5 – Telas de acerto e erro

Ao acertar os sete objetos da letra aprendida, o aluno recebe um parabéns com um troféu.

Ao errar duas vezes, o aluno recebe um *feedback* de que deve tentar de novo para aprender o nome da letra.

Quando a criança chega ao fim do "jogo", ou seja, quando terminar a letra Z, para intensificar, mais uma vez, a meta-aprendizagem, há uma mensagem para que o aprendiz ao final da aventura do conhecer o alfabeto volte para rever as suas 26 letras.

5 TESTAGEM DO APLICATIVO *MUNDO DAS LETRAS*

O *Mundo das Letras* foi aplicado, no 2º semestre de 2013, em uma sala de 2º estágio da educação infantil de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada na cidade de São Paulo. A escola atende a um público socioeconomicamente diversificado, tanto recebe alunos com baixo nível socioeconômico quanto de classe média.

A EMEI tem um total de 428 alunos matriculados, sendo três salas de 1º estágio e quatro classes de 2º estágio, funcionando no período matutino e no vespertino.

A escola possui os seguintes ambientes: uma brinquedoteca, um laboratório de informática, dois parques, uma quadra de esportes e sete salas de aula. No laboratório de informática, havia 16 computadores, mas apenas 12 computadores funcionando (**Fotos 1 e 2**). O local tem uma considerável infraestrutura tecnológica; há na sala um projetor multimídia, uma tela de projeção e um aparelho que permite a distribuição de internet do servidor para os demais micros. No entanto, a internet local é muito instável e os computadores constantemente travam durante o uso.

Fotos 1 e 2 – Laboratório de informática da EMEI.

5.1 Delineamento

Este trabalho caracteriza-se como um estudo do tipo levantamento descritivo, tendo como método a observação[1] (Gray, 2012). Neste trabalho, foi observado o uso do aplicativo educativo *Mundo das Letras* (uma testagem) em um grupo de crianças que foi denominado de Grupo de Aplicação (GA).

A metodologia da pesquisa foi do tipo mista, ou seja, houve abordagens qualitativas e quantitativas concomitantemente (Gray, 2012). A escolha por essa metodologia, neste trabalho, permitiu uma visão mais rica e contextual do fenômeno pesquisado.

A testagem do experimento (um procedimento de verificação) foi realizada em três etapas: etapa 1: aplicação inicial de uma avaliação diagnóstica de reconhecimento de letras do alfabeto (no GA e GC); etapa 2: atividade de reconhecimento e nomeação dos objetos (figuras) que compõem o aplicativo (no GA) e aplicação do *software Mundo das Letras* (no GA); e etapa 3: aplicação final de uma avaliação diagnóstica de reconhecimento de letras do alfabeto (no GA e GC); a fim de analisar os possíveis efeitos da utilização do aplicativo na aprendizagem das letras do alfabeto e, consequentemente, do ensino do princípio alfabético.

Nos dois grupos (GA e GC), a idade cronológica das crianças era semelhante, ou seja, entre cinco anos e meio (5,6) e seis anos e meio (6,6).

A pesquisa foi realizada na turma vespertina, do 2º estágio, em horário escolar, durante três vezes por semana, totalizando nove sessões, com duração de 30 minutos cada aplicação, ocorrendo durante o mês de setembro, o que foi acordado com a professora da classe. O período vespertino começava às 15h00 e se estendia até às 19h00. As crianças tanto do GA e do GC não utilizavam o laboratório de informática, poucas delas tinham computadores em casa ou tinha acesso a este tipo de tecnologia.

Antes de iniciar a aplicação propriamente dita do *software*, na primeira semana de setembro, foi realizada uma atividade de reconhecimento e nomeação do nome das figuras (objetos) do aplicativo, de modo a garantir que todos os alunos do grupo de

[1] A escolha por esse tipo de levantamento se deu porque é um sistema que permite a coleta de informações. As pesquisas de levantamento abrangem os métodos de observação, o qual envolve o olhar sistemático sobre as ações das pessoas e o registro, e de análise e interpretação de seu comportamento (Gray, 2012).

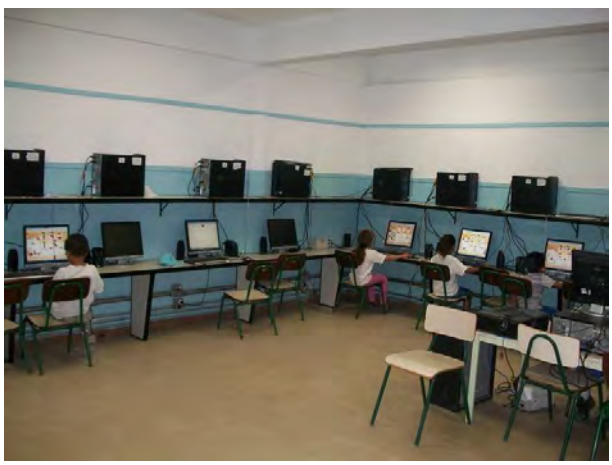
aplicação dessem o mesmo nome aos objetivos existentes no aplicativo, pois há normalmente variantes linguísticas na designação das palavras entre as crianças.

Os dias de aplicação no laboratório de informática da escola foram: 11/09, 12/09, 16/09, 18/09, 20/09, 23/09, 25/09, 27/09 e 30/09.

Na primeira etapa, foi solicitado aos participantes do Grupo de Aplicação e do Grupo Controle que cada criança nomeasse as 26 letras do alfabeto, de modo individual. Para isso, foi produzido um alfabeto móvel (cartões).

Na segunda etapa, as 30 crianças do grupo de aplicação foram divididas em grupos formados com 6 a 12 alunos, pois este era o número de computadores que funcionavam no laboratório de informática. A aplicação ocorreu de modo individual com fone de ouvido (**Fotos 3** e **4**).

Fotos 3 e 4 – Grupo de aplicação em atividade.



Na terceira etapa da pesquisa, foi utilizada a mesma avaliação diagnóstica de reconhecimento do nome das letras do alfabeto, sendo aplicada nos participantes do GC e GA ao final do uso do aplicativo, o que ocorreu na primeira quinzena de outubro. Os dados foram tabulados e comparados.

6. Conclusões e Considerações Finais

Entre os recursos existentes proporcionados pelo desenvolvimento das TIC, destacamos na pesquisa de mestrado a utilização dos aplicativos educativos, como o *Mundo das*

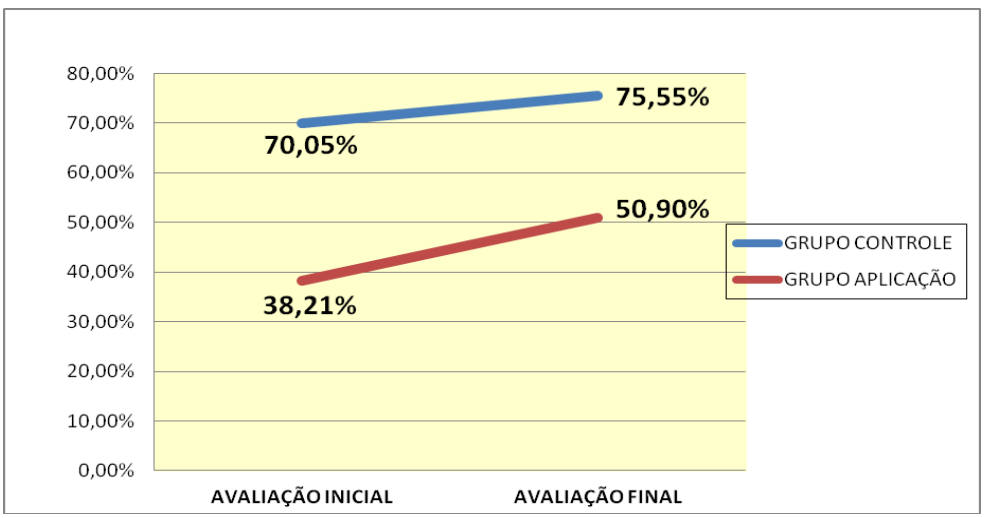
Letras. No ambiente escolar eles podem funcionar como um recurso significativo durante a aprendizagem do princípio alfabético, pois é um meio tecnológico muito próximo da realidade dos alunos da atualidade.

Isso foi o que observarmos na testagem com as crianças do grupo de aplicação; os aprendizes desse grupo avançaram significativamente no reconhecimento das letras do alfabeto após um mês de utilização do aplicativo educativo *Mundo das Letras*.

O reconhecimento pode ser notado no **Gráfico 1**, em que podemos observar o crescimento no reconhecimento de letras do alfabeto por porcentagem no GA e no GC, nas avaliações diagnósticas inicial e final. Assim, na avaliação inicial, o GA tinha 38,21%, ao final alcançou 50,90%; uma diferença de 12,69% entre o início e o fim do experimento.

Já o GC iniciou com 70,05%, uma porcentagem de conhecimento de letras bem maior do que o GA; no entanto, ao final, não teve um aumento tão expressivo, ficou em 75,55%; uma diferença entre o início e o fim do experimento de 5,5%.

Gráfico 1 – Porcentagem de reconhecimento no nome das letras no GA e no GC.



Outro ponto que destacamos dos grupos de aplicação e controle é que, após a avaliação final, o primeiro (o GA) teve um aumento no reconhecimento nas 25 (das 26) letras do alfabeto.

Diferentemente do que aconteceu no GC, pois observamos que cinco letras não tiveram nenhum acréscimo na avaliação final de reconhecimento do alfabeto, ou seja, essas letras ficaram com os mesmos acertos antes e depois, a saber: R (19); T (19); V(23); W (20); e X (25). Ressalta-se, ainda, que esse grupo também teve um caso de diminuição de uma letra, a C, como no GA, entre as duas avaliações (de início e de fim).

Nos **Gráficos 2** e **3**, podemos observar nos grupos de aplicação e controle os patamares de reconhecimento das letras do alfabeto na avaliação diagnóstica inicial e final.

Gráfico 2 – Reconhecimento das letras do alfabeto no grupo de aplicação.

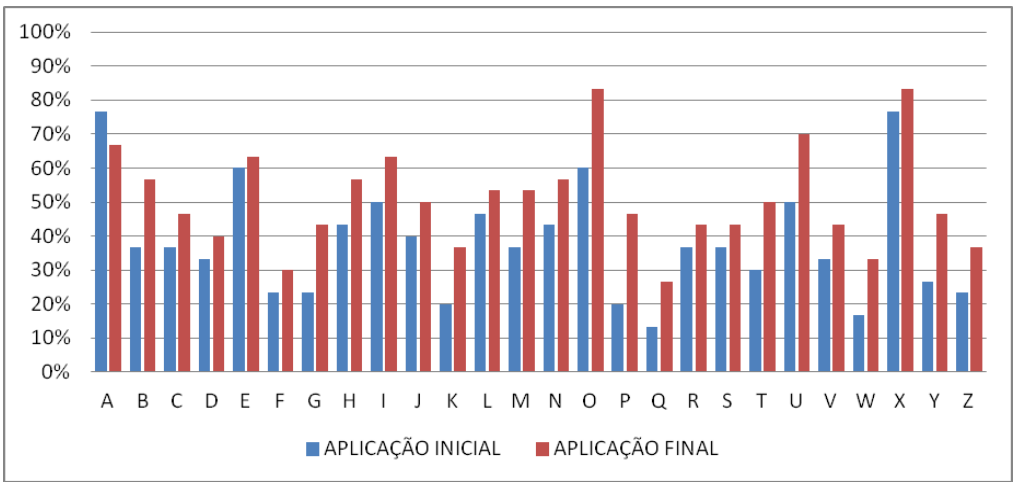
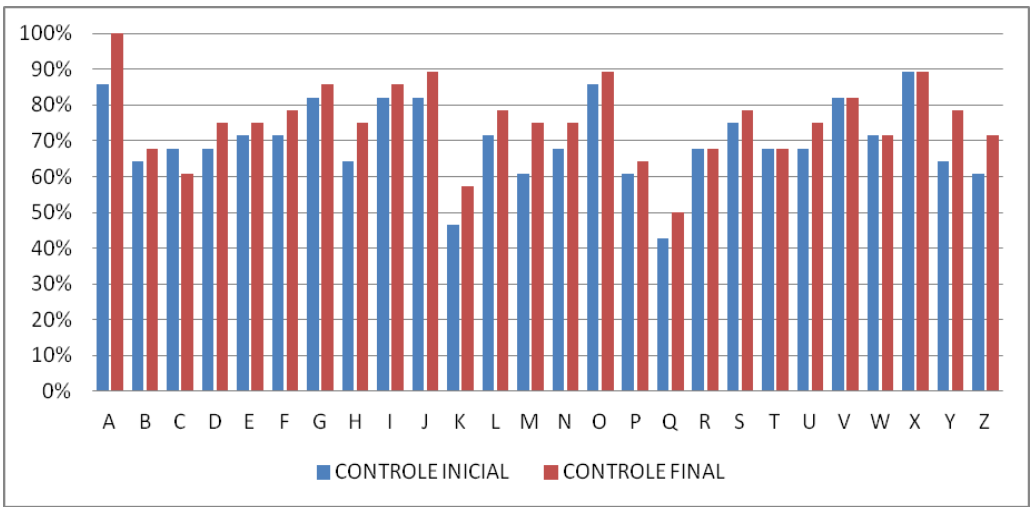


Gráfico 3 – Reconhecimento das letras do alfabeto no grupo controle.



No grupo de aplicação, notamos como os alunos se interessaram e ficavam motivados em conhecer o *Reino das Consoantes* e o das *Vogais* por meio da tecnologia desenvolvida.

Os aplicativos educativos podem ajudar a motivar o aprendizado desde os anos iniciais. No *Mundo das Letras*, o incentivo para continuar a aprender estava no ganho dos troféus (prêmios) ao finalizar uma fase (letra), fazendo com que os aprendizes continuassem a jogar mesmo quando erravam a letra.

O uso de tecnologia na fase de aprendizagem inicial da linguagem escrita pode ser compreendido como uma das habilidades cognitivas de entrada (Tunmer, 2013), isto é, conhecimentos, habilidades e estratégias que os alunos já têm quando começam a aprender algo novo. Essas experiências e competências são chamadas coletivamente de "capital cultural letrado", um termo genérico para referir-se a fatores relacionados à leitura no início da escolarização, que, na atualidade, pode englobar a utilização das TIC na escola.

Como bem lembra Freire (2002), conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto ele que se pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido**,** transformando em apreendido. O processo de ensino e aprendizagem, nesse contexto, pode ocorrer com a utilização de aplicativos educativos, como o *Mundo das Letras*, desde a educação infantil.

As TIC podem ajudar na escola de hoje, pois são meios cada vez mais próximos do cotidiano dos aprendizes, além de ser um meio tecnológico muito atrativo a eles. É essencial, sabermos como utilizá-las para potencializar o ensino e a aprendizagem.

Novos meios e novas formas são válidos na sala de aula, mas só se houver um dos principais objetivos que se espera da educação, da escola: a aprendizagem.

Por fim, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por fomentar esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

Almeida, F. J. *Educação e informática: os computadores na escola* (5a ed.). São Paulo: Cortez, 2012.

Freire, P. *Extensão ou comunicação*? (12a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Gray, D. E. *Pesquisa no mundo real* (2a ed.). Porto Alegre: Penso, 2012.

Maluf, M. R., & Gombert, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In M. R. Maluf, & S. R. Kirchner (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita* (pp. 123-135). Curitiba: UFPR, 2008.

Mandel, T. *The elements of user interface*. New York: John Wiley and Sons, 1997.

Morais, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

Oliveira, C. C., Costa, J. W., & Moreira, M. *Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Sternberg, R. J. *Psicologia cognitiva*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

Tunmer, W. E. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para a resolução do "grande debate" sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins (Orgs.), *Alfabetização no século XXII: como se aprende a ler e a escrever* (pp. 124-137). Porto Alegre: Penso, 2013.

Unesco. *TICs na Educação do Brasil*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/ict-in-education, 2012.

_____. *Padrões de competência em TIC para professores*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf, 2009.

IV Seminário Web Currículo e
XII Encontro de Pesquisadores em Currículo
Contexto, Aprendizado e Conhecimento
40 Anos do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo
21 a 23 de setembro de 2015, PUC-SP, São Paulo, SP

ESTUDO DA BASE NACIONAL CURRICULAR NO CANADÁ, FINLÂNDIA E PORTUGAL

Tatiana Sansone Soster
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
tatiana.soster@gmail.com
CAPES
José Fernando Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
fernandoalmeida43@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 5: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as propostas de base nacional curricular (BNC) no Canadá, na Finlândia e em Portugal para enriquecer o debate nacional e apoiar tomadas de decisão no processo de elaboração do documento. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que nestes países a Educação, e por consequência suas diretrizes nacionais, estão a serviço de um projeto de nação de longo prazo. A BNC[1] é compreendida como um processo de melhoria contínua, no qual todos os conteúdos e métodos são selecionados e revisados constantemente para garantir o alinhamento com o plano de nação, por meio de equipes multidisciplinares empenhadas em manter o diálogo ativo com os setores envolvidos. Através das políticas públicas na área de educação, o Brasil vem tentando, desde 1996, atuar de forma análoga aos três modelos internacionais pesquisados sem sucesso. No momento atual, ainda se debate necessidade, ou não, de uma BNC, no interior de vários setores[2].

Palavras-chave: educação, currículo, base nacional curricular, internacional.

1 O CURRÍCULO: O PROBLEMA

O debate curricular é centro, nesta segunda década do século XXI, das preocupações políticas e pedagógicas para a educação pública brasileira, por vários motivos, sobretudo pelas exigências do modelo econômico de mercado internacional, que coloca o país em frentes de competição até então inusitadas, devido ao nosso antigo modelo econômico

[1] No Brasil atualmente o nome para um currículo básico é Base Nacional Comum Curricular (BNC).
2 No momento em que se conclui este artigo o MEC já anuncia a plataforma na qual será debatida a produção do Documento da BNC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

preponderantemente agroexportador. A importação e o consumo de serviços e novas frentes econômicas como a da sustentabilidade ambiental ou o turismo e a tecnologia em suas diversas faces, exigirá uma nova educação escolar, que tende a se espalhar ao longo da vida. O currículo é o *locus* deste debate.

Para a análise da BNC faz-se necessário definir o conceito de currículo que será utilizado neste trabalho. O termo currículo origina-se do latim da palavra *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*, sendo utilizado, inicialmente, para descrever o percurso de vida de um cidadão, o curriculum vitae, ou o currículo de vida, no qual os marcos mais significativos da formação do cidadão eram registrados (SACRISTAN, 2014; HOUAISS, 2015; MICHAELIS, 2015). Na dimensão escolar, é constituído basicamente de conhecimentos organizados e métodos que propiciem a promoção do aprendizado junto aos estudantes. Em síntese o conhecimento a ser trabalhado no ambiente escolar refere-se ao conjunto de saberes necessários para garantir a continuidade dos conhecimentos produzidos pela humanidade (YOUNG, 2011) de maneira que os estudos, formação e projetos individuais e coletivos sejam desenvolvidos com sucesso, produzindo os resultados esperados.

O currículo, como instrumento social, visa à autonomia do indivíduo em comunidade; à preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e à construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, o convívio democrático e solidário e que prepare o indivíduo para a inserção na vida social pelo trabalho (CHIZZOTTI, PONCE, 2012). Para Young (2013), uma base curricular nacional garante o direito democrático a todas as crianças, independentemente de classe social, raça ou gênero, ao conhecimento poderoso, o qual permite que os adultos participem ativamente na sociedade moderna altamente globalizada.

2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O TERMO BNC NA POLÍTICA BRASILEIRA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Nacional, como princípio e fim, é:

> Dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996)

No Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 é determinado que "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". E no Artigo 26 da LDB está previsto o desenvolvimento de uma base nacional comum para a educação infantil, ensino fundamental e médio (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), tendo como diretrizes (Artigo 27): a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Por intermédio da Lei nº 9.131 de 1995 (Artigo 7), foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) com a atribuição de "deliberar sobre as diretrizes curriculares". O atendimento a esta atribuição se fez por meio da aprovação de um Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2000 a 2011, no qual foram fixadas as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, estipulando as seguintes áreas de conhecimento e componentes: Linguagens (Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte; Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História; Geografia), Ensino Religioso.

No PNE em vigor, de 2014-2024, dentre as vinte metas, duas delas, as Metas 2 e 3 descrevem estratégias para implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuram a base nacional comum curricular do ensino fundamental e médio respectivamente.

O Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Educação (CONSED) e o próprio CNE mantêm o debate sobre a BNC através de reuniões com diversos fóruns promovidos através de parcerias com instituições financeiras e empresas, tais como Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola (Macedo, 2014). Em 2013 foi criado um grupo engajado no movimento Base Nacional

Comum da Educação que promove a discussão qualificada, sistematiza e divulga os resultados das discussões e ações.

3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E A BNC NO CANADÁ

No Canadá cada território (província) possui um ministério de educação e a regulação nacional é realizada através de um Conselho. Este trabalho pesquisou exclusivamente o caso da província British Columbia (BC), que possui um plano de educação baseado na visão de formação de "Jovens capazes de prosperidade em um mundo em rápida mutação" (BC, 2015). Para atingir esta meta entende-se ser necessário um sistema educacional que melhore o engajamento dos estudantes no seu processo de aprendizagem e na busca de habilidades e competências que são necessárias para obtenção de sucesso; além disso, compreende-se que o foco para esta transformação acontecer está no aprendizado personalizado, suportado pela qualidade no ensino e aprendizagem, na flexibilidade e nos elevados padrões (BC, 2015).

O currículo da British Columbia (BC, 2013) estabelece um forte alinhamento entre competências, conteúdos e avaliações. As principais competências[3] são compostas por um conjunto de proficiências no âmbito intelectual, social e emocional, que os estudantes precisam desenvolver para engajarem-se no processo de aprendizagem para toda a vida (BC, 2013). As avaliações acompanham o percurso de aprendizagem do estudante em três etapas: em sala de aula; avaliações provinciais e exames; avaliações nacionais e internacionais.

O currículo é apresentado por áreas de conhecimento e séries, conforme Figura 1:

[3] Comunicação; pensamento crítico, criativo, reflexivo; identidade pessoal e social.

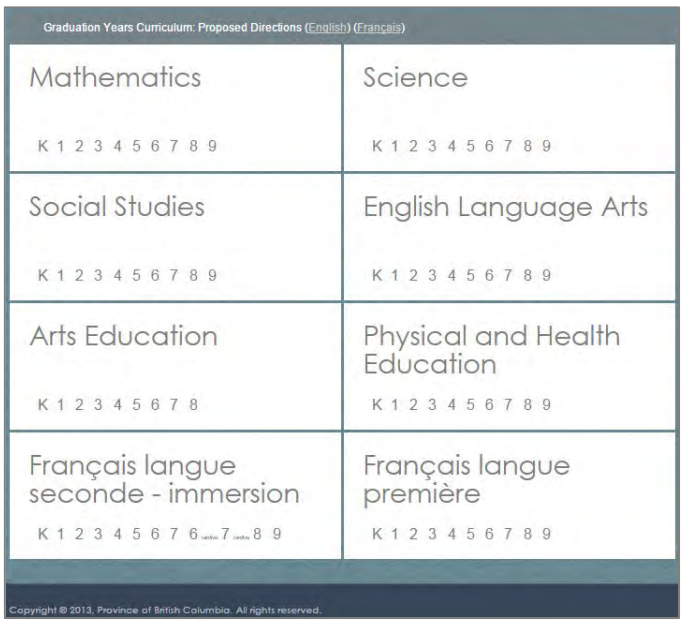
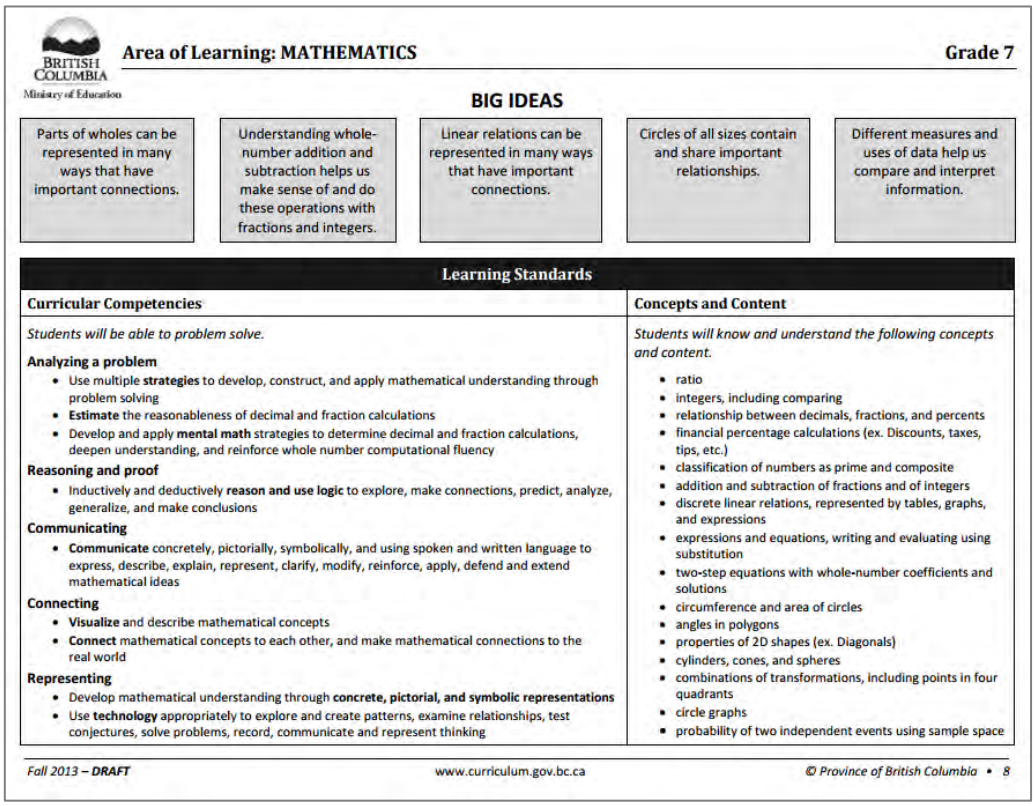


Figura 1 – BC Graduation Years Curriculum (BC, 2013)

Para cada disciplina são definidas: as principais competências, as grandes ideias e o padrão de aprendizagem, no qual se estipulam as competências curriculares e os conteúdos. A Figura 2 apresenta uma proposta para disciplina de Matemática na 7ª série.



BRITISH COLUMBIA
Ministry of Education

Area of Learning: MATHEMATICS — **Grade 7**

BIG IDEAS

Parts of wholes can be represented in many ways that have important connections.	Understanding whole-number addition and subtraction helps us make sense of and do these operations with fractions and integers.	Linear relations can be represented in many ways that have important connections.	Circles of all sizes contain and share important relationships.	Different measures and uses of data help us compare and interpret information.

Learning Standards

Curricular Competencies	Concepts and Content
Students will be able to problem solve. **Analyzing a problem** • Use multiple **strategies** to develop, construct, and apply mathematical understanding through problem solving • **Estimate** the reasonableness of decimal and fraction calculations • Develop and apply **mental math** strategies to determine decimal and fraction calculations, deepen understanding, and reinforce whole number computational fluency **Reasoning and proof** • Inductively and deductively **reason and use logic** to explore, make connections, predict, analyze, generalize, and make conclusions **Communicating** • **Communicate** concretely, pictorially, symbolically, and using spoken and written language to express, describe, explain, represent, clarify, modify, reinforce, apply, defend and extend mathematical ideas **Connecting** • **Visualize** and describe mathematical concepts • **Connect** mathematical concepts to each other, and make mathematical connections to the real world **Representing** • Develop mathematical understanding through **concrete, pictorial, and symbolic representations** • Use **technology** appropriately to explore and create patterns, examine relationships, test conjectures, solve problems, record, communicate and represent thinking	*Students will know and understand the following concepts and content.* • ratio • integers, including comparing • relationship between decimals, fractions, and percents • financial percentage calculations (ex. Discounts, taxes, tips, etc.) • classification of numbers as prime and composite • addition and subtraction of fractions and of integers • discrete linear relations, represented by tables, graphs, and expressions • expressions and equations, writing and evaluating using substitution • two-step equations with whole-number coefficients and solutions • circumference and area of circles • angles in polygons • properties of 2D shapes (ex. Diagonals) • cylinders, cones, and spheres • combinations of transformations, including points in four quadrants • circle graphs • probability of two independent events using sample space

*Fall 2013 – **DRAFT*** www.curriculum.gov.bc.ca *© Province of British Columbia • 8*

Figura 2 – BC Mathematic's Curriculum for Grade 7 (British Columbia, 2013)

Para implementar e manter a transformação curricular, a BC desenvolveu um processo constituído pelas seguintes etapas (BC, 2013):

1. Repensar o currículo por meio de consultas formais e informais ao público interessado.
2. Revisar os currículos seguindo as diretrizes de flexibilidade, focado em competências, baseado em conteúdos e inclusão.
3. Redesenhar as avaliações para mantê-las alinhadas ao currículo.
4. Realizar avaliações (feedbacks) mantendo o diálogo constante com os educadores e outros públicos interessados.

4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E A BNC NA FINLÂNDIA

O Governo Finlandês tem como objetivo tornar a Finlândia o país mais competente do mundo em 2020, com posicionamento de destaque entre os países da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para este Governo, a educação é o caminho para o atingimento desta meta ousada. A política educacional é proposta a partir dos princípios de aprendizagem ao longo da vida, gratuita, com qualidade, eficiência, equidade e internacionalização (Finland, 2015).

O currículo nacional para a educação básica é estruturado em objetivos, conteúdos principais e avaliação. A Tabela 1 apresenta um exemplo de Matemática para as sérias de 6ª à 9ª:

7.6 MATHEMATICS

The task of instruction in mathematics is to offer opportunities for the development of mathematical thinking, and for the learning of mathematical concepts and the most widely used problem-solving methods. The instruction is to develop the pupil's creative and precise thinking, and guide the pupil in finding and formulating problems, and in seeking solutions to them. The importance of mathematics has to be perceived broadly: it influences the pupil's intellectual growth and advances purposeful activity and social interaction on his or her part.

Mathematics instruction must progress systematically and create a lasting foundation for the assimilation of mathematical concepts and structures. The discipline's concrete nature serves as an important aid in bringing together the pupil's experiences and systems of thought with the abstract system of mathematics. Problems that come up in day-to-day situations, and that can be resolved with the aid of mathematical thinking or operations, are to be utilized effectively. Information and communication technology are to be used to support the pupil's learning process.

GRADES 6–9

The core task of mathematics instruction in the sixth through ninth grades is to deepen understanding of mathematical concepts and furnish adequate basic capabilities encompassing the modelling of everyday mathematical problems, the learning of mathematical models of thinking, and practice with remembering, focusing, and precise expression.

OBJECTIVES

The pupils will

- learn to trust themselves, and to take responsibility for their own learning in mathematics
- come to understand the importance of mathematical concepts and rules, and to see the connections between mathematics and the real world
- learn to perform calculations and solve mathematical problems
- learn to think logically and creatively
- learn to apply various methods to the acquisition and processing of information
- learn to express their thoughts unambiguously and to justify their actions and conclusions
- learn to present questions and conclusions on the basis of observations
- learn to perceive regularities
- learn to work in a sustained, focused manner, and to function in a group.

CORE CONTENTS	FINAL-ASSESSMENT CRITERIA FOR A GRADE OF 8
Thinking skills and methods • functions that demand logical thinking, such as classification, comparison, organization, measurement, constructing, modelling, and looking for and presenting rules and correlations • interpretation and use of concepts needed in drawing comparisons and correlations • interpretation and production of mathematical texts • introduction to proof: justified conjectures and experiments, systematic trial-and-error method, demonstrating incorrectness, direct proof • solving combinatorial problems by different methods • use of tools and drawings that assist thinking • history of mathematics **Numbers and calculations** • strengthening basic calculation skills • natural numbers, whole numbers, rational numbers, real numbers	**Thinking skills and methods** The pupils will • notice parallels and regularities between different events • know how to use logical elements such as and, or, if so, no, exists, and does not exist in their speech • know how to judge the truth of simple propositions • know how to transform a simple problem in text form to a mathematical form of presentation, make a plan to solve the problem, solve it, and check the correctness of the result • know how to use classification in solving mathematical problems • know how to present possible alternative solutions systematically, using a table, elm tree diagram, path diagram, or other diagram. **Numbers and calculations** The pupils will know how to

Tabela 1- Partes do currículo de matemática da Finlândia para as séries de 6ª à 9ª (Finland, 2004, pg 158)

5 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E A BNC EM PORTUGAL

Para o Ministério da Educação e Ciência de Portugal, a "Educação determina o futuro do país e deve gerar igualdade de oportunidades para as gerações futuras". O Governo assume a Educação como um serviço público universal e defende como princípios para sua exequibilidade o esforço, a disciplina e a autonomia (Portugal-1, 2015). Para obter bons resultados acredita ser necessário determinação e rigor, a cooperação de pais, professores e alunos para a criação de um ambiente de trabalho favorável, que privilegie a exigência.

A estrutura curricular, disponível ao público, é dividida em Educação da Infância, Ensino Básico, Ensino Secundário, Educação para Saúde, Educação para Cidadania e Educação Artística. Cada uma destas áreas é organizada em: Gestão Curricular, Programas e Metas Curriculares, Disciplinas, Oferta Formativa, Projetos, Leis e Biblioteca Digital. Ao selecionar uma disciplina específica, como por exemplo, Matemática, são disponibilizados materiais completos que identificam claramente os conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidos em cada série e ciclo (Figuras 3 e 4).

Figura 3: Matemática (DGE, 2015)

7.º ANO

Números e Operações NO7

Descritor	Texto de apoio
1.1	Ao concluírem o 2.º ciclo, os alunos deverão saber multiplicar e dividir dois quaisquer números racionais positivos. Neste domínio, a sequência de descritores apresentada pretende estender estas operações a todos os números racionais, dando cumprimento ao objetivo geral enunciado, o qual poderá ser trabalhado em conjunto com os descritores ALG7-1.1, 1.2, 1.3 e 1.7. Será uma boa oportunidade para se rever a introdução dos números relativos, iniciada no 2.º ciclo, incluindo as operações de adição e de subtração para números racionais quaisquer (*cf.* NO6, objetivos gerais 2, 3 e 4). Em particular importa recordar que a diferença de dois números racionais pode ser expressa como a soma do primeiro com o simétrico do segundo (*cf.* NO6-4.2); desta propriedade resulta que o simétrico de um número racional q, soma de zero com o simétrico de q, é igual à diferença $0 - q$ (NO6-4.3), ou, por outras palavras, é o número racional cuja soma com q é igual a 0, o que, de alguma maneira, justifica a notação «$-q$». As duas igualdades apresentadas neste descritor são uma consequência imediata desta caracterização algébrica dos números simétricos (dois números racionais são simétricos quando, e apenas quando, a respetiva soma é nula) e das propriedades associativa e comutativa da operação de adição. **Exemplo** *Considera um número racional q.* *a. Mostra que o simétrico de $q - 3$ é $3 - q$.* *b. Calcula cada um dos números referidos na alínea anterior no caso em que $q = 5$.* R.: a. Para mostrar que os números em causa são simétricos, vamos efetuar a respetiva soma: $(q-3)+(3-q)=\big(q+(-3)\big)+\big(3+(-q)\big)=q+\big((-3)+3\big)+(-q)=$ $q+0+(-q)=0.$ Como a soma é nula, os números em causa são simétricos um do outro, ou seja $-(q-3)=(3-q).$ b. Considerando $q = 5$, $q - 3 = 5 - 3 = 2$ e $3 - q = 3 - 5 = -2$. Os dois números são de facto simétricos, como já se sabia da alínea anterior.

Figura 4: Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática

(Bivar, Grosso, Oliveira, Timóteo, 2015)

6 CONTRIBUIÇÕES PARA O PANORAMA NACIONAL BRASILEIRO

Esta breve pesquisa possibilitou identificar que o Brasil a partir da LDB e dos PNE's vem tentando construir uma base nacional curricular de maneira colaborativa com a sociedade civil, União, governos municipais, estaduais, federais, empresas e instituições do terceiro setor. Porém, apesar dos esforços terem sido iniciados em meados de 1996 até o momento presente percebe-se pouco progresso, quando comparado aos modelos internacionais pesquisados neste artigo.

Nos modelos pesquisados fica claro o propósito da educação no atingimento de objetivos mais amplos, como no caso da Finlândia e Portugal, que por fazerem parte da União Europeia seguem os objetivos dessa comunidade os quais estão bem alinhados com as propostas da OCDE; na British Columbia, entende-se que para a nação prosperar, cada jovem precisa de suporte educacional para ter sucesso neste mundo em rápida mutação. Além de ter bem definido o objetivo da educação no contexto de nação, foi realizado, no Canadá, um estudo profundo do que é necessário, passo-a-passo, para atingir este objetivo, por meio de um diálogo multidisciplinar e multicultural, conforme descrito em seus documentos.

Os três modelos pesquisados fornecem *insights* preciosos para a construção da nossa base nacional curricular, destacando-se:

1. O desenvolvimento do currículo na British Columbia é compreendido como um processo contínuo que sofre influência das pesquisas e tendências internacionais. As definições do currículo são feitas pela própria província considerando a participação de professores e acadêmicos da área, funcionários do Ministério da Educação e *feedback* da população. Para desenvolver o currículo são consideradas as seguintes etapas (BC – Curriculum Development, 2015):
    a. Revisão de pesquisas sobre como os estudantes aprendem e se desenvolvem;
    b. Revisão da pesquisa sobre as disciplinas (conteúdos), considerando as tendências mundiais;
    c. Consulta a educadores, acadêmicos e experts das áreas específicas do currículo;

   d. Elaboração curricular;
   e. Revisão pública, considerando *feedbacks*, do currículo elaborado e os materiais provenientes;
   f. Revisão e preparação da versão final.

2. Os formatos dos currículos da BC e Portugal são bastante didáticos, detalhados e de fácil compreensão, informando claramente a ideia geral daquela área de conhecimento, as competências gerais que precisam ser desenvolvidas, os conteúdos a serem tratados, as competências acadêmicas desejadas, o que é esperado na avaliação, e no caso de Portugal, material de apoio para o docente compreender as diretrizes.
3. Os estudantes são avaliados na British Columbia e na Finlândia por meio de verificações da aprendizagem em sala de aula, avaliações nacionais e internacionais. No caso da Finlândia, as avaliações nacionais são bastante norteadas pelos indicadores internacionais, como o PISA[4]. Considerando que vivemos em um mundo globalizado, faz-se necessário preocupar-se também com estes indicadores.
4. A cooperação e estudos de educação comparada, tanto no âmbito nacional quanto internacional, com a sociedade mundial, abre a tendência de compartilhamento de planos de educação e de seus currículos nacionais.

No caso do Brasil, o caminho que vem sendo traçado a partir da LDB, de 1996, e que procura se consolidar via os Planos Nacionais de Educação, é o adequado e em consonância com as tendências mundiais exploradas nesta pesquisa. Porém, apesar da definição do propósito da educação em nossa nação ser o "preparo do sujeito para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", da identificação dos públicos que necessariamente precisam estar envolvidos nesse processo, e do esboço do próprio processo, faltam estudos em profundidade e definições importantes. Por exemplo: Quais são as competências principais que o sujeito precisa ter para estar preparado para exercer a cidadania e estar qualificado para o trabalho? Quais são os conteúdos básicos necessários, mesmo compreendendo que eles são relativos? Como será verificada a aprendizagem destas competências e conteúdos, para ajustar os rumos das políticas educacionais e o desenvolvimento dos alunos?

Estas questões podem ser respondidas a partir da elaboração, implantação e verificação de uma base nacional curricular, compreendida como um processo contínuo de construção. Os princípios teóricos que suportam tais afirmações, e não são objetos desse artigo, são trabalhados intensamente nos autores que permeiam nossa pesquisa e presentes na bibliografia, como Almeida e Silva, (2014), Sacristán, (2013) e Young, (2011, 2015). Os

[4] Programme for International Student Assessment

modelos internacionais acessíveis servem de inspiração para a construção do nosso modelo nacional que norteará os currículos federais, estaduais, municipais e mesmo dos individuais. A BNC não deve ser compreendia como uma peça rígida e fixa, mas como o processo de (re) construção contínuo da base de conhecimentos e competências que são minimamente necessários para a formação dos brasileiros e brasileiras, de maneira a fornecer os subsídios fundamentais para que estes estejam qualificados para o trabalho e exercício da cidadania.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. e SILVA, Maria da Graça M. Currículo como direito e Cultura Digital. Revista E-curriculum. v. 12, n. 2. P. 1233-1247, (2014)

BIVAR, Antonio; GROSSO, Carlos; OLIVEIRA, Filipe; TIMÓTEO, Maria C. Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/ca_3_ciclo_final.pdf. Acesso em: 17 abr. 2015.

BNCE - BASE NACIONAL COMUM DA EDUCAÇÃO. Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: http://basenacionalcomum.org.br/o-movimento/. Acesso em: 13 mar. 2015.

BRASIL. Constituição Federal. Artigo 210. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_02_2010_13.39.05.85b72235f860536bcb82c3463914f15d.pdf. Acesso em: 01 abr. 2015.

BC, BRITISH COLUMBIA (Província). Ministery of Education. BC's Education Plan. 2015. Disponível em: http://www.bcedplan.ca/. Acesso em: 18 mar. 2015.

BC, BRITISH COLUMBIA (Província). Ministery of Education. Transforming Curriculum and Assessment. 2013. Disponível em: https://curriculum.gov.bc.ca/. Acesso em: 23 mar. 2015.

BC, BRITISH COLUMBIA (Província). Ministery of Education. Curriculum Development. Disponível em: https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum_development_process.pdf. Acesso em: 23 mar. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os sistemas de Ensino no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, pp. 25-36, 2012.

DGE - DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação e Ciência de Portugal. Programas e Metas Curriculares. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares-0. Acesso em: 04 abr. 2015.

DGE - DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação e Ciência de Portugal. Matemática. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/matematica. Acesso em: 04 abr. 2015.

FINLAND, Ministery of Education and Culture. Education Policy in Finland. 2015. Disponível em: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=en. Acesso em: 30 mar. 2015

FINLAND. Finnish National Board of Education. Core Curriculum for Basic Education. 2004. Disponível em: http://www.oph.fi/download/47671_core_curricula_basic_education_1.pdf. http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education. Acesso em: 8 abr. 2015.

FINLAND. Finnish National Board of Education. Core Curriculum for Basic Education. 2004. Disponível em: http://www.oph.fi/download/47672_core_curricula_basic_education_3.pdf. http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education. Acesso em: 17 jun. 2015.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Teoria & Educação. Dossiê História da Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 33-52, jul. 1992.

HOUAISS. Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0. Disponível em: http://houaiss.uol.com.br/. Acesso em: 10 mar. 2015.

JUSBRASIL. Justiça do Brasil. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Artigo 26. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996. Acesso em: 01 abr. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1530. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP (http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum).

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4024-61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1480 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP (http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum).

MICHAELIS. Dicionário Michaelis online. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/. Acesso em: 10 mar. 2015.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Programa do Governo. Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/programa-governo/programa-governo.aspx. Acessado em: 05 de abr. 2015.

PORTUGAL-1. Ministério da Educação e Ciência. Sobre o Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx. Acesso em: 04 abr. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. *IN:* SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e Incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Artmed, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. MEC inicia construção de currículo nacional. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30730/mec-inicia-construcao-de-curriculo-nacional/. Acesso em: 01 jun. 2015.

YOUNG, Michael. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

YOUNG, Michael. F. D. Construindo uma Base Curricular Comum. Consed e Fundação Lemann. 30 out. 2014. Disponível em: http://basenacionalcomum.org.br/materiais-de-referencia/. Acesso em: 15 mai. 2015.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO DA PUC/SP NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO

PATRICIA CARDOSO SOARES
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
(patriciacardoso.ata@hotmail.com)

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

RESUMO

Este estudo apresenta análise de experiência acadêmica vivenciada pela autora durante período inicial de pesquisa, em nível de doutorado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em questão. Trata-se de (auto) reflexão acerca da contribuição das disciplinas, por meio da mediação dos professores, na superação da *cristeza* (crise existencial), inerente ao aluno que se envereda no campo da pesquisa em educação. Busca contribuir para a elucidação do dilema relativo ao esclarecimento dos pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a prática do educador, no chão da escola, vencendo as dificuldades, possibilitando uma atuação profissional coerente e de excelência. Fundamenta-se em Chizzotti, Feldmann, Freire, Ponce, Williams, indicando a necessária superação das certezas infundadas e o compromisso de cada pesquisador com sua atuação no campo educacional, compreendendo o contexto local e as intercorrências da realidade maior em que se insere, considerando aspectos históricos e culturais.

Palavras-Chave: Educação; Pesquisa; Construção de Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Somos seres racionais e sensíveis e sempre damos (ou buscamos dar) sentido às coisas. Assim sendo, todos podemos propor questões filosóficas, filosofar. A propósito desse assunto, no século XIX, Gramsci já defendia que não poderíamos pensar em nenhum homem *que não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque o*

pensar é próprio do homem como tal. (ARANHA e MARTINS, 2009, p.16).

As indagações filosóficas permeiam a vida de todos nós. Questões para as quais buscamos respostas em nosso dia a dia tais como: que diferencia o amor fraternal do amor permeado pela atração e desejo? De onde viemos? Para onde vamos? O que é a morte? - são exemplos do que chamamos filosofia de vida, ou seja, nosso filosofar *espontâneo*, colocado por Gramsci. Nesse sentido, Aranha e Martins (2009, p.17) afirmam que seguimos tentando compreender o mundo que nos cerca. Ora alinhando, convergindo nossa compreensão com os demais sujeitos ou grupos, ora divergindo, estabelecendo pontos de vista diferentes. O entendimento e compreensão do mundo, sempre são mediados por valores alinhados à família, igreja, sociedade, estabelecendo critérios que fundamentam nossas respostas e ações. Indagações sobre valores, segundo as autoras, também são uma tarefa filosófica.

Já, aos filósofos *especialistas*, cabe o conhecimento sobre a história da Filosofia, levantando problemas que tentam equacionar por meio de conceitos e argumentos rigorosos (CHIZZOTTI, 2013, p. 5) e não pelo simples bom senso, prática essa, comum aos sujeitos que filosofam espontaneamente (como eu).

É sabido ser proveitoso (e necessário) conhecer sobre os filósofos especialistas e a respeito de seus posicionamentos e abordagens em relação a determinados temas. Poderíamos enriquecer nosso filosofar *espontâneo*, nossa reflexão pessoal acerca de nossas vivências em diferentes esferas: família, trabalho, igreja, sociedade. Nesse diapasão, quero aqui compartilhar o meu (re) viver a partir do amadurecimento reflexivo experimentado na formação acadêmica como pesquisadora em educação no Programa de Pós-Graduação - Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), momento de vivência de transição da espontaneidade para o pensamento reflexivo.

É pertinente esclarecer que este texto foi escrito em momentos iniciais de minha pesquisa, ou seja, durante o cumprimento de disciplinas obrigatórias e eletivas, situações de leituras sintéticas, estudos, participação em congressos e afins, conjunturas que possibilitam, aos futuros pesquisadores, embasamento teórico sobre o objeto a ser investigado. Segundo Chizzotti (2013, p. 6), tais momentos auxiliam *as decisões fundamentais que um pesquisador suporta ao iniciar a produção de sua tese*.

Além do embasamento teórico, a participação nas disciplinas possibilita amadurecimento no sentido relacional, uma vez que a convivência com os demais colegas e professores promove o intercruzamento de diferentes culturas (Pérez-Gomez in Feldmann, 2009), muitas vezes díspares da nossa, favorecendo o exercício do respeito, compreensão e formação do humano.

Essa interação com o outro nos auxilia a reconhecer e valorizar conhecimentos gerados fora da universidade e dos laboratórios, conhecimentos esses, desenvolvidos na vivência cotidiana, no contexto da atuação profissional e pessoal. Tais saberes, não menos valorosos que os científicos, muitas vezes são limitados a aspectos sensoriais e carentes de reflexão crítica. Quando esses saberes comuns não conseguem responder às problemáticas apontadas, a (s) ciência (s) é (são) chamada (s) para, se não resolver, ao menos lançar luz sobre o problema posto, possibilitando novas perspectivas de análise. O momento em que detectamos que as certezas construídas em nosso percurso profissional, por si só, não possibilitam o enfrentamento do problema, gera uma crise que exprime nosso modo de ser, estar e fazer. Sobre esse momento e sua superação é que desenvolvo a reflexão a seguir.

SUPERAÇÃO DAS CERTEZAS INFUNDADAS

O momento de participação nas disciplinas, como já mencionado, auxilia na criação de vínculos de pertencimento e nas tomadas de decisões e posicionamentos relativos à pesquisa. Por outro lado, gera o que, *espontaneamente*, passei a chamar de *Cristeza* (Crise das Certezas Infundadas). Tratar sobre as dúvidas que envolvem o pensamento e a ação parece clichê na área educacional. Contudo, indico que depende muito do amadurecimento cognitivo, emocional, cultural (e de tantos outros aspectos que constituem o ser humano), de quem passará a analisar essa relação (teoria e prática). Garcia (1999) reafirma tal perspectiva quando defende que a maturidade dos professores (educadores)

> é atingida através de um processo de evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica. Desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos superiores, até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal. (p. 61)

Em meu percurso profissional, ao regressar ao *chão* da escola, após período atuando na esfera da gestão em âmbito de secretaria municipal de educação, pude perceber que a atividade do gestor escolar fica limitada aos aspectos administrativos e funcionais reduzindo o tempo para atuação na área pedagógica, principalmente no tocante à formação leitora dos alunos (objeto da pesquisa no doutorado), seja para capacitação dos professores, para organizar espaços e tempos para a leitura e estudos dos discentes e docentes ou seja para o estreitamento de vínculos e favorecimento de participação dos pais e comunidade. Tal assunto vem delineando o trabalho durante minha trajetória profissional, com foco no período de alfabetização, a partir da premissa de que ter clareza sobre a intenção do Estado para o ensino da leitura e compreender a capacidade leitora das crianças como algo a mais que a alfabetização, são fatores essenciais à formação para a cidadania.

Assim, o tempo reduzido; a percepção que as ações trabalhadas não possibilitavam retornos satisfatórios; a baixa compreensão dos aportes teóricos que deveriam fundamentar o meu trabalho; a baixa compreensão de que os professores e equipe escolar possuem etapas diferentes de desenvolvimento cognitivo, emocional, relacional, cultural, vital para que as experiências resultassem em aprendizagem; foram fatores que intensificaram a necessidade de meu amadurecimento cognitivo, superando o que Chizzotti (2013) elucida como: *dúvidas teóricas, incertezas de conceitos, superação de certezas infundadas, a convulsão das convicções rígidas, as perguntas tímidas* (p.11). Essa superação e amadurecimento eu busco, por ora, no Programa de Pós-Graduação na PUC/SP.

Falo *por ora*, entendendo que a aprendizagem não é estanque, pontual, definitiva, mas contínua, processual. E quando menciono *aprendizagem,* refiro-me, não só a conceitos, mas, também, ao conhecimento sobre meu ser – o autoconhecimento. Chizzotti (2013, p. 12), citando Descartes em seu *Discurso do método,* faz uma analogia sobre o peso que o pesquisador experimenta quando passa a se estudar também como pessoa, aplicando todas as suas forças interiores para escolher os caminhos que deve seguir, significando romper com conceitos já estruturados, com certezas tidas como seguras, que davam suporte à sua atuação. Assim me encontro nessa fase da pesquisa:

precisando buscar novas direções, contudo, receosa em sair da caverna (Platão).

Refiro-me à crise existencial, que Chizzotti (2013, p. 12), diz ser normal e necessária ao pesquisador quando *abdica das meras opiniões e faz-se obrigado a buscar os fundamentos da verdade e o sentido da realidade*.

Nos diálogos, sempre compreensíveis e fraternos, tanto em sala, como nos corredores da universidade ou na sala do Programa de Pós Graduação, Chizzotti[1] ouvia minhas angústias no sentido de não conseguir transpor para o campo da prática profissional os ensinamentos ali apreendidos. Colocações feitas por mim, tais como: *o campo das ideias está muito longe da prática professor; a academia deveria se aproximar mais das escolas pública; os intelectuais não conhecem a realidade vivida por nós, no chão da escola*. Foram algumas das indagações desta *filósofa espontânea*, que o professor Chizzotti, importante que se diga, *filósofo especialista*, ouvia. E para meu deleite, em gestos e palavras me apontava muito seguro que o conhecimento é um processo ascendente e libertador, que para conhecer (realmente) precisamos sair do campo das sensações. Indicava que o pesquisador deve ter presente às concepções que orientam sua ação, bem como ter a clareza dos procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho cotidiano. Destarte, precisamos da epistemologia a nos indicar como é possível conhecer e das metodologias, que explicita o caminho para se chegar ao conhecimento. Tranquilizava-me ao dizer que o campo da prática é muito importante e indissociável do campo teórico, pois, a teoria se reelabora através da prática. Contudo, afirmava que a prática necessita das contribuições teóricas, do campo epistemológico para vencer as dificuldades e ver com clareza as possibilidades de uma atuação coerente e de qualidade. No final dos diálogos, dizia: *escape do fundo da caverna e tenha compromisso com sua atuação no campo educacional*.

Chizzotti lança um convite aos pesquisadores para superar a dúvida, os medos, anseios e

> surpreender-se com a procura, a encantar-se com a responsabilidade de desvendar os arcanos da natureza e da vida, e a decisão em transformar a dúvida em crítica e desta em um problema a ser enfrentado e resolvido. (2013, p.12)

[1] Professor do Programa de Pós Graduação – Educação: Currículo da PUC/SP, filósofo e amigo.

Diante do enunciado, reconheci a necessidade de superar o estágio da *cristeza*, da fase emocional da crítica, partindo para resolver o problema a ser enfrentado e resolvido: a não efetivação das políticas/propostas de formação leitora para alunos em período de alfabetização no *chão* da escola pública. E, buscando me (trans) formar, estou encontrando na academia, possibilidades de amadurecimento cognitivo, emocional, afetivo, relacional e aportes teóricos para o enfrentamento do problema. Nos dizeres de Chizzotti, partir para a reflexão consiste *buscar novos caminhos, encontrar novas possibilidades e propor uma compreensão genuína do conhecimento e do agir.* (2013, p.12)

CONHECER PARA MELHOR AGIR

Para que o leitor tenha melhor compreensão da propositura deste texto, pós-compreensão da necessidade de superar a *cristeza*, parto para um segundo momento: conhecer para melhor agir.

Assim posto, descrevo como as disciplinas do Programa Educação: Currículo, por meio dos respectivos professores, têm me auxiliado a responder à problemática posta pela pesquisa. As indicações aqui propostas partem das vivências experimentadas por esta pesquisadora no campo de atuação, das crises e receios, da superação das dúvidas de que os discursos ideológicos, academicistas possam resolver os problemas cotidianos da escola pública.

Diante do exposto, procuro, por meio deste estudo, contribuir com pesquisadores que passam por essa fase, ou aos que vão engendrar os caminhos da pesquisa, compartilhando as agruras do momento e as possibilidades de superação dessa fase negativa da autocrítica.

Em resposta à questão: como melhorar minha atuação, como gestora escolar, com vistas à formação do leitor competente no período de alfabetização[2], o Programa

[2] O período de alfabetização da criança, é compreendida no Brasil, entre 6 (seis) aos 8 (oito) anos, ou

Educação: Currículo, por meio das disciplinas e docentes, na fase inicial da pesquisa, auxiliou no esclarecimento de que: a) um estudo epistêmico do trabalho sobre o ensino da leitura se faz necessário, uma vez que, para olhar o futuro, indicando perspectivas, é necessário revisitar o passado, entender os caminhos trilhados, os estudos realizados, as práticas postas, num exercício de reflexão (Chizzotti, 2012); b) compreender o que o Estado propõe para a formação de leitores em espaços educacionais, formais e públicos na contemporaneidade, considerando a escola como centro de formação de leitores. O que se propõe como política possibilita a formação de leitores competentes ou favorece a perpetuação do *status quo*?; c) analisar a história e como se relaciona com o currículo, com a formação dos professores em uma perspectiva cultural (Williams, 1969; Feldmann, 2009; Chizzotti e Ponce 2012; Bauman, 2012; Freire, 2014). Em síntese, analisar as fases e mecanismos do conhecimento nas correlações entre o sujeito e o objeto (formação do leitor), de acordo com os avanços históricos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta deste artigo de apresentar reflexões de uma pesquisadora em momentos iniciais da pesquisa, apontando as contribuições das disciplinas do Programa de Pós-Graduação - Educação: Currículo da PUC/SP, por meio da mediação dos professores, na superação da *cristeza,* conceito já explicitado anteriormente, destaco a percepção de um convite decisivo, lançado pelos referidos professores, para que escapemos do *fundo da caverna* (em alusão à alegoria da Caverna de Platão), buscando assumir compromisso com nossa atuação no campo educacional, superando o espontaneísmo, em direção à reflexão crítica.

Neste sentido, faz-se *mister* a relação entre as leituras realizadas durante as aulas - as concepções estudadas - e o objeto de pesquisa em questão (formação de leitores

seja, o primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental que compreende do 1º ao 3º ano. É uma etapa essencial à formação cidadã, pois é nesse período escolar que deve se consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita, necessárias ao prosseguimento da escolaridade e ao acesso à informação, condição básica para o exercício da cidadania.

competentes). Amparada em Forquin (1993), indico que dessa relação, após superação da *Cristeza* implica admitir algumas conclusões fundamentais, tais como: que ensinar a ler, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra, que os incorpore à sua substância, construindo sua identidade intelectual e pessoal; que o Estado tem a responsabilidade de mediar o conflito e/ou tensões advindos da relação sociedade, cultura, currículo supondo, em outras questões, o acesso à todos a políticas públicas educacionais condizentes com contemporaneidade, possibilitando a formação cidadã e o

> (...) acesso de todos a um núcleo comum de experiências cognitivas e de referências culturais, o qual, numa sociedade moderna pode (...) parecer como inseparável da própria noção de 'cidadania'. Este núcleo comum de conteúdos pedagógicos e culturais (...) não exclui a existência de diferenças no interior da sociedade, mas é justamente aquilo a partir do qual se torna possível dimensionar estas diferenças, aquilo que permite ao mesmo tempo o reconhecimento de diferenças e o exercício de solidariedades. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 133).

Além disso, é preciso assumir o professor como sujeito que molda o currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.165-187), sendo determinante na contribuição para a emancipação cultural dos educandos. Feldmann (2009, p. 71) defende a formação de professores como prática contínua no cotidiano escolar. Ratificamos o pensamento da autora, elucidando que tal formação, com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal na construção da identidade e no exercício da cidadania, no sentido de uma educação autenticamente humanizada. (FELDMANN, 2009, p. 71)

Diante do que aqui foi exposto, não há como contradizer a importância da academia para o amadurecimento reflexivo do pesquisador, seja pela evolução que veio de concepções mais técnicas e instrumentais do conhecimento ou por compreensões mais científicas ou filosóficas. Seja pela própria sobrevivência do profissional/pesquisador, ou pelo exemplo vivo e testemunhado dos professores do Programa que, não podemos negar, passam a se constituir referência. Ou até mesmo por uma maior compreensão de si mesmo e do outro (GARCIA, 1999, p. 61).

Sou prova viva da possibilidade de superação da *cristeza*; e o texto aqui

apresentado corrobora com minha afirmação. Assim, o que importa neste momento da pesquisa, é ter a clareza do caminhar, por meio das concepções que orientarão minha ação. Respondendo aos professores que me orientaram até o momento: estou escapando da *caverna*, num movimento de mudança que se aproxima de um paradigma prático-dialógico-comunicativo-reflexivo-cultural com suporte em Freire, Habermas e Williams.

O próximo passo será a busca de uma metodologia e instrumentos a ser empregados para a investigação a fim de chegar ao conhecimento, sabendo ser este, instável e provisório. Novas *cristezas*? Penso que serão inevitáveis, como o é o curso da vida. Mas a experiência vivenciada no âmbito acadêmico e aqui explicitada, ao testar minhas *certezas* e me amparar pela epistemologia, fez-me mais equipada para enfrentá-las e, sobretudo, para reconhecer que o conhecimento tem origem na dúvida e na disposição para desnudá-la.

Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaios sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITTO, Luís Percival Leme. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In: SOUZA, Renata Junqueira. *Biblioteca escolar e práticas educativas*: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio e PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteira*, v. 12, n. 3, p. 25-36, Set/Dez 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. *Epistemologia*: novos paradigmas? Texto de aula. Disciplina Epistemologia da Educação. Doutorado – Programa Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, 2014.

FELDMANN, Marina Graziela. (Org.) *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artemed, 1998, Cap. VI.

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

_____. *Educar e conviver na cultura global*: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Revista Gestão escolar e formação de gestores*. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 11-46, fev./jun. 2000.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento*: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 1995.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Jan./Abr., nº 25, 2004.

SOARES, Patrícia Cardoso. Alunos com dificuldades de aprendizagem: uma

experiência com o software Trilha de Letras. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2007.

VENTURELLI, Paulo. Leitura: paixão do conhecimento. *Revista Letras*, n. 44, Curitiba: Ed. da UFPR, p. 175-184, 1995.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. *Cultura*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1992.

CIDADANIA, CURRÍCULO E MÍDIAS DIGITAIS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Daniel de Queiroz Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
danielql@unisinos.br

Patrícia Reginalda da Silva Selau
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
patriciasselau@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: O presente ensaio teórico discute o tema da educação para e pela cidadania a partir das demandas que tem surgido através da participação de escolas públicas em programas de inclusão digital. Articula a noção de cidadania com base em Paulo Freire e outros autores, ressaltando a necessidade de se pensar as práticas curriculares amparadas pelas noções de participação ativa/propositiva e de leitura crítica de mundo. Questiona a noção de cidadania pensada sob as formas de participação indireta e não propositivas, bem como a cultura da delegação de poderes. Resgata a noção de currículo como prática e não como substância, e adverte para o desafio de superar cultura da informação como mercadoria. Aponta para a necessidade de se pensar, numa perspectiva crítica, para o aspecto político das práticas curriculares e, ao mesmo tempo, para a compreensão das mídias digitais e do próprio currículo como um *meio* e não um *fim*.

Palavras-chave: cidadania; currículo, mídias digitais, ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio teórico discute um tema emergente no contexto da educação: mídias digitais, currículo e cidadania. Essa discussão surgiu no contexto de uma pesquisa financiado pelo CNPq que conduzimos junto a escolas da região metropolitana de Porto Alegre e que participam de um programa de inclusão digital promovido pela Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUCRS) e pela Secretaria de Comunicação

e Inclusão Digital (SECOM) no contexto do "Programa RS Mais Digital"[1]. Apesar de esse Programa mencionar nas suas diretivas de ação o foco na promoção da cidadania em diálogo com as questões de desenvolvimento sociocultural, as ações formativas conduzidas pela SEDUCRS junto às escolas que acompanhamos, não trataram do tema. O foco dos encontros de formação que aconteceram nas escolas no período de 2012 a 2014 trataram basicamente do uso pedagógico das tecnologias digitais. Dessa forma, em diálogo com gestores e professores de uma dessas EEEF, promovemos algumas discussões e oficinas que problematizavam o tema da cidadania em relação ao uso das tecnologias digitais como possibilidade de interlocução com o contexto local – a comunidade, o bairro e a cidade. Desse diálogo surgiu uma proposta de oficina que teve como intenção provocar um primeiro olhar para o lugar onde se situam professores e alunos. Além disso, em diálogo com os gestores, professores e alunos foi possível constatar que essa EEEF[2] não havia estabelecido uma discussão sobre o tema da cidadania e nem sobre o tema da autoria mediada pelas tecnologias digitais (TD).

Além das motivações para que empreendêssemos uma discussão sobre a educação para e pela cidadania mediada pelas tecnologias digitais – intrínsecas ao campo empírico com o qual estamos envolvidos – a carência de pesquisas e artigos que tratem do tema da cidadania sob uma perspectiva crítica no contexto do ensino fundamental, impulsionou-nos a produzir o presente ensaio teórico, a fim de subsidiar melhor nosso diálogo junto às comunidades escolares que acompanhamos, bem como abrir uma frente de discussão com pesquisadores do campo educação.

Destacamos que a perspectiva crítica aqui adotada parte da necessidade de reflexão sobre o contexto educacional atual, contexto esse que vem sendo desafiado a articular perspectivas pedagógicas inovadoras de forma propositiva, ou seja, para além da simples tecnologização dos seus espaços e práticas.

1 A SECOM foi extinta em 2015 após a troca do Governo do Estado. Lamentavelmente, como consequência, todos os links aos programas e projetos citados e vinculados a esta secretaria não estão mais disponíveis no website do Governo do RS.

2 A Escola Estadual que acompanhamos atende crianças e adolescentes na faixa dos 5 aos 16 anos de idade, e oferece anos iniciais até o 6º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma escola que participou anteriormente do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA/MEC) e que vem sendo sistematicamente equipada com dispositivos digitais móveis (netbooks) para toda a sua comunidade.

2 EDUCAÇÃO PARA E PELA CIDADANIA

Para uma melhor compreensão sobre o tema da educação para e pela cidadania é necessário levar em consideração os contextos sócio-históricos a partir dos quais essa discussão se estabeleceu. Também é necessário considerar que esse tema, assim como outras controvérsias relativas à educação, não possui uma uniformidade e nem se esgotou; e, talvez, sequer tenha de fato se estabelecido como princípio norteador de práticas e políticas para a área. Compreender os contextos históricos e políticos onde e quando o tema da cidadania passa a ser debatido no cenário educacional serve tanto para compreender as condições de seu surgimento quanto de seu esvanecimento.

Na década de 30, nos Estados Unidos surgiu a ideia de escola de cidadania com as *Citizenship Schools*, que foram escolas organizadas pelo educador popular Myles Horton em resposta ao pedido do líder comunitário negro Esau Jenkins. Eles pretendiam desenvolver uma educação pública alfabetizadora que contasse com líderes negros como professores e que alfabetizasse os negros com base em seus anseios e contexto social, no sentido da emancipação pela conquista da liberdade por meio do voto e do poder político.

No Brasil a educação para e pela cidadania foi um movimento que iniciou na década de 70 na educação municipal de algumas cidades em diferentes regiões do país, e está intimamente ligado ao movimento de educação popular comunitária, que surge associado à expressão da escola pública popular com uma concepção e uma prática educacional diferenciada. Paulo Freire (1967; 1996), um dos grandes inspiradores desse movimento, defendeu a ideia de educar cidadãos autônomos, críticos e participantes.

> (...) Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. (...) uma das tarefas mais importantes da pratica educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (FREIRE, 1996, p. 43-46)

Esse assumir-se autor, autônomo, crítico e consciente é fundante para a ideia de desenvolvimento da cidadania, e orienta diversos aspectos relacionados ao que o autor

designa como educação emancipadora. O autor acrescenta que o modelo de dominação e domesticação que tem se estabelecido nas escolas cumpre com uma agenda das elites para a manutenção da estratificação social, já que, ao operar sob um regime de entrega massificado, de saberes exógenos, estrangeiros e colonizadores, submete o educando à condição de objeto, "coisificado" (FREIRE, 1996) e não de sujeito.

Essa condição tem afetado o próprio sentido que os jovens atribuem à escola, que passa a ser sentida e concebida como lugar de adversidades e um imperativo social desnecessário que acaba conduzindo ao fracasso e à evasão escolar. Sampaio (2000) aponta que, além dos fatores sociais e econômicos, a inadequação dos currículos e das propostas pedagógicas está diretamente relacionada com a repetência e o abandono dos estudos. Além disso, a organização do currículo em componentes e tempos estanques, desarticulados e fragmentados, não favorece a aprendizagem dos alunos e contribui para o fracasso escolar.

Tanto a experiência americana quanto a brasileira denotam que a discussão sobre educação para e pela cidadania está relacionada a contextos sociais e históricos pautados pela reivindicação por direitos de participação ativa e igualitária na sociedade e na cultura. Essa discussão passa necessariamente pela própria discussão sobre o papel da educação e da escolarização de crianças, de jovens e de adultos, e pela problematização do quê e do como a escola pretende ensinar.

As propostas que defendem a educação para e pela cidadania emergem no sentido de propor uma escola que possa articular conhecimento às necessidades e ideais relacionados aos contextos sociais em que está inserida. Sobre a escola cidadã, Gadotti afirma que "(...) É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia" (GADOTTI, 2000, p. 1). Nesse sentido, a educação cidadã precisa ser entendida como ato político que conduz à cidadania, e não matéria do currículo a ser transmitida, "coisificada".

A ideia de desenvolvimento do *ser sujeito cidadão* está para além do necessário ato de aprender a ler ou operar códigos, pois pretende operar sobre o campo mais amplo das aprendizagens, no sentido de instigar o aprendiz para leituras de mundo articuladas à vivência da cidadania. Não se trata, então, de simplesmente justapor o conceito de cidadania às temáticas e conceitos abordados de forma disciplinar nos currículos

escolares, mas sim da prática e da reflexão cotidiana sobre a própria condição de se estar e de participar no mundo, na sociedade, na cultura e na própria escola.

Como se pode perceber, um contexto social e político em que o sentido radical da democracia não possa ser desenvolvido, não é terreno fértil para uma educação para e pela cidadania. Da mesma forma, uma escola que não pretenda essa abertura radical para a participação e a vivência cidadã encontra dificuldades em desenvolver práticas curriculares que extrapolem o modelo de transmissão e massificação de saberes. Ainda, essa abertura radical diz respeito não apenas aos aspectos políticos e administrativos que envolvem a gestão escolar, mas também a própria gestão do conhecimento em relação às salas de aula, as práticas curriculares e as aprendizagens. A participação ativa e propositiva, dessa forma, são palavras chave que orientam a própria noção de cidadania.

Se trouxermos essa noção de cidadania para os contextos sociopolíticos e educacionais brasileiro, podemos entender porque essa discussão tem sido esvaziada ao longo dos anos. A discussão sobre cidadania e educação surgiu num período histórico marcado por um regime ditatorial, terreno, a princípio, infértil para seu desenvolvimento, uma vez que a participação política e a liberdade de expressão estavam restringidas. Mas foi exatamente nesse momento que a discussão ganhou força nos contextos de resistência ao regime, tanto quanto foi para os negros o racismo institucionalizado na sociedade norte americana. Não é a toa que no Brasil e na América Latina a discussão sobre os temas da cidadania foi melhor desenvolvida no campo da educação popular e dos movimentos sociais, principalmente nos contextos entendidos como não escolares (STRECK, 2006). Com o fim da ditadura e a volta do regime democrático, a perspectiva de participação na vida política, garantida principalmente pelo voto direto, ao mesmo tempo em que alimentou esperanças para a noção de cidadania – pois esperava-se também a ampliação dos direitos de participação direta em outras instâncias – também parece ter sido absorvida pelo modelo de representatividade política. Assim, a noção de cidadania parece ter se resumido às formas de participação indireta, não propositiva, logo, o cidadão comum estaria desautorizado a participar diretamente das diversas instâncias de decisão públicas e privadas. O modelo representativo, cujos poderes e a participação são delegados a outrem, foi replicado nas

diversas esferas dos setores público e privado. E não tem sido diferente na maior parte das escolas.

O que entendemos como uma necessidade ao se discutir a educação para e pela cidadania é a de resgatar a noção de currículo como prática e não como substância a ser transmitida. Para tanto, a perspectiva social crítica que originou a discussão sobre cidadania e educação também precisa ser aplicada com relação ao próprio currículo.

Todavia, essa dimensão de participação política indireta, que parece inspirar o esvaziamento da participação das comunidades no planejamento escolar, contrasta com o atual cenário tecnológico e social, que tem encontrado nas diferentes formas de manifestação através dos meios digitais novas possibilidades de se expressar e participar. Isso em tese, pois o caráter ou a qualidade dessa participação é controversa.

A esse respeito, o problema de se pensar em currículos orientados pela ideia da leitura crítica do mundo e da participação ativa e propositiva tem encontrado outros desafios a superar, principalmente no campo da cultura da informação como mercadoria. Como escapar da perspectiva que condiciona a educação e as práticas curriculares orientadas pela lógica do mercado de consumo?

3 MIDIAS DIGITAIS E CURRÍCULO PARA UMA LEITURA CRÍTICA DO MUNDO

O uso das mídias e os processos de subjetivação inerentes à comunicação massiva têm sido tema de diversas pesquisas na área da educação e da comunicação. Para além dos contextos das escolas, a televisão sempre foi apontada como um dos grandes vetores da cultura moderna, influenciando, principalmente, hábitos e o consumo. A influência da mídia massiva na cultura, no entanto, extrapola contextos locais e está diretamente relacionada ao fenômeno da globalização. Os impactos que esse movimento de globalização vem produzindo nas culturas locais e na educação é devastador, como já fora apontado por Michael Apple, Pablo Gentili e outros (COSTA, 2002), e nos diversos depoimentos de líderes sindicais, indígenas e comunitários de diversos países (SANTOS, 2009).

Por outro lado, as novas mídias que surgiram com o desenvolvimento da microinformática e da internet têm provocado efeitos interessantes e alternativos em relação à perspectiva homogeneizante das mídias massivas. Alguns autores afirmam que vislumbramos o início do que seria a era pós-massiva no que diz respeito ao fenômeno da comunicação (LÉVY, 1999; LEMOS, 2002; 2009), momento em que estão se reconfigurando práticas e saberes da cultura contemporânea orientadas pelo princípio da liberação do polo da emissão. Nesse sentido, à perspectiva homogeneizante das mídias massivas, temos o hibridismo tecnológico, as múltiplas conexões, a diversidade autoral, o compartilhamento, a pervasividade, entre outros aspectos da cibercultura que, à princípio, tencionam a favor da heterogeneidade cultural e de uma leitura crítica do mundo. Dizemos "à princípio" porque não podemos nos associar à perspectiva ingênua que acredita que as tecnologias, por si só, garantam uma via alternativa ao princípio homogeneizante da globalização. Essas mesmas tecnologias que surgiram, inicialmente, como resistência às grandes empresas de informática detentoras das patentes de hardware e copyrights de software, hoje interferem diretamente nas escolhas de quem se entrega ao uso indiscriminado dos algoritmos de pesquisa e registro de informações *online* embutidos nos dispositivos móveis sem fio. As tecnologias *push* injetam informações a todo instante em aparelhos como *smartphones* e *tablets*, influenciando as pessoas sobre aonde ir, o que comer, como vestir, o que assistir, o que ler, etc. Nesse sentido, as novas mídias, no momento em que fazem uso de algoritmos produzidos muitas vezes pelas mesmas corporações e conglomerados da mídia tradicional, podem vir a se constituir em modos de subjetivação ainda mais poderosos e eficientes do que ocorrera com as mídias massivas. Em outras palavras, a perspectiva homogeneizante que pretende gerar padrões de consumo e outros hábitos pode vir a ser mais eficiente no cenário tecnológico atual, uma vez que os algoritmos que operam nos dispositivos atuais não são vistos e sequer entendidos por grande parte dos usuários, que depositam fielmente sua vida online no *big data*.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Se analisarmos as controvérsias subjacentes aos dois contextos, o das mídias massivas e o das pós-massivas, podemos perceber como o tema da educação para e pela cidadania e das tecnologias digitais encontram nas noções de *leitura crítica do mundo* e *participação ativa/propositiva* elementos que podem orientar melhor a discussão sobre as práticas curriculares nas escolas que participam de programas de inclusão digital. Entendemos que essa noção aponta para a necessidade de se pensar, numa perspectiva crítica, para o aspecto político das práticas curriculares e, ao mesmo tempo, para a compreensão das mídias e do próprio currículo como um *meio* e não um *fim*.

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo apoio financeiro ao projeto de pesquisa " Escola Aumentada: cartografias digitais para a aprendizagem e a cidadania" e pela bolsa de mestrado concedida ao PPGEDU/UNISINOS.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Integração das Tecnologias na Educação**/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

ARAUJO, U. F. A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar. In: ZENAIDE, M.N.T.; SILVEIRA, R. M. G.;DIAS, A. A.. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. 2, p. 161-168.

BEHRENS, M. A. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Integração das Tecnologias na Educação**/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

CHARLOT, B. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? IN. NEVES, Paulo S. C. **Educação e cidadania: questões contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, M. V. (Org.). **A escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **O projeto da escola cidadã como alternativa ao projeto neoliberal: Educar para e pela cidadania**. GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Seminario Internacional – Buenos Aires, 27 y 28 de Octubre, 2000.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 7.ed. – São Paulo: Cortez. 2001.

LEMOS, A. **Cibercultura**. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. Cibercultura como território recombinante. In Trivinho, E., Cazeloto, E. (Ed.), **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 38-46, 2009.

LÉVY, Piérre. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LOPES, D. Q; SCHLEMMER, E; ADAMS, T. **Educação, desenvolvimento e tecnologias**. – São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. R. Currículo, conhecimento e cultura. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo**. nov,2006, p.17-30

SAMPAIO, M. M. F. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto**. Brasília: MEC/INEP. V. 17, n. 71, p. 57-73. jan./2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1075/977>. Acessado em: 30/05/2015.

SANTOS, B. S. (Org.). **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Integração das Tecnologias na Educação**/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

STRECK, D. R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, v. 11, n.32, p. 272-284, 2006.

GOOGLE MAPS E TECNOLOGIAS MÓVEIS SEM FIO: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE ESCALAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Learcino dos Santos Luiz
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
learcino.luiz@udesc.br

Ricardo Antunes de Sá
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
antunesdesa@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Após a introdução dos laboratórios de informática nas escolas de ensino básico que se iniciou nos anos 1990, e que foi sucedida pelas iniciativas dos tablets educacionais do projeto UCA (um computador por aluno), vivemos uma fase onde as Tecnologias Móveis Sem Fio (TSMS: tablets e smartphones) chegam às escolas trazendo novas possibilidades para o ensino e aprendizagem na educação básica. Neste artigo abordaremos uma estratégia de ensino do conceito de proporção que utiliza as TMSF e o Google maps. Para organizar a atividade pedagógica criamos o conceito de Situação de aprendizagem digital que nos indica etapas e características que devemos ter em uma atividade pedagógica como ouso de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Palavras-chave: Tecnologias móveis sem fio, proporção, ensino de matemática, Google maps.

1 INTRODUÇÃO

Estamos então dentro de um panorama do uso de tecnologias na educação que iniciou com os laboratórios de informática nos anos 90. VALENTE (1999, p. 1), introduziu o termo "informática na educação" como sendo "*a inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidade de educação*". Mais recentemente tivemos o advento dos laptops educacionais com o Projeto PROUCA do governo federal, que deslocou o foco dos laboratórios de informática das escolas para a tecnologia portátil. O uso de tablets educacionais pode ser considerado como uma terceira geração das TDIC's (tecnologias digitais da informação e comunicação) aplicadas à educação formal.

Neste ponto fica claro que as tecnologias digitais, tais como tablets e computadores são indispensáveis na escola do século XXI. BORBA (2007) nos afirma que

> O acesso à informática deve ser visto como um direito, e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma alfabetização tecnológica.

Dentro deste mesmo sentido, BRITO (2011, p. 22), aponta que

> A presença da tecnologia em todos os setores da sociedade constitui um dos argumentos que comprovam a necessidade de sua presença na escola e, também, na formação de um cidadão competente quando ao seu instrumental técnico, mas, principalmente, no que se refere à interação humana e aos valores éticos.

Dentro de um cenário onde as TMSF (tecnologias móveis sem fio) já estão presentes na escola por meio dos smatphones e tablets educacionais, se faz necessário a pesquisa e criação de atividades e metodologias inovadoras que possibilitem o ensino dos conteúdos escolares com o uso destas ferramentas. Não estamos aqui falando de coisas do tipo usar o tablet educacional para acessar o livro didático digitalizado. Devemos utilizar as tecnologias digitais para **promover situações de aprendizagem** que não eram possíveis anteriormente sem a sua presença.

VALENTE (2014, p.39) nos afirma que

> À medida que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são cada vez mais disseminadas na nossa sociedade e cada vez mais acessíveis, principalmente os laptops, os celulares e os tablets, emergem novas formas de uso, principalmente relacionados com a educação. Termos como e-learning, m-learning e u-learning têm sido utilizados para designar diversas formas de aprendizagem, que mudam de acordo com o desenvolvimento tecnológico e, principalmente, com as facilidades que as tecnologias móveis sem fio (TMSF) oferecem.

Valente ainda indaga sobre o fato de que se realmente o uso destas novas tecnologias trazem consigo uma nova forma de aprender e se estas tecnologias podem ou não afetar a criação de novas abordagens pedagógicas eu desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os tablets educacionais se distinguem dos laptops educacionais por possibilitarem maior interatividade com o aluno e maior mobilidade. Perdem por não terem vantagens como editores de texto potentes e programas que só rodam em laptops. Porém, a grande variedade de aplicativos educacionais gratuitos que podem ser instalados nos tablets, mobilidade e facilidade de uso e o acesso a uma gama infinita de conteúdos da web (páginas da web, vídeos, músicas, etc.), os tornam ferramentas poderosas de acesso e uso à cultura digital.

Dentro deste contexto, somos remetidos a refletir sobre os impactos que os usos destas ferramentas tecnológicas podem trazer para as relações dentro da escola. Falamos aqui de relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-família), relações homem-máquina, relação tríade aluno-conhecimento-professor e as consequências que estas relações podem trazer para a cultura escolar.

PASSARELLI (2011) ao tratar do conceito de literacia digital que é a habilidade de entender e utilizar informações dos mais variados formatos (em forma de sons, vídeos, textos, planilhas, gráficos, etc.), oriundas de fontes diversas e apresentadas através de TDIC's (computadores, vídeos, TVs, rádios, tablets, etc.), nos mostra que:

> Na "sociedade em rede" – uma das principais características estruturantes da contemporaneidade e que vem sendo permanentemente forjada desde meados dos anos noventa do século passado – a educação, assim como todas as outras dimensões da vida e da cultura humana, passa a ser configurada na ambiência de novos paradigmas. (p. 68)

Vemos então que a educação sofre transformações por parte de novas ideias e paradigmas que envolvem a sociedade como um todo. Podemos aqui, desta maneira, vislumbrar um entrelaçamento entre a cibercultura e a cultura escolar. Mesmo com o fato de os computadores já estarem há mais de duas décadas dentro das escolas, eles sempre foram subutilizados e deixados como uma atividade extraclasse, algo exótico à cultura escolar. Havia (ou ainda há) a hora exata de ir para o laboratório de informática, e as atividades ali executadas na grande maioria das vezes era desvinculada daquelas

pedagógicas de cada disciplina curricular. A cibercultura estava, dentro da escola, como que aprisionada no laboratório de informática.

Neste sentido, BONILLA (2009, p.33-34) aponta que a escola atual é "*Presa a ritos e padrões, fechou-se para as transformações sociais que ocorrem no contexto onde está inserida, de forma que hoje se observa uma grande distância entre o mundo da escola e o mundo fora dela*", e desta forma, não considera aspectos culturais, o diverso, a linguagem própria de particulares grupos de alunos, e nem o fato de que fora da escola, conceitos, valores, saberes, relações se estabelecem e começam a emergir a partir da presença das TDICs. Neste mesmo sentido, (Costa & Momo, 2009) nos afirma:

> "Admite-se que há, hoje, um descompasso entre a escola e os novos tempos. Parece que ela não tem conseguido assegurar a formação adequada, seja para os que por ela passam e têm dificuldades, seja para os que nela foram ou são bem-sucedidos".

Com a presença das tecnologias digitais na sala de aula temos um grande potencial para o desenvolvimento de metodologias de ensino e atividades que colocam o aluno como sujeito ativo da construção do conhecimento e também no desenvolvimento de competências necessárias para a plena realização do cidadão do século XXI. Para compreendermos melhor esta ideia que chamaremos de **Situação de Aprendizagem Digital**, iremos nos apoiar em conceitos da metodologia de Resolução de Problemas e no conceito de tema gerador de Paulo Freire. Uma situação de aprendizagem digital é basicamente uma atividade de ensino e aprendizagem baseada na resolução de problemas dentro de um contexto de aprendizagem (tema gerador) e que utiliza em suas etapas de desenvolvimento ferramentas tecnológicas digitais. VALENTE (2014, p.41) concorda neste sentido:

> Na verdade, o grande objetivo do uso das TMSF é a criação de contextos de aprendizagem, que possam auxiliar processos de construção de conhecimento que o aprendiz realiza na integração dos ambientes formais e informais de educação.

A metodologia de Resolução de Problemas é baseada em técnicas utilizadas para entender, resolver e comunicar uma determinada situação-problema. Mais do que a simples resolução de problemas estereotipados dos livros didáticos, a Resolução de

problemas nos ajuda a compreender que a vida é composta de problemas a serem resolvidos e de que nem sempre há uma única solução para eles, ou ainda, que alguns problemas não são possíveis de serem resolvidos. Esta metodologia também nos aponta para o fato da importância da comunicação das etapas de resolução e dos resultados finais da resolução de um problema.

Uma boa definição para a metodologia de Resolução de problemas nos é apresentado pelos PCN's:

> A resolução de problemas, como eixo organizador do processo de ensino e aprendizagem de Matemática, pode ser resumida nos seguintes princípios: a situação-problema é o ponto de partida da atividade matemática e não a definição. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las; o problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada; (...) a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se podem apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas (Brasil, 1998, p. 40-41)

Já o conceito de Tema Gerador foi criado por Paulo Freire como estratégia de alfabetização de adultos. BARRETO (1998, p.89) neste sentido afirma:

> Inicialmente, a fim de que o diálogo realmente se efetivasse, Paulo Freire desenvolveu um trabalho em que o conhecido dos educandos se transformava em palavras geradoras, que possibilitavam participação de todos. Tais palavras, retiradas do contexto em que se encontravam os educandos, seriam uma forma de se promover um ensino mais significativo aos alunos.

Desta forma, a partir da adoção de situações do contexto de vida dos estudantes é possível desenvolver diversas atividades pedagógicas relacionadas com os conceitos do currículo escolar. Freire (2009) aponta para o fato de que ao adotarmos os temas geradores auxiliamos os alunos no processo de codificação/descodificação das letras (no caso da alfabetização), e também na decodificação do meio, dos problemas sociais, da vida diária, etc., auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico acerca da realidade social em que o aluno vive. Costa (2012, p. 420) completa:

> Esta prática é possível, segundo Paulo Freire, a partir da adoção de situações que cercam a realidade de educandos e educadores. Esses temas precisam ser não só aprendidos, mas refletidos, a fim de que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles. Mais do que palavras, os temas são objetos de conhecimento que deverão ser interpretados e representados pelos aprendizes.

Uma **situação de aprendizagem digital** é constituída de três etapas que devem acontecer não necessariamente nesta ordem:

> 1. Acessar, entender, analisar e selecionar informações em ferramentas tecnológicas digitais (computadores, laptops tablets, smartphones, calculadoras gráficas, etc.) dentro do contexto de estudo.
>
> 2. Resolver problemas dentro do contexto de estudo utilizando as ferramentas tecnológicas digitais.
>
> 3. Compartilhar os resultados por meio de comunicações escritas, orais e digitais.

Uma atividade pedagógica será considerada uma **situação de aprendizagem digital** quando contemplar estes três estágios com todas as suas características. Ainda, em uma situação de aprendizagem digital é imprescindível uma postura epistemológica construtivista por parte de professores e alunos. Para tanto devemos:

- Compreender a diferença entre informação e conhecimento.
- Entender que o conhecimento é construído pelo aprendiz e não transferido pelo professor a ele;
- Valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, entender que os estudantes não são *"tábulas rasas"*, mas sim possuidores de conhecimentos formais e informais sobre o conceito estudado.
- Respeitar as etapas de desenvolvimento intelectual de cada aluno e perceber que cada um deles possuem ritmos e estilos de aprendizagem diferentes;

mais o detentor do conhecimento e centro de toda atividade educativa.

- O Professor passa ser um mediador entre o aprendiz e o conhecimento.

Ainda, uma situação de aprendizagem digital deve promover competências e habilidades que são essenciais para o cidadão do século XXI: aprender a aprender, saber trabalhar em grupo, possuir raciocínio crítico da realidade social, saber resolver problemas, utilizar as diversas ferramentas tecnológicas digitais e suas mídias e possuir espírito colaborativo.

3 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DIGITAL.

Iremos a seguir apresentar um planejamento de uma situação de aprendizagem digital para o ensino do conceito de escalas. Inicialmente apresentaremos uma breve introdução sobre este conceito e a seguir o planejamento para a realização da Situação de Aprendizagem Digital.

Escalas numéricas e gráficas são muito utilizados em desenhos geométricos, de engenharia e arquitetônicos, além da sua utilização na criação de mapas geográficos. Uma escala é uma razão entre dois números que indica o número de vezes que um objeto foi aumentado ou diminuído em um desenho. Em uma escala numérica, por exemplo, quando desenhamos um objeto em uma escala 1:20, indicamos que cada um centímetro no desenho representa 20 centímetros do objeto real. Em uma escala gráfica há uma relação entre um comprimento de reta (geralmente em centímetros) com uma distância no real que geralmente é representada em metros ou quilômetros. O quadro 1 nos indica estas relações:

ESCALA NUMÉRICA	ESCALA GRÁFICA
1 : 500 000	0 5 10 km
Lê-se da seguinte forma: **1 cm no mapa** equivale a **500 000 cm na realidade.**	Lê-se da seguinte forma: **1 cm no mapa** equivale a **5 km** na realidade OU **2 cm no mapa** equivalem a **10 km na realidade.**
Ou seja, a realidade foi reduzida **500 000 vezes.**	

Quadro 1: relações entre os termos de escalas numérica e gráfica. Fonte: http://www.geografia7.com/escalas.html (acessado em 01/07/2015)

Segundo os Parâmetros Curriculares nacionais (Brasil, 1999), as escalas estão dentro do bloco de conteúdos matemáticos Grandezas e Medidas. Este documento aponta a aplicabilidade do conceito de escala e também sua importância social e no mundo do trabalho quando afirma

> Na vida em sociedade, as grandezas e as medidas estão presentes em quase todas as atividades realizadas. Desse modo, desempenham papel importante no currículo, pois mostram claramente ao aluno a utilidade do conhecimento matemático no cotidiano. Desse modo, desempenham papel importante no currículo, pois mostram claramente ao aluno a utilidade do conhecimento matemático no cotidiano. As atividades em que as noções de grandezas e medidas são exploradas proporcionam melhor compreensão de conceitos relativos ao espaço e às formas. São contextos muito ricos para o trabalho com os significados dos números e das operações, da ideia de proporcionalidade e escala, e um campo fértil para uma abordagem histórica. (Brasil 1999, p.39)

Já Mello e Bellemain (2006, p.3), nos afirmam que o conceito de Escala também faz parte do campo conceitual das estruturas multiplicativas e da Geometria. Estas autoras também nos lembram da importância de um trabalho pedagógico que não privilegie apenas o ensino de regras e técnicas matemáticas, mas principalmente de atividades e

metodologias inovadoras:

> Pesquisas em Educação Matemática têm evidenciado a necessidade de romper com o ensino que focaliza demasiadamente a técnica da regra de três. A proposição de situações desafiadoras envolvendo escala pode favorecer uma construção conceitual mais significativa da proporcionalidade.

Desta forma, nos interessa romper com um ensino da Matemática baseado na repetição e aplicação de fórmulas e exercícios descontextualizados, mas sim propiciar uma situação de aprendizagem que seja significativa para os alunos. Para iniciarmos o planejamento da Situação de Aprendizagem Digital vamos descrever os parâmetros iniciais da atividade pedagógica.

Conceito principal: escala numérica para construção de desenhos e mapas

Contexto de aprendizagem (tema gerador): mobilidade urbana e distância entre dois pontos.

Ferramentas tecnológicas utilizadas: Tablets ou smatphones e mapas digitais do google maps.

Forma de trabalho: em grupos de 4 alunos.

Objetivo: Usar a questão da mobilidade urbana como tema gerador para o trabalho pedagógico com medidas de distâncias e escalas em mapas geográficos.

Questões norteadoras

1. Qual a distância entre sua e a sua escola?
2. Qual o meio de transporte utilizado para você vir para a escola?
3. Quanto tempo você gasta neste deslocamento quando feito por a) ônibus; b) de automóvel; c) de bicicleta e d) a pé?
4. Você conhece o conceito de mobilidade urbana? Pesquise sobre este conceito e crie uma pequena apresentação de slides sobre isso. Para enriquecimento da atividade acrescente fotos ou vídeos do seu deslocamento até a escola mostrando como é o trânsito, por exemplo.
5. A cidade em que você mora possui problemas de mobilidade urbana? (Por exemplo

ruas muito congestionadas ou falta de ônibus para se locomover na cidade).

6. Usando o Google maps calcule a distância do percurso a pé entre sua casa e sua escola. E se você fosse de ônibus ou de carro o percurso seria o mesmo? Qual seriam as novas distâncias? Por qual motivo os percursos podem ser diferentes quando utilizamos um meio de locomoção diferente? O percurso a pé e de bicicleta é sempre o mesmo? Por que? Sua cidade possui ciclovias?

7. Procure no Google maps dois pontos turísticos conhecidos e distantes (em pelo menos 5 km) em sua cidade e encontre as rotas realizadas por ônibus, automóvel de passeio, bicicleta e a pé. Qual percurso é mais longo e qual é mais curto? Qual meio de transporte leva menos tempo para realizar o trajeto? Isso sempre é assim?

8. Continue a construir a apresentação de slides do item 4 e agora acrescente as informações discutidas nos itens 5 a 7. No final tente responda: Qual o melhor meio de locomoção para o deslocamento dentro da sua cidade? Quais as vantagens e desvantagens de cada meio de locomoção?

9. Em muitos dos deslocamentos que realizamos nas cidades não utilizamos percursos em linha reta. Por qual motivo isso acontece? Quando é que podemos realizar um percurso em linha reta em uma cidade? Você consegue imaginar situações reais que seria necessário determinar a distância em linha reta entre dois pontos de uma cidade? Dê exemplos.

10. Utilizando o Google maps em seu tablet ou smartphone tente calcular a distância em linha reta entre a sua casa e a sua escola.

Após todos os alunos terminarem a apresentação dos slides da questão 8 se faz necessário que cada equipe apresente seus resultados. Nestas sete questões iniciais tivemos o objetivo de introduzir o aluno no **contexto de aprendizagem** relacionado às questões de mobilidade urbana. O professor como mediador deve ficar atento às diversas questões envolvidas com o tema e que os próprios alunos poderão trazer em cada discussão como o caso das ciclovias, a periculosidade do transporte de bicicleta, as faixas exclusivas para ônibus, o preço das passagens e do combustível, a questão da qualidade do ar e da saúde humana, etc.

No item 9, após as apresentações iniciais dos slides de cada grupo, iniciamos a introdução do conceito de escala de mapas. Inicialmente chamamos a atenção para o

fato de que a maioria dos percursos na cidade não são em linha reta. Porém, em muitos casos se faz necessário o cálculo da distância entre dois pontos da cidade em linha reta pelo fato desta ser a menor distância entre dois pontos. Por exemplo as grandes redes de distribuição de energia elétrica buscam sempre que possível ser construídas em linha reta pelo fato do custo elevado de cada metro de linha de transmissão. Um voo de Helicóptero entre dois pontos da cidade ou o voo de avião entre duas cidades também deve ser realizado em linha reta para economia de combustível.

No Google maps não há a opção de cálculo da distância em linha reta entre dois pontos do mapa. Neste ponto é que se inicia o trabalho de educação matemática, onde o professor irá mediar a descoberta do conceito de escala pelos alunos. Inicialmente o professor deve apenas lançar o desafio "qual é a distância real em linha reta entre sua casa e a sua escola? ". Possivelmente alunos do 7º ou 8º ano do ensino fundamental qual ainda não tiveram acesso ao ensino deste conceito não conseguirão resolver esta questão. Mas de qualquer forma é interessante fazer um "brain storm" com as possibilidades apresentadas pelos alunos.

Neste ponto teremos duas atividades principais a serem desenvolvidas. Primeiramente devemos fazer a mediação para o cálculo da distância em linha reta entre os dois pontos do mapa. Para isso, se faz necessário que os alunos observem que o mapa já possui uma escala (que está aqui neste trabalho representada na parte inferior direita da imagem 1). Se faz necessário que o professor traga os alunos para a reflexão do significado do conjunto número e imagem da escala do mapa.

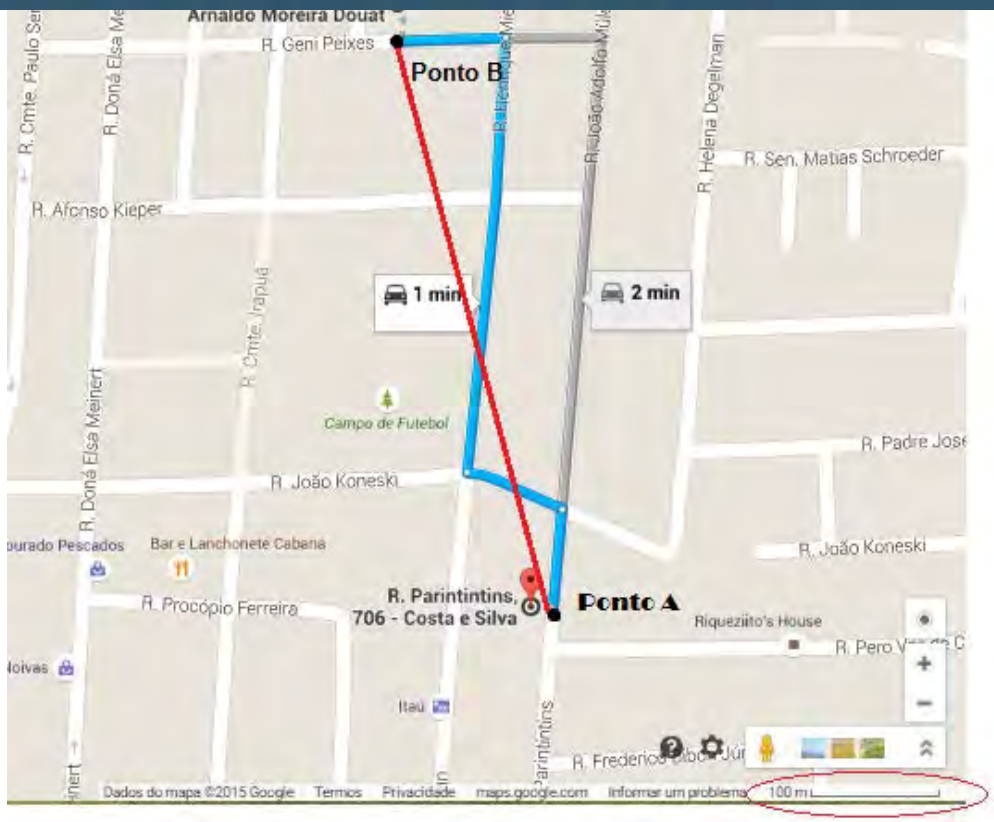


Imagem 1: mapa do google maps apresentando a distância em linha reta (em vermelho) entre a casa de um aluno e a sua escola. Fonte: criado pelo autor.

A escala do mapa da imagem 1 (assinalado em vermelho) nos indica que a cada distância no mapa indicada pela representação

Imagem 2: representação geométrica da escala do mapa da imagem 2.

Equivale a 100 metros da distância real. Deste modo, para calcularmos a distância real entre os dois pontos do mapa, basta medirmos com uma régua[1] os tamanhos da distância em linha reta no mapa da imagem 1 e o tamanho da escala. Neste caso obtemos:

Distância no mapa entre os pontos A e B (cm): 8,3cm

Tamanho da escala (cm): 1,8 cm

Com uma simples regra de proporcionalidade podemos determinar a distância real entre

1 Esta medida pode ser realizada diretamente na tela do tablet os smartphone ou pode-se imprimir os mapas para um melhor manuseio dos equipamentos de medida.

os pontos A e B do Mapa da imagem 1:

1,8 cm ⟶ 100 metros

8,3 cm ⟶ x metros

A relação de proporcionalidade entre as medidas do mapa (escala e distância entre os pontos A e B) e a escala de 100 metros nos indicam que a cada 1,8 cm de distância no mapa equivalem a 100 metros no real.

Para resolver este problema de proporcionalidade, basta calcularmos quantas vezes o tamanho 1,8 cm cabe dentro do tamanho 8,3 cm, ou seja, basta dividirmos 8,3 por 1,8 e encontrarmos o valor de aproximadamente 4,6. Ou seja, a distância entre os pontos A e B é equivalente a aproximadamente 4,6 vezes o tamanho geométrico da representação da escala no mapa da imagem 1. Como cada tamanho da escala geométrica do mapa equivale a 100 metros, podemos concluir que a distância entre os pontos A e B é equivalente a 4,6 x 100 metros que é igual a 460 metros.

Em um segundo momento devemos representar a escala do mapa em forma de razão entre dois números. Faremos isso não apenas pelo fato de a razão ser um conteúdo sempre presente nos manuais de ensino e currículos de ensino básico, mas também pelo fato de que em diversos tipos de mapas e projetos de engenharia e arquitetônicos, é apresentado a escala nesta forma. Escalas normalmente são apresentadas na forma 1:20, 1:50, 1:100, 1:1000, etc. O primeiro número representa 1 cm no desenho ou mapa e o segundo número o equivalente em centímetros na realidade. Notamos que de modo geral utilizamos números inteiros e o primeiro número é sempre uma unidade. Isto é um padrão, mas de forma inicial poderíamos representar a escala do mapa da imagem 1 como sendo 1,8 : 100 m (1,8 cm no desenho representa 100 metros no real). Isso se deve ao fato de que nossa visualização no Google maps foi feita de forma aleatória, porém, podemos dividir ambos os números desta escala por 1,8, obtendo com isso uma nova escala 1: 55,5m (1 cm no desenho representa 55,5 metros no real).

Percebemos que as características de nossa atividade se aproximam com os conceitos de

m-learning[2] e u-learning[3]. Segundo VALENTE (2014), devemos pensar para além de uma visão tecnocentrista dos dispositivos móveis e do m-learning, onde podemos considerar que a aprendizagem por meio das TMSF que nos possibilita convergência de mídias, mobilidade e conectividade para aprender em qualquer lugar. Isso também faz parte e é importante, porém, necessitamos possuir "uma preocupação com os aspectos pedagógicos e sociais", e deste modo procurar compreender o uso das TMSF, ou o m-learning, como um conjunto de tecnologias, habilidades e ações pedagógicas que enriquecem o ambiente de aprendizagem possibilitando uma visão complexa que englobe "aluno, tecnologia e o contexto". (VALENTE 2014, p.43). Já para SANTAELLA (2010), as TMSF possibilitam a convergência de continuidades de tempo e espaço, e desta forma, o acesso à informação a qualquer tempo e lugar. Assim, surgem novos processos de aprendizagem abertos, que se aproximam do conceito de u-learning, que são descritos por ela como:

> Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite...é para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos moveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimentos. SANTAELLA (2010, p. 19)

Esta é apenas uma demonstração de como um conceito matemático pode ser trabalhado dentro da ideia de Situação de aprendizagem digital. Podemos notar que as três etapas da Situação de Aprendizagem Digital foram realizadas nesta atividade e também possibilitamos a abertura para uma postura epistemológica construtivista por parte de professores e estudantes. Para finalizar o estudo do conceito o professor pode ainda utilizar o livro didático para uma melhor formalização do conceito de escala e apresentar novas atividades para a determinação de escalas em diversos mapas e desenhos.

2 Mobile-learning ou aprendizagem móvel
3 Ubíquos-learning ou aprendizagem ubíqua

Bibliografia

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BONILLA, M. H. S. **Escola Aprendente: comunidade em fluxo**. In: FREITAS, M. T. A. Cibercultura e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BORBA, M. C. **Informática e Educação Matemática**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL**.** Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática.** Brasília: MEC, 1998

BRITO, Gláucia da Silva. **Educação e nova tecnologias**: um (re) pensar. 3ª Ed. Curitiba: Ibex, 2011.

COSTA, M. V., & Momo, M. (2009). **On the“ convenience” of school**. *Revista Brasileira de Educacão*, *14*(42), 521–533.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2013. 6ª Ed.

MELO, M.S. L. & BELLEMAIN, P.M.B. **A Abordagem do Conceito de Escala em Livros Didáticos para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: uma análise à luz da Teoria dos Campos Conceituais**. In Anais do SIPEMAT.Recife, Programa de Pós-Graduação em Educação-Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2006, 11p.

PASSARELLI, B. **A Escola do Futuro (USP) na construção da cibercultura no Brasil: interfaces, impactos, reflexões**. In: O Estatuto da Cibercultura no Brasil Vol.34, Nº01, 1º semestre 2011.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, n. 1, 2010

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem e mobilidade: os dispositivos móveis criam novas formas de aprender?** In: webcurriculo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

OS DESAFIOS DA PRÁXIS INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR: SABERES POR MEIO DA ARTE E LUDICIDADE

SILVA, Ana Lúcia Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso de Sul/Campus de Aquidauana

SANTANA, Franchys Marizethe Nascimento
Universidade Federal de Mato Grosso de Sul/Campus de Aquidauana

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 4 Interdisciplinaridade

RESUMO

A formação de professores além de ser uma demanda relevante para a sociedade representa um lugar estratégico para o desenvolvimento dos aspectos artísticos e lúdicos. Neste universo discutimos as orientações teóricas sobre o referido tema. Utilizamos como aporte teórico Fazenda (2001); Kischimoto (2008); Duarte Junior (2002), dentre outros. As articulações interdisciplinares durante os jogos, brincadeiras e atividades plásticas sinalizam o melhor caminho para o sucesso da práxis pedagógica e, nesta direção tornam-se instrumentos pedagógicos indispensáveis e determinantes no processo ensinar/aprender. Os encaminhamentos, até o presente momento, tem nos provocado a sensação de ter dado passos longos, porém, é preciso olhar mais longe quando se propõe utilizar os referidos aspectos como recursos interdisciplinares.

Palavras-chave: Formação de Professores. Interdisciplinaridade. Educação. Arte. Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

Com o alerta dado sobre a crise na educação brasileira as preocupações relativas à formação dos professores passaram a ser uma constante para todos aqueles que têm responsabilidade com o ensino no país.

A escola, como instituição, possui relevante função, pois é nela e por meio dela que as crianças, jovens e adultos podem estabelecer relações sociais e compartilhar processos formativos que serão fundamentais para o seu pleno desenvolvimento. Por esses motivos, percebe-se a necessidade de novas práxis que incluam metodologias que viabilizem eficazmente uma aprendizagem significativa. Como proposta destaca-se a

utilização das linguagens lúdicas e artísticas em seu dia a dia, com espaço para brincadeiras, jogos, histórias e causos, atividades musicais, dentre outras. A ludicidade é considerada por inúmeros pesquisadores, uma estratégia relevante na práxis pedagógica, pois contribui na construção do desenvolvimento humano nos aspectos cognitivo, afetivo e social: "[...] o desenvolvimento do cérebro se dá através das experiências que a criança faz no brincar. É aí que ela desenvolve as sinapses necessárias para, na escola, aprender a ler, escrever, calcular." (FRIEDMANN, 2005, p. 9).

A instituição de ensino precisa ser considerada ao mesmo tempo um instrumento de acesso do sujeito à cidadania como também a um ambiente de vivências para a vida. Portanto, sua organização curricular, pedagógica e didática precisa contemplar as diversas formas de ritmos, culturas, interesses, concepções, dentre outros aspectos que diferem o Ser. Essa instituição social, onde inúmeras vozes são ouvidas, não pode ignorar a amplitude do conceito de ciência que, por sua vez, não delimita sua relação entre política, economia, cotidiano, artes, entre outras. Consequentemente, tal envolvimento influencia o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário que o educador assuma uma atitude interdisciplinar frente ao conhecimento para ser possível uma melhor compreensão de mundo pelos seus educandos. (POMBO, 1994).

Assumir tal atitude significa romper com os paradigmas da própria formação, pois a interdisciplinaridade somente é possível a partir do momento em que o educador for capaz de partilhar o domínio que considera do "seu" saber e tiver a ousadia de aprender numa relação de troca e aprendizagem com seus pares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A direção que procuramos manter ao longo do nosso estudo, considerada indispensável para uma análise do entendimento sobre a Arte e Ludicidade teve sempre como respaldo o referencial teórico, os documentos legais, leis, entrevistas, teses e outros estudos já realizados sobre o assunto que serviram de base à nossa pesquisa.

No arcabouço do nosso contexto teórico é relevante relembrarmos que em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída como Educação Artística, considerada "atividade educativa", e não disciplina. A Educação Artística foi um avanço, considerando que estabeleceu uma relação entre arte e formação do

indivíduo, porém, os professores passam a atuar em arte independentemente da formação, mantendo a ênfase na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. O ensino da arte perde sua função maior que é possibilitar ao aluno o desenvolvimento do prazer, do conhecer e do fazer artístico.

Se, nesta trajetória, tais princípios não favoreceram um diálogo mais intenso da Arte com os demais saberes, a contemporaneidade mostra-nos que não está de acordo com a cultura da imposição. Hoje, discute-se em vários espaços os objetivos e conteúdos da Arte e neste cenário o ensino de Arte previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) traz a Arte, em suas orientações, como área de conhecimento, dando-lhe assim o reconhecimento merecido, pois ela é tão importante para a formação acadêmica e pessoal do aluno quanto as demais áreas. E, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), que reflete os novos paradigmas, propicia a consolidação desses Parâmetros.

O Poder Legislativo tem demonstrado preocupação com a educação como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) (1996) que preconiza o pluralismo das ideias e concepções pedagógicas, com o objetivo de garantir qualidade na educação em todos os níveis de ensino. Posteriormente, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), (1998) há uma sensibilização para que os professores que atuam nesse nível de ensino reconheçam a relevância do brincar como linguagem infantil que vincula os aspectos simbólicos e também a realidade da criança.

A atividade lúdica contribui para o desenvolvimento e acesso à aprendizagem, favorecendo a interação entre os sujeitos e proporcionando uma melhor compreensão das relações que se efetivam no espaço escolar, promovendo, assim, o crescimento intrapessoal por meio das relações sociais. Tais fatores podem contribuir para que a extinção da discriminação, possibilitando uma valorização de diversas culturas manifestadas em cada contexto. (NEGRINE, 2001).

Para Kishimoto (2008, p. 23) "[...] o brinquedo, objeto manipulável é o suporte da brincadeira". Manipulando-o explica o real para a realidade infantil, pois brincando ela desenvolve sua inteligência, sensibilidade e oportuniza que suas potencialidades e afetividade se harmonizem.. A criança tem seu primeiro contato com brincadeiras por meio de seus familiares, de forma expressiva e significativa.

Assim, torna-se relevante o professor assumir uma atitude interdisciplinar diante do

conhecimento e de sua prática pedagógica, ressaltando como aspecto essencial a atitude em busca de alternativas para conhecer o contexto no qual seus alunos estão inseridos. Uma das grandes questões é a forma de como se trabalha em sala de aula com as diferentes culturas percebendo o que a criança de diferentes etnias fala sobre ela. (FAZENDA, 1991).

A educação precisa abarcar a coletividade do contexto onde atua. Discorrer sobre cultura significa destacar suas semelhanças e diferenças, pois cada grupo é determinado por ela, e cabe ao professor a valorização e destaque à diversidade cultural encontrada em seu âmbito de trabalho, significa ter olhares diferenciados sobre seus educandos. (TARDIF, 2008).

Fazenda (1993) acrescenta que haverá favorecimento na oportunidade de trabalharem mais em grupos. O mesmo diz respeito aos profissionais. Para que seja possível estabelecer um trabalho interdisciplinar, é preciso que as ações de cada profissional sejam transparentes, que se saiba o que se faz e que se disponibilize a pensar junto com os demais profissionais envolvidos no projeto, considerando as necessidades que a questão impõe.

Existem grandes avanços também para a instituição de ensino que insere a interdisciplinaridade como eixo de trabalho. Consequentemente ela modifica sua proposta pedagógica tornando-a mais eficiente e dinâmica, na medida em que seus alunos demonstrem um desenvolvimento mais eficaz e harmônico. As modificações abrangem a metodologia de trabalho, ao possibilitar a integração de conteúdos, deixando de ser ministrado de forma fragmentada para uma concepção unitária do conhecimento, principalmente porque o processo ensino-aprendizagem é centrado na concepção de que o aprender é um processo contínuo, logo significa articularmos o saber, a informação, a experiência, meio ambiente, escola, comunidade, dentre outros aspectos que envolvem o processo educacional. (FAZENDA, 1993).

Significa que o professor tem papel relevante porque precisa ser o alicerce do aluno, ajudando-o a descobrir, a reconstruir e atuar frente ao conhecimento adquirido. O fazer pedagógico deve ir além de uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, tornando a aprendizagem mais atrativa por meio da interação professor/aluno, aluno/professor.

A prática pedagógica, por meio da interdisciplinaridade, vislumbra a construção de uma

escola mais participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo atual é favorecer a vivência de uma realidade global que interage com as experiências do cotidiano do educando, favorecendo sua autonomia intelectual e moral. Mais do que interagir, interdisciplinaridade é a ação de partilhar as experiências e conhecimentos entre os seres humanos, se houver troca de vivências e conhecimentos das diferentes áreas do saber, o que possibilita a mudança tanto do indivíduo como da coletividade.

Acredita-se que quando refletimos sobre a formação e prática interdisciplinar, o termo mais utilizado é "desafio", por ter em sua proposta a realização do encontro das interfaces dos diferentes saberes. Também porque traduz o exercício permanente de interação entre seres – saberes – fazeres, com as devidas subjetividades inerentes a cada uma.

3 METODOLOGIA

Educar em tempos difíceis, então, requer pensar sobre a formação de profissionais que vão exercer as funções na orientação de crianças e de jovens e, como professoras reconhecemos não só a necessidade da arte e da ludicidade, mas a própria capacidade transformadora do "ser" durante a formação inicial. Neste sentido acreditamos que oferecer subsídios ao futuro professor para que seja capaz de inovar e adequar sua práxis frente a qualquer desafio que possa encontrar durante sua trajetória profissional.

Assim, oportunizamos que os mesmos possam observar e refletir sobre as orientações teóricas em três instituições de ensino, por meio de ações planejadas, a fim de superarmos as dificuldades encontradas em cada passo dentro da escola. A questão-chave norteadora das ações pauta-se em acionar, de maneira interdisciplinar, os conhecimentos das diferentes áreas, frente ao desafio de mediar o processo de alfabetização. Daí defendermos a relevância dos formandos em Pedagogia vivenciar a realidade escolar, observando o seu cotidiano e a prática do professor em sala de aula.

As articulações interdisciplinares durante os jogos, brincadeiras e atividades plásticas, tem sido o caminho das nossas ações para motivarmos os futuros professores a promoverem a integração das crianças mais e melhor com as outras. Nesta direção, os jogos e as brincadeiras são instrumentos pedagógicos indispensáveis e determinantes para os encaminhamentos do nosso plano de trabalho no que tange a linguagem escrita e linguagem falada, seus usos e funções na cultura. Tratamos de um processo de

aprendizagem, no qual somos sujeitos aprendizes de como ensinar e, como agentes nesta experiência, elaboramos formas conjuntas de convivência e participação com autonomia para fazer arte, brincar e construir conhecimentos.

Os encaminhamentos, até o presente momento, tem nos provocado a sensação de ter dado passos longos, porém, é preciso olhar mais longe quando se propõe utilizar o lúdico e a arte como recurso interdisciplinar de ensino e aprendizagem.

4 RESULTADOS

Neste sentido acreditamos que os estudos e reflexões teóricas, realizados na academia, aliados as práticas desenvolvidas nas instituições, por meio de projetos, possam contribuir de forma eficaz na formação do futuro professor que atuará neste contexto diversificado. Mas existe o desafio de assegurar a abordagem geral, por meio de uma visão universal, valorizando o que cada um constrói no processo de aprender a aprender. Essa postura instiga o pensamento em direção ao enfrentamento de tensões que surgem no desenvolvimento de seu processo de esclarecimento, o que torna possível a superação de dicotomias tradicionais da visão de mundo mecanicista.

Para termos um grupo interdisciplinar, ou seja, professores que aceitam o desafio de articular-se com outras áreas do conhecimento, com outros métodos e conceitos, é relevante implantar nos sistemas de ensino uma cultura prévia de integração que fomente a iniciativa e subsidie a elaboração e efetivação de tal proceder. Mas para a consumação de tal ato, a interdisciplinaridade exige que o espaço de cada área do conhecimento, em suas particularidades e especialidades, seja compreendida, interpretada e respeitada. Pois o objetivo maior, segundo Fazenda (1993), não é homogeneizar ou restringir as disciplinas somente a um enfoque, mas que seja possível a integração, respeitando e reconhecendo a objetividade de cada uma.

Constatamos que leituras e atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, por meio de ações planejadas, que a abordagem interdisciplinar está sendo pensada e existe algumas experiências sendo aplicadas na organização do trabalho pedagógico, somente recentemente, embora suas ideias já estejam há muitas décadas em estudos e discussões.

Neste sentido, acreditamos que os elementos lúdicos e artísticos precisam ser compreendidos e utilizados pelo professor em sua práxis cotidiana. Toda atividade

lúdica e artística é oportunidade de desenvolvimento, pois brincando e criando o indivíduo experimenta, descobre, inventa, exercita, confere suas habilidades, estimula sua curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Tais fatores proporcionam uma aprendizagem significativa, desenvolvendo diversas formas de linguagem, além do poder de concentração e atenção.

5 CONCLUSÕES

Acreditamos na possibilidade de estarmos colaborando com profissionais da educação, quando ao discutir a eficácia de utilizarmos a Arte e aspectos lúdicos, rejeitamos o fazer pelo fazer**,** visto que o desenvolvimento social e a profunda transformação pela qual passaram e passam todas as nações do mundo atingiram também o professor no seu fazer pedagógico. Na atualidade, o professor não atua mais como fonte de informação, é, antes, o catalisador do processo informativo.

Daí, a necessidade de se desenvolver novas abordagens curriculares com feições interdisciplinares com a finalidade de alcançar a interpretação da realidade a partir de uma nova concepção em que o processo seja assumido como o *modus operandi* dos educadores. Isto porque, apesar da existência de embasamento teórico para a execução das ideias relacionadas com a interdisciplinaridade, os currículos atuais ainda ressentem de ajustamento lógico, que permita estabelecer laços mais estreitos entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar uma relação mais estreita com a vida sócio política dos estudantes, permitir que o professor revolucione a sua ação pedagógica e sinta ao mesmo tempo que a interdisciplinaridade é um caminho que facilita o conhecimento.

Enfim, parece certo concluirmos que assumir uma atitude interdisciplinar proporcionará um movimento em benefício do processo ensinar-aprender ressignificando a prática pedagógica. Considerando os problemas sociais, econômicos e ambientais que nos assolam, é essencial almejarmos um ensino, mais humano, que parta da integração e oriente melhor os educandos a se reconhecerem como agentes ativos e culturais ao usufruírem os conhecimentos intermediados pela escola, tornando-se um profissional e, principalmente, cidadão.

A Arte e Ludicidade são aspectos relevantes para todo Ser e precisam ser valorizados como aspectos que contribuem no desenvolvimento integral. Cabe ao professor integrá-las em sua prática pedagógica como ações que facilitam os processos de socialização,

comunicação, expressão e construção e reelaboração de novos saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília/MEC, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____BRASIL/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais** /PCN – Arte. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997, (Coleção Questões da Nossa Época - v. 3).

DUARTE JR., João Francisco**. Por que arte-educação?** Campinas SP: Papirus, 2002.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira; ROJAS, Jucimara Silva. **Cultura lúdica formativa na região do Pantanal de Aquidauana/MS e sua relação com o processo ensinar/aprender.** XV Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Curitiba: PUC/PR, 2013a.

_____. **Cultura lúdica formativa para diferentes etnias na região do Pantanal/Aquidauana/MS**. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Currículo: tempo, espaços e contexto. São Paulo: PUC/SP, 2013b.

FRIEDMANN, Adriana. **Aliança pela infância**: brincar. São Paulo, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 14. ed.Porto Alegre:Mediação,2011.

IAVALBERG, R. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sônia (Coord). **Com a pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. 7. ed.São Paulo.Ática,1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15. ed.São Paulo: Cortez, 2003.

NEGRINE, Airton; SANTOS Santa M. P. dos (Org.). **A Ludicidade Como Ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Ana Lúcia Gomes. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena:** aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura**.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, 2013.

_____. **O Ensino de Arte:** contribuições para o processo ensino-aprendizagem no município de Aquidauana. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco- UCDB/MS, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE EAD: ASPECTOS ORGANIZACIONAIS, PEDAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS

Ana Chiummo
Universidade Paulista
anachiummo@uol.com.br

Emilio Celso de Oliveira
Universidade Paulista
Prefeitura do Município de São Paulo
emilio.celso@gmail.com

Flavio dos Santos Sapucaia
Universidade Paulista
sapucaia@uol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: Esta comunicação aborda a proposta curricular dos cursos em Licenciatura em Matemática na modalidade Educação à Distância, da Universidade Paulista. No curso, a compreensão de que a construção do conhecimento se dá a partir da interação entre todos os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem foi fundamental, na perspectiva da abordagem pedagógica conectiva de Rodrigues (2011). Apresentamos alguns resultados a respeito da arquitetura pedagógica Behar (2009) do curso, em relação aos aspectos organizacionais e conteúdos. Destacamos os processos de ensino e aprendizagem, que se baseiam na construção de interações intra e interpessoal dos envolvidos, mediatizadas pelas tecnologias e viabilizadas pelo uso de estratégias dialógicas como os chats, fóruns de discussão e orientação de trabalhos interdisciplinares, buscando-se um Ambiente Virtual de Aprendizagem criativo e incentivador. São apresentados ainda alguns resultados de pesquisa realizada pela Comissão Própria de Avaliação da instituição, em que se apontam fragilidades e potencialidades do curso.

Palavras-chave: Educação a Distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Licenciatura em Matemática, Formação de Educadores.

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação apresenta a proposta curricular do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade Paulista.

A questão central consiste em discutir as características básicas do curso, os aspectos organizacionais, metodológicos e tecnológicos, as concepções de Educação e Currículo impressas na organização das disciplinas e dinâmica do curso e, por fim, a importância da avaliação institucional da Universidade estabelecida por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Os pressupostos teóricos apresentados a seguir nortearam a análise do grupo quanto aos aspectos e características do curso.

2 QUADRO TEÓRICO

Rodrigues (2011, p. 25), considera que o processo de ensino e aprendizagem em EaD, embora traga inquietações aos profissionais envolvidos, é um desafio que pode ser superado com uma concepção de educação para a cidadania, na qual a qualidade, a democratização e a inclusão são metas educacionais indispensáveis. Para o alcance dessa concepção de Educação, Rodrigues (2011, p. 80) destaca que a configuração de um curso de EaD implica em

> construir uma abordagem conectiva em um processo de EAD implica assegurar o princípio da autonomia na especificidade didática de um planejamento minucioso e flexível, na adoção de linguagens diversificadas, de metodologias interativas, de acompanhamento individualizado e processos avaliativos contextualizados, bem como o desenvolvimento da interaprendizagem de cunho colaborativo.

Behar (2009) aponta que a educação está vivenciando uma mudança paradigmática que torna evidente e necessária o repensar das práticas educacionais e, consequentemente, os modelos pedagógicos. Repensar a educação significa acima de tudo buscar um novo olhar sobre o aprender, permeado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação integrado às atividades educativas em tempos e espaços diversos. Aponta ainda que, no caso da EaD significa contruir uma arquitetura pedagógica com os seguintes cuidados (BEHAR, 2009, p.25):

1. fundamentação do planejamento/proposta pedagógica (*aspectos organizacionais*), em

que estão incluídos os propósitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, a organização do tempo e do espaço e as expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe;

2. conteúdo – materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de apendizagem, *software* e outras ferramentas de aprendizagem;

3. atividades, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos em uma sequência didática para a aprendizagem (*aspectos metodológicos*);

4. definição do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tais como vídeo e/ou teleconferência, entre outros (*aspectos tecnológicos*).

Além desses aspectos, acrescentamos a necessidade de avaliação institucional, por meio da qual todos os aspectos propostos por Behar (2009) foram revistos para a reformulação do curso.

3 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO

Utilizando esse quadro teórico, apresentamos a proposta curricular e pedagógica do curso EaD de Licenciatura em Matemática referente à:

(a) os aspectos organizacionais, em especial, a metodologia de ensino e aprendizagem e os processos de formação em EaD;

(b) o conteúdo e os aspectos metodológicos, a concepção de educação e currículo e a organização das disciplinas e dinâmica do curso;

(c) os aspectos tecnológicos;

(d) a avaliação institucional da Universidade, estabelecida por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

(a) Aspectos organizacionais

Como metodologias de ensino e aprendizagem, o nosso curso adota algumas atividades como: aulas expositivas, aulas dialogadas, dinâmicas de grupo, leituras comentadas, visitas técnicas, palestras, pesquisa bibliográfica e outras atividades acadêmico-

científico-culturais visando à oferta de experiências diversificadas aos discentes. O curso busca o desenvolvimento de programas que privilegiem o enlace entre a teoria e a prática enfocando o uso e a adequação de recursos tecnológicos audiovisuais e multimidiáticos, de novos métodos e técnicas de ensino, buscando o contínuo aperfeiçoamento do trabalho acadêmico e sua aplicação profissional.

Através da EaD, além dos momentos de interação entre professores e alunos através das diversas ferramentas de comunicação como fóruns, chats, wikis, e da interatividade proporcionada pelos recursos multimidiáticos, busca-se propiciar aos alunos da licenciatura, e futuros professores, o desenvolvimento da autoaprendizagem ou aprendizagem independente que, segundo Barreto (2007) tem como objetivo criar um modelo de organização mais flexível no processo de ensino-aprendizagem buscando ofertar não um programa universitário padronizado, mas programas alternativos capazes de atender necessidades e interesses mais específicos ou, ainda, voltados para o desenvolvimento de competências.

Diante disso, entende-se que o aluno deve ser incentivado a estudar e pesquisar de modo independente e com atividades extras, buscando o fortalecimento do aprendizado colaborativo, a dinamização da comunicação e a utilização das ferramentas existentes. Saber comunicar-se, descrever, analisar e sintetizar fatos e informações da vida cotidiana, das relações na família, na comunidade, na escola e na empresa, bem como saber trabalhar em grupo de maneira participativa são competências básicas para os futuros professores e devem, obrigatoriamente, ser desenvolvidos durante a formação no curso de licenciatura.

O curso é desenvolvido em sua maior parte a distância, através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, sendo previstos que vinte por cento da carga total do curso ocorram momentos presenciais.

(b) O conteúdo e os aspectos metodológicos

A *concepção de educação e currículo* e a *organização das disciplinas* são aspectos destacados do conteúdo, que se relacionam com os aspectos metodológicos.

A concepção de educação e currículo está explicitada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que preconiza a "educação ao longo de toda a vida" e se organiza em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que constituem os pilares do

conhecimento: *Aprender a conhecer*, *Aprender a fazer, Aprender a viver junto, e Aprender a ser.*

Focados nessas premissas norteadoras, incorporamos em nosso curso abordagens que busquem:

• a construção coletiva expressa na intenção e prática de cada segmento institucional, levando em conta a articulação dialética, diferenciação e integração, globalidade e especificidade;

• a interação recíproca com a sociedade caracterizada pela educação e desenvolvimento econômico-social sustentáveis, reafirmando o seu compromisso como potencializadora da formação humana e profissional;

• a construção permanente da qualidade de ensino – entendida e incorporada como processual e cotidiana da graduação e da pós-graduação e a integração entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando a construção de um processo educacional fundado na elaboração e reelaboração de conhecimentos, para poder alcançar a apreensão e intervenção em uma realidade dinâmica e contraditória;

• o desenvolvimento curricular contextualizado e circunstanciado, expressão da concepção de conhecimento como atividade humana processualmente construída na produção da vida material;

• a unidade entre teoria e prática mediante o desenvolvimento, por parte de professores e alunos, em atividades de pesquisa e iniciação científica.

Cada disciplina está dividida em unidades, e, para cada uma, o aluno deve assistir à teleaula sem a obrigatoriedade de data e horário, devendo estudar o conteúdo referente a cada unidade, realizar as atividades propostas pelo professor, responder aos questionários no AVA, respeitando o período preestabelecido em calendário acadêmico.

O sistema de avaliação é concebido na perspectiva de garantir o desenvolvimento de competências no processo de formação, propiciando a aprendizagem dos alunos de modo a favorecer seu percurso e regular as ações que orientam e incentivam sua formação. Neste sentido, a avaliação não tem por objetivo punir os que não alcançam o que se pretende atingir, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas carências de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de

investimento no próprio desenvolvimento profissional.

(c) **Aspectos tecnológicos**

Os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos nas modalidades presenciais e a distância são os mesmos, no entanto, as especificidades da modalidade EaD tornaram necessária a criação de serviços que suportem as demandas por interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, as ferramentas e recursos de informação e comunicação disponibilizados pelo AVA atendem perfeitamente esta demanda.

O material didático utilizado na Interativa é desenvolvido consoante os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no PDI da Instituição, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs. Seu uso é precedido de avaliação por especialistas externos, que sugerem e orientam a adoção de medidas almejando o seu aperfeiçoamento. O conjunto de mídias, selecionado para desenvolver as competências específicas propostas para cada curso, respeita as características socioeconômicas dos diferentes grupos de alunos.

A produção do material impresso e disponibilizado no AVA atende às lógicas distintas de concepção, produção, linguagem e tempo. A convergência e a integração entre as diversas mídias são garantidas pelas equipes multidisciplinares, constituídas por especialistas em conteúdos, em desenvolvimento de páginas web, em desenho instrucional, em ilustração, em diagramação, em revisão do material produzido.

O livro texto é um dos materiais produzidos pela Instituição que possuem um papel muito importante e sua elaboração é realizada de forma dialógica, ancorada no tripé *educador-educando-objeto* do conhecimento, permitindo aos alunos agir, refletir e interagir durante a ação pedagógica, levando-o a buscar informações em outras fontes, realizar novas leituras, descobrir novos caminhos e apropriar-se dos conhecimentos criados e adquiridos.

Para suporte ao livro-texto utilizam-se as teleaulas, produzidas na sede da Universidade em São Paulo e transmitidas ao pólo de apoio presencial via satélite ou via internet, sendo disponibilizadas ainda através de mídias como CD e DVD-ROM, DVD e webcast. É importante ressaltar que todas as teleaulas possuem intérprete de libras, o que permite aos alunos portadores de necessidades especiais acompanharem o conteúdo

ministrado pelo professor.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o suporte tecnológico distribui-se em três dimensões:

1. dimensão ampla (que congrega os meios necessários para o desenvolvimento pedagógico dos cursos);
2. dimensão de recursos de interação para o acompanhamento dos alunos;
3. dimensão de avaliação.

Consideramos importante em cursos de Licenciatura em Matemática a existência de Laboratório de Educação Matemática (LEM), para propiciar ao estudante o contato com o pensamento sistematizado da investigação, levando-o a conhecer formas de intervenção ditas "científicas", linguagens e teorias específicas, bem como a elaborar e produzir materiais didáticos. Esse espaço pode ser uma contribuição fundamental para que o estudante, futuro professor, avalie criticamente, em trajetória, sua própria formação e organize suas intervenções futuras – em caráter formativo, instrumental e tecnológico – quando no exercício da prática docente. O LEM amplia as perspectivas do processo ensino-aprendizagem quando investe na formação do futuro professor não apenas como mero reprodutor de conceitos cristalizados, mas como potencial criador de novos horizontes na educação:

> Não temo dizer que inexiste validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado. [...] Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado [...]. Percebe-se, assim, que faz parte da tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 1998, p.26-9 apud FAINGUELERNT; NUNES, 2012, p.23).

Não há como desconsiderar atualmente na prática do professor o uso das novas tecnologias. Os recursos computacionais constituem-se em instrumentos de grande potencial: possibilitam, entre outros, o enriquecimento e a melhoria da qualidade do ensino, bem como facilitam e tornam prazerosa a aprendizagem. No entanto, alertam Fainguelernt e Nunes (2012), o uso do computador e de outras tecnologias, por si só, não garante melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Para desenvolver os temas presentes no currículo de Matemática do Ensino Médio com

o recurso das novas tecnologias, alertam as autoras, é preciso que o professor elabore atividades investigativas e significativas que deverão ser resolvidas pelo aluno com o auxílio de materiais manipulativos – instância privilegiada propiciada pelo Laboratório de Educação Matemática, nas modalidades presencial e EaD. Esse é um posicionamento importante, uma vez que o Laboratório de Educação Matemática estabelece um ambiente de aprendizagem diferente, mas com exigências similares tanto para o ensino presencial como em EaD.

A proposta para a estruturação do Laboratório de Educação Matemática está baseada em uma perspectiva de resolução de problemas, o que, na concepção de Smole et al. (2011), proporciona uma forma de organizar o ensino envolvendo mais que aspectos puramente metodológicos, pois inclui toda uma postura diante do que é ensinar e, consequentemente, do que significa aprender.

(d) Avaliação institucional

Em termos de avaliação institucional, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade iniciou suas atividades em 2005, a partir da construção de sua proposta de avaliação institucional interna vinculada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído pela Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004

A CPA da UNIP tem como objetivo o autoconhecimento da instituição sustentado no ato contínuo de analisar seu PDI e sua missão institucional, verificando o cumprimento do PDI, de maneira a propor metas e estratégias para superação das fragilidades e sustentação das potencialidades.

A CPA da UNIP também tem como objetivo a construção de uma cultura de avaliação na instituição que ultrapasse as críticas e reclamações em prol de uma permanente busca de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social.

Para tanto, buscou sempre alcançar a participação voluntária e não-identificada de todos os segmentos da comunidade acadêmica.

4. ALGUNS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos alguns resultados de pesquisa realizada em 2013 pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da modalidade EaD, junto aos segmentos discentes, docentes e de

apoio técnico-administrativo.

No que se refere ao curso atender o que o alunos esperava ao ingressar na instituição, observou-se que 87% alegaram estar muito satisfeitos ou satisfeitos; apenas 4% alegaram insatisfação. Indagados se o livro-texto permite o entendimento adequado dos conteúdos disciplinares e se ele responde às necessidades do estudante, 86% reponderam que estão muito satisfeitos ou satisfeitos, apenas 3% revelaram insatisfeitos. Quando perguntamos se participava das aulas de forma ativa e interessada; 89% dos discentes responderam estar muito satisfeitos ou satisfeitos e 3% estão insatisfeitos com a própria participação.

Também estávamos interessados em detectar a percepção dos alunos no que se refere aos conteúdos das disciplinares, sua coerência e potencialidade de mantê-los atualizados para atuação no mercado de trabalho, ao que 91% alegaram estar muito satisfeitos ou satisfeitos e apenas 2% alegaram insatisfação. Ainda na mesma pesquisa, levantamos a opinão dos alunos sobre a coerência das diversas atividades estudantis ofertadas (trabalhos, exercícios, questionários, chat etc), sendo que 90% alegaram estar muito satisfeitos ou satisfeitos e apenas 3% alegaram insatisfação. Sobre as técnicas adotadas para a aprendizagem, 80% dos alunos consideram que são atraente e dinamicas; já sobre o processo avaliativo disciplinar, 76% responderam que é claro e reflete o desempenho do aluno adequadamente (UNIP, 2013, p. 9).

Em síntese, a organização didático-pedagógica, a apresentação das aulas virtuais,as ferramentas disponibilizadas, a qualidade dos docentes, o material de apoio e a oportunidade de aprendizagem foram aspectos que obtiveram resultados satisfatórios entre 70 e 90%. Foi considerado também satisfatório entre 75 a 85% o atendimento e apoio prestado pelos tutores, pelos polos e pela ouvidoria. A infraestrutura também foi considerada satisfatória com 70% de aprovação, principalmente em relação ao ambiente virtual disponível e o apoio técnico prestado. No que se refere as fragilidades levantadas que ensejam ações de melhoria, destacamos: a instituição precisa realizar uma ação mais efetiva de divulgação das oportunidades que oferece para a comunidade acadêmica e sociedade civil em relação às atividades extracurriculares, sua missão, seus objetivos e as ações de caráter social que realiza (UNIP, 2013, p. 9). A instituição também iniciou, após a pesquisa da CPA divulgação mais efetiva das possibilidades de cursos e

atividades de nivelamento, pesquisa, pós-graduação e as atividades de extensão que são oferecidos para discentes, docentes e pessoal de apoio técnico-administrativo.

Posto isso, entendemos que a configuração do curso na Universidade atende à sua missão de promover o ensino, a pesquisa e a extensão, aplicando-os a serviço do progresso da comunidade que vive em sua área de abrangência e influência, contribuindo para o fortalecimento da solidariedade entre os homens e para o esforço de desenvolvimento do País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Lina Sandra. Educação a Distância: perspectiva histórica. Disponível em: www.abmes.org.br/Publicacoes/26/lina.htm. Acesso em 04 Abr.2014.

BEHAR, P. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, P. (org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Penso Editora, 2009.

FAINGUELERNT, E.; NUNES, K. Matemática - **Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio.** São Paulo, PENSO EDITORA, 2012

RODRIGUES, C. Configurações das abordagens pedagógicas da educação a distância. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011, p. 71-82. Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_06.pdf. Acesso em 12/10/2014.

SMOLE, K.; DINIZ. M.; CÂNDIDO, P. **Resolução de problemas**. 2011. v. 2. (Coleção Matemática). Disponível em: http://online.minhabiblioteca.com.br/books/ 9788536311937/page/7. Acesso em: 19 jul. 2013.

UNIP. Relatório da Avaliação Interna da UNIP – EAD. São Paulo, UNIP, 2013.

ABORDAGENS CURRICULARES INTERDISCIPLINARES SOBRE A PESQUISA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

SILVA, Ana Lúcia Gomes da
UFMS/Campus de Aquidauana
analucia.sc1@hotmail.com

RATUND, Isabel Cristina
UFMS/Campus de Aquidauana
isarat07@gmail.com

Eixo 4: INTERDISCIPLINARIDADE

Resumo
O texto objetiva apresentar cenas no palco de um grupo de estudos e pesquisas em formação interdisciplinar de professores no qual a docência em todos os níveis de ensino é a protagonista das nossas investigações. A problemática está voltada sobre a natureza do "como ensinar e aprender", da dicotomia teoria e prática em cenário interdisciplinar. Os desafios nos provocam a discutir sobre as abordagens curriculares no âmbito da pesquisa voltado ao ensino e a aprendizagem, diante dos dilemas atuais da educação na ousadia de apreender o sentido da metáfora do teatro na construção deste estudo. Os encaminhamentos metodológicos ocorrem sob a direção de Fazenda, Japiassú e outros teóricos que nos serviram de base para construção do referencial teórico. Apesar de vislumbrarmos avanços, ainda temos muito a aprender sobre conceitos e significados interdisciplinares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Formação de Professores, Grupo de Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Abrimos este texto com um convite à reflexão sobre os sentidos da palavra "interdisciplinaridade". A partir do ponto de vista conceitual, é um termo utilizado pelos especialistas com diversos significados e matizes, espaço onde se destacam autores como Fazenda e Japiassú, entre outros que contribuíram significativamente para o seu desenrolar. Segundo o entendimento desses autores o termo interdisciplinaridade ainda não possui um conceito próprio porque apresenta diferentes acepções e compreensões.

A história da Interdisciplinaridade está relacionada com a evolução dos esforços humanos para integrar situações e aspectos que sua própria prática científica e social separa.

1.1 Um Cenário: Grupo de Pesquisa

Ao adentrarmos na história da constituição de um grupo de estudos e pesquisas sentimos oportuno discutir a formação interdisciplinar de professores que englobam estudos, entre outras, na área da Educação. O grupo é composto por pesquisadores atuantes nos diferentes níveis de ensino e nas mais variadas áreas do saber e tem a parceria como princípio preponderante da interdisciplinaridade. Tais parcerias tem se firmado entre instituições públicas municipais, estaduais e, com Programas de Pós Graduação, focalizando a formação interdisciplinar de professores para uma cultura da diversidade e caracterizando um olhar mais cuidadoso sobre os currículos na educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar da existência de embasamento teórico para a execução das ideias relacionadas com a interdisciplinaridade, os currículos atuais ainda ressentem de ajustamento lógico, que permitam estabelecer laços mais estreitos entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de forma a possibilitar uma relação mais estreita com a vida social e política dos estudantes. Desta forma, permitir que o professor revolucione a sua ação pedagógica e, perceba que a interdisciplinaridade é um caminho que facilita o conhecimento.

Os estudos e ações estão fundamentados nos referenciais teóricos da Interdisciplinaridade com Japiassu, Fazenda, entre outros e objetivam propiciar interação entre acadêmicos, professores e alunos buscando conhecer a realidade da pesquisa na aprendizagem e no ensino para troca intercultural.

Fazenda é a pioneira nos estudos interdisciplinares no Brasil, autora de várias obras. As primeiras pesquisas dela revelaram professores perdidos em suas funções, impedidos de revelar seus dons naturais, bloqueados nas suas criações, robotizados nas tarefas cotidianas, desapontados e alienados. A Interdisciplinaridade como tudo que é inovador, indica nova postura e transformações nas práticas docentes.

Fazenda, (1995) partiu da necessidade do professor trazer o conhecimento vivenciado,

não só refletido, mas percebido e sentido. Gestando estas ideias, o sujeito na perspectiva interdisciplinar duvida das teorias postas e inquestionáveis, compreendendo como incompletas para as práticas cotidianas e existenciais. Parte-se para a busca da marca registrada, pessoal na práxis.

Esta marca registrada passa pela subjetividade, pela metáfora, tal qual a metáfora do teatro, utilizada neste texto. Tratamos a vida comparada ao teatro, assumindo o lugar significativo nos mais diversos domínios da cultura. Remetemos a Guimarães Rosa, no Grande sertão: veredas. No Grande sertão, a atuação no palco é tomada como equivalente ao desempenho na vida. Teatro e vida são, portanto, domínios que se identificam.

Neste cenário, segundo Fazenda (1991), o conhecimento interdisciplinar se configura como uma comunicação entre os domínios do saber, não uma forma de neutralizar todas as significações das outras disciplinas. Uma atitude interdisciplinar, conforme a autora conduz o professor a conhecer, nos mais diferentes níveis de ensino, as barreiras de sua disciplina e acolher as outras disciplinas na tentativa de substituir o conhecimento fragmentado por um conhecimento unitário.

Assim como Fazenda, Japiassu (1976) também pensa que no ensino, uma metodologia interdisciplinar requer uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino. É preciso que cada profissional esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade.

Daí, a necessidade de se desenvolver novas abordagens curriculares com feições interdisciplinares quando o objetivo é alcançar a interpretação da realidade a partir de uma nova concepção em que o processo seja assumido como o *modus operandi* dos professores. Neste ato é quase impossível pensarmos em mudança na educação que não passe pela formação de professores (Nóvoa, 1992).

A tarefa de busca por novos currículos está na ação adequada do professor. Para isso, o professor, como sujeito pesquisador, precisa alçar novos voos, ou seja, continuamente buscar teorias, ampliar seus conhecimentos através de trocas de experiências com os

outros professores, para poder analisar sua prática e refletir sobre o caminho que está seguindo.

Com base nesta perspectiva enfatizamos a necessidade dos currículos estabelecerem diálogos entre os diferentes níveis de ensino e a consequente organização de uma nova proposta pedagógica. Em sentido amplo acreditamos que a educação compreende os processos formativos que ocorrem na sociedade, que modificam e conservam valores, produzindo cultura.

3 METODOLOGIA

Os encaminhamentos das nossas pesquisas numa metodologia interdisciplinar exigem o conhecimento do objeto de estudo de forma integral, estimulando a elaboração de enfoques metodológicos mais idôneos para a solução de problemas concomitantes e incidentes na pluralidade de disciplinas científicas, independentemente das suas normas e linguagem.

A problemática está voltada sobre a natureza do "como ensinar e aprender", da dicotomia teoria e prática em cenário interdisciplinar. Os desafios nos provocam a discutir sobre as abordagens curriculares no âmbito da pesquisa no ensino e na aprendizagem, diante dos dilemas atuais da educação na ousadia de apreender o sentido da metáfora do teatro na construção deste estudo.

Em nosso cotidiano deveria ser simples interdisciplinar, mas contraditoriamente está prática vem requerendo reavaliar nossas posturas nas ações mais corriqueiras, como aquelas que exigem o exercício dos princípios como o desapego e a humildade. Revisitar e reavaliar tais princípios em nosso cotidiano é paradoxal, visto que no roteiro das nossas histórias de vida somos partes do todo em uma sociedade que "ainda" eleva o conceito de uma "escola conteudista". Isto em tempos que as tecnologias transformam vertiginosamente a vida dos nossos alunos.

Mudanças que leva-nos a refletir sobre a formação de professores para atuar nos diversos níveis de ensino e suas especificidades, construídas na trajetória escolar pela força das práticas interdisciplinares. Ainda, pela abertura que elas proporcionam como possibilidades de aprendizagens significativas entre os saberes e sobre nossas pesquisas, ou sobre como transformamos os dados resultantes em uma prática docente mais

significativa para o nosso aluno. Segundo Fazenda (2002 p. 14): “Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana”.

Considerados esses aspectos, as novas tecnologias, com uma gama de informação está modificando o modo de vida das pessoas e por extensão atinge o sistema educacional. A cultura e o progresso social passam a ser o suporte material de um desenvolvimento globalizado (Monte Mór, 2010 p. 471). Entretanto, esse desenvolvimento não chega a transformar o modo de atuação do professor que continua a trabalhar o conteúdo didático de forma parcelada, fragmentada e distanciada de uma perspectiva interdisciplinar.

3.1 Trajetórias Metodológicas Percorridas: olhares sobre as diferentes expectativas do elenco e de seus papéis no Grupo de Pesquisa

A proposta de criar um grupo de estudos e pesquisas tem sido um exercício junto aos pares mediante possibilidades de promover a superação da dissociação das experiências acadêmicas entre si, como também delas com a realidade social. Tal exercício emerge não só como forma de compreender e melhorar o mundo, mas como uma exigência interna das ciências que busca o restabelecimento da Universidade como um espaço privilegiado. Fazenda aponta a necessidade de desenvolver uma atitude interdisciplinar, para que a prática educacional seja mais significativa e mais produtiva no ensino superior: “É apoio à ciência e à pesquisa. Possibilita eliminar a distância existente entre a formação escolar e atividade profissional” (Fazenda 1994, p. 23).

A linguagem metafórica é um dos sistemas simbólicos que mais cresceu em popularidade nos últimos anos. De simples figura de linguagem, a metáfora passou a recurso de análise organizacional e instrumento de trabalho de consultores e agentes de mudança. Metáforas são mais que simples figuras de linguagem. Conforme Thomaz Wood Jr (2000, p.1) estas linguagens antes consideradas como perigosas e indutoras de erros, elas estão hoje reabilitadas como manifestações de operações cognitivas fundamentais.

A sugestão de reunir um grupo que debatesse a realidade interdisciplinar na educação materializou a criação de espaço para as discussões trouxeram certo alento aos que ansiavam por refletir, discutir e a vivenciá-la efetivamente.

O convite estendeu-se aos professores da universidade, professores da rede pública e acadêmicos de diversas áreas, atores que auxiliam na composição dos diferentes atos desta grande peça. Nosso olhar constitui-se da mescla de atriz e produtora do espetáculo, pois ao mesmo tempo em que atuamos nos distanciamos e observamos as necessidades do elenco.

Passos, em que os momentos iniciais se constituíram pelas necessidades do grupo. A academia, em sua grande maioria, exigia reuniões teóricas aprofundadas em que se pudesse chegar a uma "conceito" sobre a interdisciplinaridade, para assim fundamentar e constituir a peça propriamente; os/as professores/as da rede buscavam o "roteiro pronto" do qual iriam seguir, já que sua realidade assim os/as impulsionavam; e os/as acadêmicos/as, neste primeiro momento, mesclavam-se entre o estudar e o agir.

Desta forma, as reuniões se realizavam ora buscando atender as expectativas de uns, ora de outros. A leitura de artigos, apresentação de ações nas escolas, exposições de vídeos permitiram reflexões e trocas de experiências que deram início a composição dos atos da peça e do conteúdo de cada um. Diferentes momentos, em que ficou nítido o exercício constante do fazer interdisciplinar no aqui e no agora, em que a necessidade de se estar "aberto para o outro, do respeito, do dialogo, do desapego, da humildade" que segundo a professora Adalzira Silva ao mencionar Ivani Fazenda afirma serem preceitos essenciais do fazer interdisciplinar (Silva, 2014).

Igualmente, à medida que o elenco foi se constituindo, percebeu-se a busca por temáticas que reunissem os membros em subgrupos para ampliar os conhecimentos e direcionar para a atuação em um "ato" específico. Destes "atos", surgem fatos concretos que academicamente denominamos de Projetos de Pesquisa e, as ações destas investigações se desdobram em Projetos de Extensão, os quais propiciam a participação e envolvimento da(s) comunidade(s) por eles beneficiados. Neste percurso, os diálogos passam a ser ricos e de crescimento mútuo, pois neles as cenas se concretizam em cada personagem.

4 RESULTADOS

Os resultados tem se apresentado nos debates e na socialização das pesquisas, estudos e práticas pedagógicas e são exibidos à plateia, os leitores; que diante do palco de uma revista com seus holofotes *online e* impresso assistem a atuação dos autores, ou melhor,

“atores”, descortinadas as páginas “cenas após cenas” das diferentes temáticas abordadas e debatidas. Sob este olhar critico e indagador, o grupo dissemina seus feitos ampliando, também, as possibilidades de ultrapassar uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências; vislumbrar o ensino e a aprendizagem centrados numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

5 CONCLUSÕES

Diante das complexidades das questões na educação, as reflexões dos autores fazem-se pontuais sobre a interdisciplinaridade na prática docente e, descortina a forma como o conceito de percepção auxilia o desenvolvimento da pesquisa sob as múltiplas implicações onde se realizam a observação, a ação e a intervenção, fazendo nos ver e entender o mundo em sua rede infinita de relações que levam a uma nova estrutura de pensamento, a uma nova dimensão.

Neste cenário a organização atual dos currículos, da forma como vem sendo trabalhados, por disciplinas, mostra-se insuficiente para lidar com os complexos fenômenos da realidade. Estes currículos apresentam ao aluno apenas um acúmulo de informações pouco relevantes para sua vida profissional, o que faz com que os educadores utilizem inadequadamente os conhecimentos, repartindo-os em fragmentos dispersos esquecendo-se da essência presente nas disciplinas.

Em suma, a ação pedagógica por meio da interdisciplinaridade propicia a construção de uma escola participativa e decisiva na formação social do indivíduo, bem como uma prática coletiva e solidária na organização da escola. Um projeto interdisciplinar de educação há de ser marcado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador.

Em um roteiro principal nossos estudos emergem não só como forma de compreender e melhorar o mundo, mas como uma exigência interna das ciências que busca o restabelecimento da Universidade como um espaço privilegiado. Um lugar onde passamos grande parte de nossas vidas e por este motivo torna-se significativo a partir

da atuação do professor. Apesar de vislumbrarmos avanços, ainda temos muito a aprender sobre conceitos e significados interdisciplinares para novos pontos de partida.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLOG Nesi, M. F. - **Vida e teatro em Guimarães Rosa:** Grande sertão veredas e Pirlimpsiquice. Trans / Form / Ação, São Paulo, 1985.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus. 1995

_____. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas - SP: Papirus, 1991.

_____. (org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade** 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro:Imago, 1976.

MONTE MÓR, Walkyria. Multimodalidades e Comunicação: Ensino de Antigas novas questões no ensino de língua estrangeira. **Revista Letras & Letras.** Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 469-476 jul.|dez. 2010.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. Coleção Temas de Educação.

SILVA, Adalzira Regina de Andrade. Negociação. IN: FAZENDA, Ivani; GODOY, Hermínia Prado. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo, Cortez, 2014.

WOOD, Thomas Jr. Metáforas espetaculares: do dramatismo teatral ao dramatismo cinematográfico. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2000/ORG/2000_ORG330.pdf Acesso em: 21 abril, 2015.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ANALISANDO COMO A ESCOLA PRODUZ SUA POLÍTICA IDENTITÁRIA

CURSINO, Nivia.
Universidade de Educação da Baixada Fluminense FBEF/UERJ)
niviacursino@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: O presente trabalho discute o projeto político-pedagógico como produção curricular e como identidade coletiva da escola que se constrói como produção política-cultural num espaço conflituoso de negociação e recriação de sentidos. Apoiamos-nos numa perspectiva curricular de produção cultural e lugar de configuração dos discursos. Evidenciamos o currículo como produtor e construtor de identidades coletiva que implica relações de poder. Fundamentamo-nos em conceitos de hibridismo (BHABHA, 2010) e o Ciclo de Políticas (BALL, 1992). No primeiro momento faremos a articulação de sentidos entre estes conceitos e o PPP. Assim, reforçaremos nossa ideia do PPP como identidade coletiva. Os diferentes contextos põem em questão as identidades, posições dos sujeitos e as relações sociais fazendo com que o sujeito se posicione nas fronteiras identiátias.

Palavras-chave: PPP – Hibridismo – Negociação – Identidade.

---

1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ANALISANDO COMO A ESCOLA PRODUZ SUA POLÍTICA IDENTITÁRIA.

Atualmente, uma das questões que se faz presente na produção cotidiana da escola é a construção do projeto político-pedagógico. Este documento tem sido ferramenta de produção de uma identidade coleitva e curricular. Assim, por uma perspectiva curricular, compreendemos o currículo como produção cultural e lugar de configuração dos discursos, portanto de construção de identidades que implica relações de poder. Buscamos analisar os diferentes sentidos construídos pelos sujeitos na produção do PPP, reconhecendo a realidade sociocultural e a identidade de cada escola num espaço conflituoso de recriação e transformação das relações sociais.

O PPP tem por base a diferença, por ser ela o elemento fundamental na constituição da

identidade institucional. Por ser determinada simbolicamente, a diferença reflete os sentidos dados às práticas e às relações sociais que definem as especificidades de cada instituição. Em outras palavras, o PPP como uma política curricular pautada nas diferentes identidades reflete uma série de produções simbólicas e discursivas em disputa, de lutas configuradas e evidenciadas pelas características comuns e/ou divididas. Diante disso, entender o currículo como cultura é considerá-lo como espaço de diferença e movimentos de construção de sentidos através das hibridizações que tem seus fechamentos provisórios.

A produção de identidade por intermédio das práticas curriculares envolve a concepção de que a constituição do sujeito durante as decisões está atrelada à identificação de uns com os outros. Por isso, a identidade é somente um ponto de definição e estanque dos movimentos dos sentidos produzidos, que mesmo rompidos permanecem a escoar. As decisões que integram o sujeito fazem parte da formulação de identificações provisórias e contingentes.

Para além das diretrizes que as orientam, a produção curricular é contínua e incompleta e por meio das interações sociais dão origem a outras identidades representadas e negociadas pela diferença. O processo de construção está inserido no contexto de discussões sobre educação, entendendo-as como macro e as práticas curriculares como micro, dando-lhes sentidos e forma de construção e produção enunciatória de política e cultura atribuindo significados às relações sociais. Para o desenvolvimento deste trabalho nos apoiamos nos conceitos de hibridismo (BHABHA, 2010) inserido no processo de negociação e conflito pela agência do sujeito e seu deslocamento cultural, e o Ciclo de Políticas (BALL, 1992) como ferramenta de análise da circulação de políticas por meio da globalização e tradução das políticas educacionais.

1.1. PPP: lócus de negociação.

> Eu ia conseguir fazer o PPP sozinha? Claro que não [...] Eu tinha que dividir papéis, então todo mundo tinha papel. E assim, [...] demorou quase um ano para elaborar o PPP. Que ele é muito grande né, ele chega até no currículo, ele vai até o currículo, ele chega essa primeira parte, chega até como você chegar, como a escola trabalha. (Professora Roberta).

Buscamos compreender como as escolas vêm construindo sua *política identitária* utilizando-se do PPP como forma de negociação curricular. Consideramos as interações entre o macro e o micro na produção de identidades por meio de construções de sentidos e relações sócio-históricas. E, ainda, a compreensão de que há o rompimento com a verticalização das políticas curriculares, o enfoque sobre o ciclo de políticas trabalhado por Ball (1992) examina os processos de construção curricular destes espaços.

Destacamos as negociações e produções de sentidos assimétricos e não transparentes no movimento de criação e processo de constituição pelos fluxos da linguagem por diferentes formas (BHABHA, 2010). A construção de sentidos modifica a relevância da cultura como significação articulando e modificando o ato de significar por um diálogo entre as negociações e a agência transformando e ressignificando os processos históricos.

Assim, a identidade é somente uma forma imaginária de interferir nas ações do sujeito objetivando o controle da diferença por meio de traduções híbridas. Sendo assim, o hibridismo é processo ao qual se produz identidades que não tem algo que seja puro e nem tenha anterioridade. Na construção de significados o sujeito produz rasuras pelos conflitos e pelas diferenças. Não se pretende um fim específico já dado anteriormente, mas construir maneiras de entendimentos sobre o fluxo das ambiguidades que constituem as práticas discursivas e agenciais nos espaços culturais.

Portanto, ao hibridizar as representações culturais, o sujeito cria um lugar de outras possibilidades de identificação fluídas e que abalam com a estrutura dos símbolos culturalmente construídos. Por meio da representatividade são estabelecidas fronteiras culturais que articulam o passado com o tempo presente, contingencialmente originando novos sentidos. Constroem-se novos significados em negociação com a diferença.

Neste cenário os conflitos gerados pelas relações entre os sujeitos formulam outras identidades (Bhabha, 2010) firmadas pela diferença, não como atributo pré-estabelecido, e sim como zona articuladora de identidade em que o sujeito assume uma posição histórica e politicamente constituída. Sendo assim, as ações enunciativas deslocam as identidades dentro das relações sociais e disputas de poder a fim de afirmarem-se como pertencentes a determinadas culturas negando e/ou afirmando as necessidades individuais e/ou coletivas.

Num duplo movimento no processo de construção de identidade no qual se assemelha e diferenciam os sentidos produzidos, as construções de significados por meio das ações acabam por transformar as práticas curriculares. Por isso o tema identidade se mostra como discussão pelas modificações destas devido a continuidade da circulação de ideias constituindo identidades híbridas. Para Bhabha (2010) a articulação das diferenças favorece o reconhecimento do outro por meio do discurso ainda que pretenda fixar as identidades. Pela diferença é possível pensar em processo transitório e instável devido a influência dos diferentes contextos.

As demarcações instituídas pela multiplicidade de sujeitos inseridos nos contextos representam o pensamento cultural produzindo significados que estão em negociação contínua e assim, em busca de suas identidades. A intenção de romper com a concepção de exterioridade e determinismo social ao produzir identidades nos faz assumir a produção num "processo de tensões". Entendendo então, que a formação das identidades se dá na esfera da cultura e como ato de significar e produzir sistemas simbólicos através das representações baseada na diferença.

A produção de identidade por intermédio das práticas curriculares envolve a concepção de que a constituição do sujeito durante as decisões está atrelada à identificação de uns com os outros. Por isso, a identidade é somente um ponto de estanque dos movimentos dos sentidos produzidos, que mesmo rompidos permanecem a escoar de maneira provisórias e contingentes.

A identidade é somente uma forma imaginária de interferir nas ações do sujeito objetivando o controle da diferença por meio de traduções híbridas. Sendo assim, o hibridismo é processo ao qual se produz identidades que não tem algo que seja puro e nem tenha anterioridade. E também não é absolutamente a mesma, ainda que tenha traço de todas as identidades envolvidas da interação com o outro, ao mesmo tempo em que é movimento e transformação (BHABHA, 2010).

Ao observar as práticas curriculares pretendemos ressaltar a importância das interações sociais e do sujeito concebido como agente de suas ações e produtor de seu conhecimento. Na proposição da SME/RJ sobre a referência da construção de uma identidade institucional, a diferença é reiterada pelo contexto social implicando na afirmação do currículo como produção cultural reforçando e produzindo identidades.

A produção de sentidos rompe com a concepção de uniformidade na construção de identidade e confirma a ideia de lugar de disputas de poder, articulando os saberes produzindo, nos diferentes contextos considerando as ações do Outro. Neste sentido é necessário compreender que os sujeitos se apropriam e se posicionam singularmente diante das produções discursivas, reconfigurando suas identidades, mesmo que sejam temporárias e fluídas rompendo com a uma única compreensão do currículo como sistema de representação (LOPES & MACEDO, 2011).

1.1.1 PPP: currículo em movimento.

> [..] o PPP era uma coisa que era importantíssima, como deu certo, como deu vida as escolas [...] Quando a gente tinha o projeto ativo a escola era mais viva, a escola tinha mais movimento [...] as pessoas estavam todas em muitos momentos durante o ano juntas pra alcançar alguma coisa, pra conquistar alguma coisa e agora não, a gente fica em montinhos isolados cada um no seu, cada um na sua sala, na sua atividade, de repente na sua parte do projeto e acaba não tendo uma unidade. E aí a escola perdeu um pouco o brilho, perdeu um pouco a vivacidade, perdeu um pouco a meta do PPP. (Professora Catarina).

Na relação com o outro, na construção das identidades por meio de processos híbridos e numa perspectiva discursiva consideramos os sentidos e significados criados pelos diferentes contextos. As questões culturais enunciatórias nos ajudam ao pensar as políticas curriculares como identitárias, visto que nascem da valorização do sujeito e do deslocamento cultural entre o macro e o micro na tentativa de significar as práticas curriculares marcadas pelas disputas e por seus fechamentos provisórios.

A tensão entre os diferentes contextos admite ampliar os significados nas relações sociais, existindo assim, um ciclo contínuo, onde o contexto de práticas, produção e influências provocam inquietações entre a prática e a teoria devido a sua multiplicidade de leituras e interpretações. Tais contextos são formados por disputas e tentativas de modificação das ações e discursos para fixação de sentidos, mas que são reconstruídas, recriadas e reinterpretadas, causando uma distinção nas relações de poder dadas as ações políticas assumidas por cada sujeito.

Referimos-nos ao contexto macro pelas instâncias que promovem a circulação de políticas por meio da globalização, e ainda pelas institucionais que produzem as

políticas oficiais. A abordagem do Ciclo de Políticas nos apresenta ferramentas para investigar o caminho percorrido para a construção de políticas – formulação, produção, prática e contextualização – requerendo a interação entre o macro e o micro.

A articulação e negociações dos diferentes discursos entre o global (macro) e local (micro) promovem a construção e significação de novos sentidos, fundamentando o contexto de influência (BALL, 1992). Ao falar de um determinado contexto, o sujeito cria um espaço conflituoso parte de um lugar específico onde há disputas e resistências por meio de práticas discursivas, levantando significados a partir do contexto ao qual se insere.

Em concordância com o Ciclo de Políticas proposto por Ball (1992) compreendemos a política curricular inserida em três contextos: o de influência, o de produção e o da prática. Ao colocarmos em questão os diferentes contextos propostos por Ball (1992), evidenciamos o da prática, ainda que percebamos a necessidade de explanação dos outros, pois temos entendido que a produção do PPP se dá por dinâmicas tradutórias que se constituem pelas ações dos sujeitos envolvidos dentro dos micro-espaços a fim de atender a políticas produzidas numa esfera global (macro).

Retomando aos contextos elucidados pelo Ciclo de Políticas articulando a concepção que temos de hibridismo e elaboração de uma *política identitária*, ou seja, o PPP, os discursos políticos são apresentados por meio de diferentes maneiras de significação reconhecendo que o "contexto de influência" intervém em sua produção ao passo que articula a multiplicidade de saberes confrontando as diferenças. A representação das ações sociais pelas políticas configura o contexto da prática transformando seus sentidos por meio de processos de significações causando mudanças nas práticas por movimentos tradutórios.

Esses movimentos se realizam no cruzamento dos diferentes contextos se apresentando como processo de hibridização por parte dos professores, reconhecendo-os como produtores de sentidos por meio de interpretações do documento elaborado a fim de atribuir a instituição pertencente uma identidade – o projeto político-pedagógico conduz as práticas curriculares dentro de um "ciclo de política". Considerando o Ciclo de Políticas como maneira ininterrupta, criativa e dinâmica em que demanda negociações de diferentes contextos, afirmamos que as articulações de sentidos entre um contexto e

outro, determina as ações entre os sujeitos visto que uma política global – aquela que exige a elaboração do projeto político-pedagógico – está imbricada com a política local – o próprio documento do PPP.

1.2. Algumas Reflexões

A construção curricular é o encontro de diferentes culturas destacando as negociações por intermédio de um entre-lugar que concorrem e se cruzam em áreas marcadas por processos de elaboração política, sempre truncada em que há conflitos por predominância de identidades específicas e construção de discursos. Ao falar de identidade, considerando que estamos falando daquela construída pelo projeto político-pedagógico, não fazemos menção de uma identidade individual, mas sim a que tem por base a construção coletiva.

Quando os sentidos produzidos são centrais, na lógica de identificar-se como sujeito pertencente a um determinado grupo é premissa haver o político. Portanto articular o macro e o micro concebe as discussões imputadas à pluralidade de discursos políticos atrelados às relações históricas e de interesses. São espaços marcados por processos, fluxo e movimento de ideias pelos embates dos posicionamos dos sujeitos. Assim sendo, Bhabha (2010) contribui para nossos estudos ao considerarmos seu fundamento sobre a discursividade e imprecisão das práticas de significação como maneira de produzir identidade.

Partimos do pressuposto de que não há uma origem (BHABHA, 2010) ou uma existência anterior de significação e fixação dos diferentes contextos, mas há um processo de negociação e produção de sentidos determinados e determinantes do/no contexto social. Os sujeitos reexaminam suas práticas frente às questões de conhecimento, tendo como base as suas posições culturalmente produzidas e os conflitos oriundos das disputas por uma significação.

Os estudos culturais fazem menção sobre a transformação das ações enunciativas para dialogar e apontar os movimentos de articulação cultural. Apontam o sujeito como produtor de sua identidade resultante da linguagem, ou seja, pelo ato enunciativo. Sendo assim, a cultura significada pela enunciação e, é também a prática dela pela representação dos sujeitos de diferentes formas.

2 REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; GOLD, A; BOWE, R. **Reforming education & changing schools:** case studies in Policy Sociology. London: Rotledge, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegure: Artmed, 2008.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BOUTNET, Jean-Pierre. **Antropologia de projeto.** Porto Alegre: Artmed,2002.

BRASIL. **Circular nº 37/98**.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, 2013.

_____. **Lei Municipal nº 2.619**, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA ATRAVÉS DA REDE SOCIAL FACEBOOK

George França dos Santos
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
george.f@uft.edu.br
Mayara Kaynne F. Cabral
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)
mayarakf@ifto.edu.br
Mara Cleide Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)
maracleide@ifto.edu.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo identificar quais recursos disponíveis numa rede social oferecem possibilidades de uso no ambiente escolar, como recurso pedagógico fomentador da aprendizagem colaborativa. Em busca da resposta apresenta estudos relacionados e possíveis configurações da rede social Facebook para se adequar a prática de atividades educacionais. Apresenta ainda um análise feita a partir da disponibilidade e capacidade de 6(seis) recursos considerados importantes para a construção do conhecimento: disponibilização de conteúdo, de atividades, de mecanismos de avaliação, de possibilidades de monitoramento, de privacidade, e de moderação. Os resultados evidenciam as possibilidades de utilização de cada recurso para uso no ambiente escolar, mostrando o potencial do Facebook como recurso pedagógico fomentador da aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Redes Sociais, Aprendizagem, Colaboração, Facebook

1 CONTEXTO

A propagação da internet entre as novas gerações, habituadas desde a infância com a utilização de computadores e de telefones móveis, formou um panorama radicalmente caracterizado para a interação social (LORENZO, 2011). Os sites de redes sociais conseguiram grande projeção neste cenário contemporâneo (AMMANN, 2011).

Este cenário juntamente com as transformações tecnológicas exige das instituições de educação uma competência inovadora para o ensino, e o abandono das relações verticais herdadas das sociedades industriais e disciplinares do passado.

Lorenzo (2013) afirma que as instituições e educadores têm utilizado cada vez mais o

Facebook, com intuito de aperfeiçoar o processo educativo e a comunicação com os alunos, pois, segundo o autor, "Há inúmeras formas de utilizar a rede mais popular do mundo em sala de aula" (LORENZO, 2013, p.73).

Com isto este estudo traz como objetivo geral identificar quais recursos disponíveis numa rede social oferecem possibilidades de uso no ambiente escolar, como recurso pedagógico fomentador da aprendizagem colaborativa. Elencaram-se os seguintes objetivos específicos: Identificar estudos relacionados ao uso de redes sociais no ambiente escolar; Identificar como as redes sociais podem ser configuradas para se adequar a prática de atividades educacionais; Verificar quais as possibilidades de uso destes recursos na construção do conhecimento.

Na busca por norteamento para responder aos questionamentos levantados, definiu-se 6(seis) recursos considerados importantes na construção do conhecimento nas redes sociais. São eles: Disponibilização de conteúdo, de atividades, de mecanismos de avaliação, de possibilidades de monitoramento da colaboração, de privacidade, e de moderação.

Este artigo se organiza em seis seções. Na seção dois é apresentado o procedimento utilizado para a construção da pesquisa e análise das redes sociais; na seção três é realizado o levantamento de materiais bibliográficos e o embasamento conceitual. A seção quatro apresenta outras pesquisas relacionadas, na seção cinco é apresentada a análise da rede social e na seção seis as considerações finais da pesquisa realizada.

2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE

Para alcançar os objetivos propostos, organizou-se a execução deste estudo em quatro etapas: i) Levantamento de materiais bibliográficos para embasamento conceitual e busca por pesquisas correlacionadas; ii) Definição dos critérios de escolha do objeto de estudo; iii) Definição dos critérios de análise; e iv) Avaliação da rede social.

Assim para a definição de qual rede social analisar como objeto de avaliação levou em consideração os seguintes critérios: i) a popularidade do site da rede social na comunidade brasileira; ii) apresentação das características conceituais apresentado por (BODY; ELLISON,2008), e iii) possibilidade de uso em ambiente web através de computadores.

Os resultados do relatório da Pew Research Center, e da Pesquisa Brasileira de Mídia 2015, ambos com dados do ano de 2014, indicam a rede social Facebook como a mais popular, e ambas também mostram uma sobreposição significativa em relação a outras redes sociais. O Facebook por se enquadrar também nos demais critérios de escolha, foi escolhido para ser o objeto de avaliação deste estudo.

Os critérios de análise e avaliação foram definidos com o objetivo de identificar na rede social avaliada recursos com capacidades pedagógicas e fomentadoras da aprendizagem colaborativa. Assim foram definidos 6 (seis) recursos considerados importantes para a construção do conhecimento, onde para cada um deles é descrito a capacidade esperada:

- Conteúdo: capacidade de disponibilizar ao aluno conteúdos como arquivos, vídeos, áudios, textos e etc.;
- Atividades: capacidade de publicação de atividades através da ferramenta de forma que os estudantes possam interagir e colaborar na execução e resposta destas dentro do próprio ambiente;
- Avaliação: capacidade de registro da avaliação docente identificado a partir do aprendizado ou de algum tipo de produção por parte do estudante adquiridos através dos conteúdos e atividades propostas;
- Monitoramento da colaboração: capacidade de acompanhamento da execução das atividades propostas aos alunos, permitindo a identificação de ações colaborativas entre os estudantes;
- Privacidade: capacidade de sigilidade nas publicações das ações realizadas na rede social seja por alunos ou professores;
- Moderador: capacidade de moderação por parte do agente pedagógico em relação às postagens dos estudantes, podendo excluir qualquer postagem considerada imprópria.

3 REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

3.1 Aprendizagem Colaborativa

A aprendizagem colaborativa pode ser definida como o processo de construção do conhecimento decorrente da participação, do envolvimento e da contribuição ativa dos alunos na aprendizagem uns dos outros (TORRES; AMARAL, 2011).

Facilitar a realização de um produto final específico ou meta, através de pessoas que trabalham juntos em grupos é a destinação final do processo de aprendizagem colaborativa (DOOLY, 2008). Mas encontrar a solução de forma colaborativa não é

assim tão fácil, como afirma Ballera, Lukandu e Radaw (2013), uma vez que implica em uma adequada comunicação entre os membros no grupo.

Ballera et al. (2013) afirma que neste processo nenhum membro deve se sentir superior ou inferior em relação aos outros; caso contrário um efeito catastrófico no processo de aprendizagem pode ocorrer. O arranjo adequado das relações sociais organizacionais impacta significativamente a eficiência da partilha de conhecimentos (RÓZEWSKI et al.,2015).

Outras questões relacionadas com a construção de uma rede de aprendizagem colaborativa incluem os desafios cognitivos, motivacionais e sócio-emocionais além da compreensão de como o conflito surge entre os alunos, e que reações e interpretações emocionais estes alunos apresentam (AYOKO; CALLAN; HARTEL, 2008; NÄYKKI et al. 2014).

Grandes são os desafios para se obter uma aprendizagem de forma colaborativa, porém como afirma Różewski et al. (2015) "não há dúvida de que o conceito de colaboração está intimamente relacionado com a aprendizagem".

3.2 Sites de Redes Sociais (SNS)

O amplo termo " rede social " se refere a um grupo de pessoas, muitas vezes, com ênfase na características interdisciplinares de uma rede, com nodos (pontos de conexão) e vínculos entre eles (BRÓDKA,2013; FENÁNDEZ,2008). Na internet o termo rede social confere visibilidade aos vínculos da rede de cada usuário, potencializando o grau de comunicação entre os nodos (FENÁNDEZ, 2008).

Um site de rede social (SRS) conforme Body e Ellison (2008) pode ser definido como serviços baseados na web que permitem aos indivíduos: i) construir um perfil público ou semi-público dentro de um sistema limitado; ii) articular uma lista de outros usuários com quem esses usuários dividem uma conexão e iii) ver e navegar em suas listas de conexões e naquelas feitas por outros no sistema.

Body e Ellison (2008), afirmam ainda que a exibição pública de conexões é um componente crucial do SRSs, Cada site tem seus interesses, tecnologias e perfis de usuários, e que as culturas que surgem em volta dos sites de redes sociais (SRSs) são bem variadas. Segundo Seabra (2010) a cada dia surgem novas redes e outras vão se consolidando à medida que cresce o número de seus usuários e o conceito se dissemina.

3.3 Relação das redes sociais com a aprendizagem colaborativa

Desenvolvimentos tecnológicos no último quarto de século estimulou um desenvolvimento sem precedentes das ocupações orientados para o conhecimento, modelos de negócios e paradigmas sociais (STANTCHEV; GONZÁLES; TAMM, 2015). Isto é particularmente verdadeiro para o setor educacional, onde as mudanças nas tecnologias e a introdução de serviços baseados na Internet, tais como as redes sociais mudaram o comportamento e a interação entre educadores e estudantes (STANTCHEV et al., 2014)

Lorenzo (2013, p.30) afirma que "mesmo geralmente sendo as redes sociais estejam intrinsecamente voltadas para o entretenimento, percebem-se possibilidades de trabalhos de cunho educacional". As redes sociais tornam possível o uso de novas estratégias e ferramentas para apoiar a aprendizagem, oferecendo possibilidades inovadoras para o processo ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2010).

Muitos são os desafios para uso das redes sociais no ambiente escolar, mas para enfrenta-los é fundamental que a utilização seja muito bem organizada e planejada, preferencialmente, de forma participativa, entre professores e alunos (LEKA; GRINKRAUT, 2014). Como diz Lorenzo (2013,p.105) "Educar é planejar para utilizar bem, com critério, ética e responsabilidade".

4 PESQUISAS RELACIONADAS

A partir do março de 2015, a rede social Facebook já tinha 1.415 bilhões de usuários ativos mensais (STATISTA, 2015). Wang et al. (2013) em sua pesquisa usou a ferramenta para ensino da lingua inglesa com estudantes de diferentes nacionalidades. Huang e Hung (2013) utilizou fóruns de discussão, baseados em vídeos, como forma de aumentar a competência na lingua inglesa em uma universidade de Taiwan.

A análise dos Diálogos de Aprendizagem Informal (DIAI) trocados no Facebook, feita por Pedro et al. (2015) mostraram que o uso da rede contribuiu para a construção e desenvolvimento do conhecimento e o compartilhamento de informações relacionadas com os temas propostos em sala de aula.

Já Ballera et al.(2013) utilizou um fórum no Facebook para registrar a colaboração dos

estudantes na resolução de problemas de projeto e análise de algoritmos. Os resultados indicaram que existe um aumento no nível cognitivo dos alunos e que o uso da rede ajudou a aprofundar a aprendizagem memorável, diminuindo a pressão e aumentado a comunicação e socialização. Pode-se ainda integrar a Facebook outros aplicativos como de e-portfolio (portifolio digital), como fez Baris e Tosun (2013) com alunos do ensino secundário para acompanhamento e recolhimento das tarefas de casa.

A disposição dos estudantes para usar o Facebook e mídia social para fins educacionais foi o tema da pesquisa realizada por Qureshi et al. (2015). Já Donlan (2014) explorou a visão dos alunos sobre o uso do Facebook em um contexto acadêmico, identificando que ainda há uma quantidade considerável de diversidade entre os estudantes em termos de adoção e disponibilidade em usar o Facebook para fins de ensino e aprendizagem. E que para se apropriar dos apropriar dos benefícios da aprendizagem colaborativa no Facebook em contextos educativos formais é necessário um conjunto de habilidades e uma mudança de mentalidade por parte dos alunos.

5 ANÁLISE DA REDE SOCIAL FACEBOOK

Em sua pesquisa Juliani et al. (2102) descreve algumas formas de emprego da rede social Facebook que podem ser utilizadas para facilitar os processos de ensino-aprendizagem.

A configuração de grupos foi a melhor forma identificada por este estudo para que a rede social pudesse se adequar a prática de atividades educacionais. O uso de grupos ajuda a preservar a privacidade de seus membros e dos temas discutidos, o que para propósito pedagógicos pode facilitar a conexão com grupos específicos de pessoas, como professores e alunos, de forma mais privada. Para participar de um grupo não há a necessidade de conexões de amizade entre os usuários, o que facilita a inserção dos estudantes pelos agentes pedagógicos.

O Facebook permite ainda a criação de grupos específicos para instituições de ensino, chamado de “Grupos para Escolas”, que possui as mesmas funcionalidades de um grupo comum, porém os membros deste tipo de grupo são apenas alunos e professores com endereços de e-mail ativos no domínio da instituição de ensino.

Assim com o objetivo de verificar quais as possibilidades de uso destes recursos para o ensino docente e para aprendizagem discente, a rede foi configurada através da criação de um grupo com a opção de privacidade fechada. Para a identificação das capacidades dos recursos disponíveis na rede, conforme procedimentos definidos avaliamos a disponibilidade de 6 (seis) recursos:

- Conteúdo: A rede possibilita o ensino através da criação de novos documentos do tipo texto (disponível no menu "Arquivos" do grupo) ou, o carregamento (*upload*) de arquivos de tamanho até 25MB em diversos formatos para um único espaço dentro da rede, com a facilidade de compartilhamento automático com o grupo sem a necessidade de direcionar aos membros. Não identificado limite de *upload*. Oferece ainda a opção de versões revisadas, onde pode-se carregar várias versões de um mesmo documento,ficando ainda disponível a versão anterior do arquivo.
- Atividades: Este recurso está disponível através da postagem de textos ou disponibilização de link através do menu "Discussão". Pode-se ainda criar enquetes acerca de qualquer assunto através do sub-menu "Perguntar". Há porém o limite de apenas uma pergunta por enquete.
- Avaliação: Não foram identificados mecanismos que possibilitassem a avaliação docente no próprio ambiente para os conteúdos publicados pelos alunos. Monitoramento da colaboração. Há o recurso de "Registro de Atividades" onde pode-se filtrar as atividades apenas do grupo, porém a visualização se limita as postagens do administrador do grupo. Não é possível visualizar as atividades por membro.
- Privacidade: Pode-se restringir o acesso e a publicidade do grupo em três níveis: Público, Fechado e Secreto. Nos grupos Fechado e Secreto, apenas os membros do grupo podem ver as publicações, sendo possível aprovar ou não a entrada de um novo membro.
- Moderador: Nas configurações do grupo é possível habilitar a opção para que todas as publicações possam ser aprovadas por um administrador. O que permite ao docente a moderação de todas as postagens feitas no grupo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as pesquisas educacionais realizadas utilizando o Facebook como ambiente de ensino como levantado. A rede social oferece várias possibilidades de uso no ambiente escolar, como recurso pedagógico fomentador da aprendizagem colaborativa. Com exceção da possibilidade de avaliação docente, todos os demais recursos analisados e definidos como importantes meios para construção da aprendizagem foram identificados.

Através da análise do ambiente da rede foi possível a identificação da criação de Grupos como a melhor opção de configuração para prática de atividades educacionais. Neste estudo através da análise dos recursos da rede pode-se evidenciar de forma descritiva as possibilidades de utilização no ambiente escolar.

Contudo para que os recursos oferecidos na rede possam ser utilizados com sucesso no âmbito escolar é necessário que tanto os agentes pedagógicos, como os discentes explorem juntos os potenciais e possibilidades oferecidas pelo Facebook. Cabe aos educadores aproveitar a possibilidade aberta, como estratégia pedagógica para acompanhar mais de perto os jovens e construir, em conjunto com eles, novas possibilidades de uso, e novos processos integradores da formação do conhecimento.

7 REFERÊNCIAS

AMMANN, M. Facebook, eu curto: Uma análise mimética das redes sociais digitais. 2011. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília.

Dooly, M. Telecollaborative language learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online. Constructing Knowledge Together (21-45). Peter Lang, 2008.

ARAÚJO, Verônica Danieli de Lima. O impacto das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem. Anais Eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação. UFPE, Recife, 2010.

AYOKO, Oluremi B.; CALLAN, Victor J.; HÄRTEL, Charmine EJ. The influence of team emotional intelligence climate on conflict and team members' reactions to conflict. Small Group Research, v. 39, n. 2, p. 121-149, 2008.

BALLERA, Melvin; LUKANDU, Ismail Ateya; RADWAN, Abdalla. Collaborative problem solving using public social network media: Analyzing student interaction and

its impact to learning process. International Journal of Digital Information and Wireless Communications (IJDIWC), v. 3, n. 1, p. 25-42, 2013.

BARIS, M. Fatih; TOSUN, Nilgun. Can Social Networks and E-Portfolio be Used together for Enhancing Learning Effects and Attitudes?. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, v. 12, n. 2, p. 51-62, 2013.

BODY, M. D., ELLISON, N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), 210-230. International Communication Association. 2008

BRÓDKA, Piotr. Key User Extraction Based on Telecommunication Data (aka. Key Users in Social Network. How to find them?). arXiv preprint arXiv:1302.1369, 2013.

FERNÁNDEZ, Sonia. Redes sociales: Fenómeno pasajero o reflejo del nuevo internauta. Telos: cuadernos de comunicación e innovación, n. 76, p. 118-120, 2008.

JULIANI, Douglas Paulesky et al. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. RENOTE, v. 10, n. 3, 2012.

KAMEL B, M. N.,WHEELER, S. The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care educationa1. 2007 Health Information & Libraries Journal, 24(1), 2-23.

LEKA, A. R., GRINKRAUT, M. L. A Utilização das Redes Sociais na Educação Superior. 2014. Revista Primus Vitam. Nº 7 – 2º semestre de 2014. ISSN 2236-7799.

LORENZO, E. M. A Utilização das Redes Sociais na Educação: A Importância das Redes Sociais na Educação. 3º ed. São Paulo: Clube de Autores, 126p. 2013.

LORENZO, E. M. A utilização das redes sociais na educação: relação de alunos e professores nas redes sociais. 1º ed. São Paulo: Clube de Autores, 2011. 81p.

NÄYKKI, Piia et al. Socio-emotional conflict in collaborative learning—A process-oriented case study in a higher education context. International Journal of Educational Research, v. 68, p. 1-14, 2014.

PESQUISA BRASILEIRA DE MÍDIA 2015. Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. ISBN: 978-85-85142-60-5. Brasília.

PEW RESEARCH CENTER: Emerging nations embrace internet, mobile technology - Survey Report 2014. 2014, Washington – USA. Disponível em: < http://www.pewglobal.org/2014/02/13/emerging-nations-embrace-internet-mobile-technology/ > Acesso em 07 Jul. 2015.

RÓŻEWSKI, Przemysław et al. Knowledge workers' collaborative learning behavior modeling in an organizational social network. Computers in Human Behavior, 2015.

SEABRA, C. Tecnologias na Escola. 2010. Telos Empreendimentos Culturais, 1º edição. Porto Alegre. ISBN – 978-85-99979-03-7.

STANTCHEV, Vladimir et al. Learning management systems and cloud file hosting services: A study on students' acceptance. Computers in Human Behavior, v. 31, p. 612-619, 2014.

STANTCHEV, Vladimir; PRIETO-GONZÁLEZ, Lisardo; TAMM, Gerrit. Cloud

computing service for knowledge assessment and studies recommendation in crowdsourcing and collaborative learning environments based on social network analysis. Computers in Human Behavior, 2015.

STATISTA. Leading social networks worldwide as of March 2015, ranked by number of active users. The Statistics Portal. Statista Inc. Disponível em: <http://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>. Acesso em 07 jul. 2015

TORRES, Tércia Zavaglia; DO AMARAL, Sérgio Ferreira. Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. ETD: Educação Temática Digital, n. 12, p. 49-72, 2011.

WANG, Guangyuan et al. Finding a weighted positive influence dominating set in e-learning social networks. International Journal of Computers and Technology, v. 10, n. 10, p. 2136-2145, 2013.

HUANG, Heng-Tsung Danny; HUNG, Shao-Ting Alan. Exploring the utility of a video-based online EFL discussion forum. British Journal of Educational Technology, v. 44, n. 3, p. E90-E94, 2013.

PEDRO, Clelder Luiz; PASSOS, Marinez Meneghello; DE MELLO ARRUDA, Sergio. Aprendizagem científica no facebook. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 8, n. 1, p. 3-19, 2015.

QURESHI, Ijaz A.; RAZA, Hassan; WHITTY, Michael. Facebook as e-learning tool for higher education institutes. Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL), v. 6, n. 4, p. 440-448, 2015.

DONLAN, Leah. Exploring the views of students on the use of Facebook in university teaching and learning. Journal of Further and Higher Education, v. 38, n. 4, p. 572-588, 2014.

EMEITEC - TECNOLOGIA PARA INVESTIGAÇÃO NA INFÂNCIA

Viviane Aparecida Alves do Nascimento
Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro (DRESA)
valves@prefeitura.sp.gov.br

Modalidade**: Comunicação Oral**

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: A Tecnologia na EMEI é mais uma forma de perceber a infância e seu modo de ser. Somada ao criar, ao imaginar, ao brincar, ao estar com o outro, a tecnologia possibilita a ampliação dos olhares dos alunos pequenos diante do mundo. Nesse sentido, os Coordenadores Pedagógicos das EMEIs, um Professor regente e a Equipe de DOTP, ora representada pelos Núcleos da Infância e Tecnologia para Aprendizagem, mensalmente se reunirem e compõe o grupo de formação *EMEITEC* a fim de discutir, descobrir e desenvolver possibilidades de trabalho com Tecnologias na Infância. O principal olhar das reflexões está em associar o emprego de Técnicas como Linguagem sob a perspectiva do Brincar inspirado no conceito da Pedagogia da Escuta (EDWARDS, 1999). Nos encontros os tempos, espaços e materiais são problematizados, assim como a Informática na Escola.

Palavras-chave: Investigação, experiência, brincar, técnicas, ambiente.

1. INTRODUÇÃO

Como recurso para a aprendizagem as tecnologias dão liberdade, permitem escolhas, acolhem o criar... Como recursos do brincar as tecnologias permitem recomeçar, ser o que quiser, ir a qualquer lugar.

O EMEITEC ganhou forma ao agregar a importância da presença de recursos Tecnológicos no trabalho das crianças pequenas na EMEI, considerando a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi como principal concepção de Infâncias e o que tange a Orientação Normativa nº 01/13, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2010.

O principal olhar das reflexões está em associar o emprego de Tecnologias como Linguagem e à perspectiva do Brincar.

O perfil transgressor contextualizado pelo núcleo Tecnologias para Aprendizagem da

Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro também foi sugerido para o trabalho com tecnologias na Infância. Tais conceitos foram adaptados e inspirados nas experiências de Loris Malaguzzi em Reggio Emilia (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999) que afirma a criança como capaz, produtora de cultura e que se manifesta através das múltiplas linguagens, sendo a arte a linguagem que permeia as experiências vividas pelos pequenos.

Nos encontros os tempos e espaços são problematizados, assim como a ausência de um movimento no Laboratório de Informática.

A partir daí variadas questões são levantadas: Como utilizar a Tecnologia fora do Laboratório de Informática? Por que incluir Tecnologias na EMEI? Como usar a Tecnologia com os alunos pequenos? Quais Tecnologias usar? Como brincar dentro do laboratório? Como brincar com as Tecnologias? Como definir o momento de brincar com a Tecnologia? Como orientar os pequenos ao uso de recursos tecnológicos? Etc.

O EMEITEC também procura indagar a postura do Educador às muitas das verdades absolutas na rotina da EMEI: “agora não pode”, “este não”, “faça isso” ... Questões como estas vêm de encontro a proposta libertadora que a Tecnologia possibilita e, portanto, são problematizadas.

Este artigo não tratará de Informática. Embora considera-se inegável o uso de Tablets e Computadores na Infância, as funcionalidades destes eletrônicos como representações educativas, são questionáveis. O contato da criança da EMEI com periféricos como Webcams, impressoras, microfones e máquinas fotográficas deve ser rotineiro e não pontual. Devemos encarar a tecnologia de ponta de forma natural e, portanto, permitir que tais materiais estejam ao alcance das crianças. Eles devem compor o “Baú de Brinquedos” da sala de aula.

Softwares e Games classificados como Infantis ou Educativos devem ser criteriosamente estudados pelo Professor e serem adotados apenas quando sua avaliação for embasada em teorias de como o ser humano se desenvolve.

Este artigo tem o objetivo de identificar, ampliar, simplificar e discutir ações com tecnologias que tornarão a forma de aprender e ensinar efetivamente significativas.

2. TRANSGRESSÃO

> É um convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco para explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, horários fragmentados, arquipélagos de docentes e passem converter-se uma comunidade de aprendizagem. (HERNANDEZ, 1998).

A ideia de tecnologia é culturalmente relacionada à eletrônicos. Aqui, o conceito é ampliado, simplificado, baseado na liberdade e na criatividade. A Comunidade Escolar deve preparar-se para mudanças de paradigmas, à novos comportamentos e à ressignificação dos seus ambientes de aprendizagem como o Laboratório de Informática.

O EMEITEC sugere meios para um "fazer diferente", considerando as diversas infâncias, a escuta para o acolher e planejar.

3. TÉCNICAS E TECNOLOGIA

> [...] seu sentido etimológico: 'tecnologia' como o 'logos' ou tratado da técnica. Estariam englobados, nesta acepção, "a teoria, a ciência, a discussão da técnica, abrangidas nesta última acepção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa. (FRIGOTTO, 2009).

Tratamos aqui a Tecnologia em sua essência: procedimentos para obtenção de um determinado resultado em diferentes áreas, partindo do estudo e aplicação de técnicas e dos vários usos que se pode fazer das mesmas em diversos elementos, materiais e pensamentos elaborados para resolver um problema ou facilitar outras produções. Então, consideramos como parte deste processo as construções.

Assim, queremos sugerir que crianças criem e investiguem Tecnologias partindo de técnicas, afim de garantir o desenvolvimento de capacidades de fazer e produzir (BRANDÃO, 2010).

Trata-se de técnicas para contar histórias, Técnicas de Arte, Técnicas para fazer ciências, Técnicas para fazer esculturas de massa de modelar, Técnicas para fazer bolhas de sabão, Técnicas para movimentos, entre outras.

Para as técnicas serem efetivamente utilizadas como tecnologias investigativas na infância deve-se considerar os conceitos tratados a seguir.

4. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

4.1. Brincar

> É no brincar e talvez apenas no brincar que a criança ou o adulto fluem sua liberdade de criação e podem utilizar sua personalidade integral e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu. (WINNICOTT, 1975, p.88).

Além de um Direito é por meio do brincar que a criança aprende e faz relações com o mundo.

A exploração livre e criativa de diferentes materiais irá garantir a investigação, a criação, as descobertas, o prazer e a aprendizagem efetiva, respeitando as características do desenvolvimento humano.

4.2. Experiência

> E a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra coisa amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura. (LARROSA, 2014, p.43).

Experiências despertam a paixão e tornam o conhecimento eterno e significativo. Elas permitem a autoria pelo aluno, garantem o encantamento e a alegria nas descobertas. Experiências inspiram e dão sentindo à outras aprendizagens.

4.3. Tempos, espaços, ambientes educativos e materiais

> Espaços, ambientes, tempos e mobiliários são elementos ativos no contexto de aprendizagem social, afetiva e cognitiva dos bebês e crianças e garantia de educação e cuidado num contexto agradável. Considerando que bebês e crianças aprendem através por meio das suas próprias experiências e descobertas, a integração destes elementos deve se destinar ao estabelecimento de um clima de interação social positivo, de encorajamento de ações intencionais, de resolução de problemas, de participação e organização na composição dos ambientes, com espaço para escolhas e

> decisões, num exercício de autonomia e criatividade. (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana.. 2015, p.48.).

Neste sentido, o Professor tem papel importante na oferta de materiais e na organização do ambiente para favorecer a criação. Deve-se sugerir que os materiais sejam explorados sem limitações: os blocos de montar com massa de modelar, palitos de sorvete com tampinhas, fitas adesivas com papel, canetinhas com o próprio corpo... não nesta combinação necessariamente. Quem define a união dos elementos é a criança dentro do seu processo investigativo. Portanto, os materiais devem estar ao alcance dos pequenos. Assim, sugerimos a organização dos espaços em Cantos Investigativos.

4.4. Participação e protagonismo

> Deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (KORCZAK, 1986, p.71)

Garantir a participação ativa da criança é reconhecer as culturas da infância como modo específicos de interpretação e de representação do mundo.

As vozes das crianças são silenciosas nos métodos tradicionais de investigação. É a escuta atenta e ativa que garantem a oferta de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes para o planejamento. Permitir a Criança-Parceira é trazer à luz as preocupações éticas, que são importantes no desenvolvimento integral do ser humano.

5. TECNOLOGIA COMO LIGUAGEM NA INFÂNCIA

Loris Malaguzzi compartilha seu modo de ver a criança e suas linguagens:

> A criança é feita de cem./ A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/cem modos de pensar/ de jogar e de falar./ Cem sempre cem /modos de escutar/as maravilhas de amar./Cem alegrias para cantar e compreender./Cem mundos para descobrir./Cem mundos para inventar./Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens/ (e depois cem cem cem).(MALAGUZZI,1999, p.5)(1-21).

O EMEITEC ganhou forma ao agregar a importância da presença de recursos e

materiais para a investigação Tecnológica ao trabalho das crianças pequenas na EMEI, considerando a concepção da Infância e o que tange a Orientação Normativa nº 01/13 da Secretaria Municipal de Educação (SME), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2010 do Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica.

Tratamos a Tecnologia como Linguagem uma vez que a principal proposta é a de promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis.

6. TECNOLOGIA POR INVESTIGAÇÃO E PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

> Ao recriar, reinventar, redescobrir, investigar o funcionamento de um objeto, a criança dá a este objeto um outro uso social. (DRE Jaçanã. 2012).

Acreditamos que a construção de tecnologias na infância garanta a investigação Bpor meio de técnicas para descobertas. Descobrimos o mundo tocando, ficando curiosos e sendo as coisas.

Para planejar a partir desta definição apresentamos a seguinte simbologia:

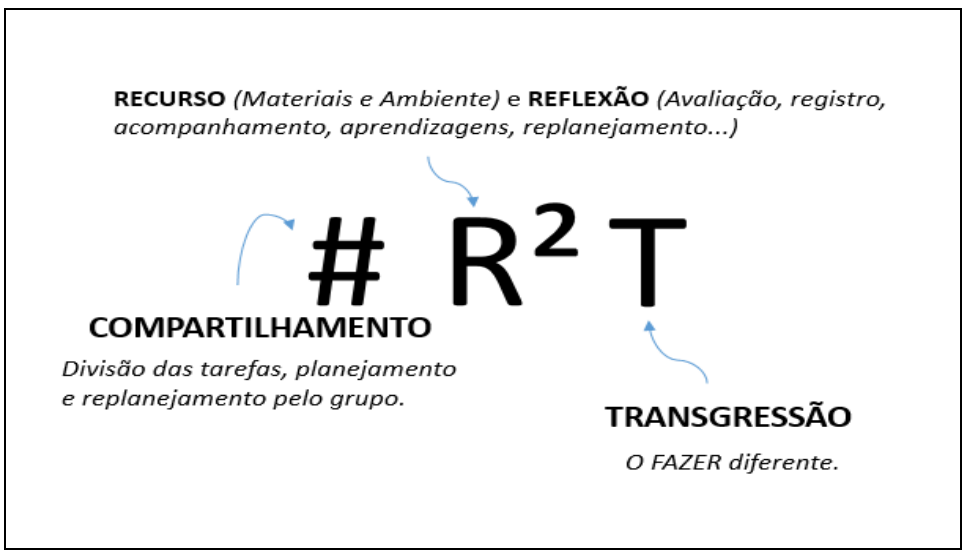


Figura 1: Conceito para o planejamento de propostas nas aulas que incluem a tecnologia como recurso. (EMEITEC. 2014).

O Professor é parte fundamental no processo de investigação das crianças. Ele tem de ter o olhar crítico diante das propostas apresentadas em sala de aula. Deve registrar e replanejar. Deve saber o momento de permitir as descobertas dos alunos e a hora de recuar. Assim, sugerimos a construção de propostas investigativas também pelo professor a partir de materiais do cotidiano. Isto é, ele também deve construir materiais.

7. REFERENCIAL TEÓRICO

A propostas se baseia na Linha Programática de Formação SME Fundamentada no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo que sugere a aprendizagem por investigação.

8. METODOLOGIA

Desde Abril de 2014 os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), um(a) Professor(a) Regente das Unidades e a Equipe da Divisão de Orientação Técnico Pedagógico (DOTP) ora representada pelas Frentes da Infância e Tecnologias para Aprendizagens desta Diretoria Regional de Educação (DRE), são mensalmente convidados a se reunirem para compor o grupo de formação EMEITEC (Tecnologia na EMEI) a fim de discutir, descobrir e desenvolver possibilidades de trabalho com Tecnologias na Educação Infantil.

Esse grupo é uma proposta de Formação da Equipe da DOTP da DRE de Sto Amaro para o decorrer dos anos. Os encontros são mensais, têm o tempo de 4 horas e acontecem nas próprias Unidades que são Polos dos encontros e mudam a cada mês, a fim de alcançar um número maior de Educadores e para que as ações sejam vivenciadas considerando os espaços e a rotina real das Escolas da Rede Municipal de Ensino. A participação do Professor da EMEI no EMEITEC é fundamental. É este Educador que equilibra a proposta à verdadeira dinâmica da Escola.

Os (as) Coordenadores (as), Professores (as) e as Equipes de DOTP discutem possibilidades de reconstruir, dar novos significados, resolver Problemas, construir

outras tecnologias ou tornar pessoal alguns elementos, partindo da aplicação de técnicas em materiais como pregadores de roupas, tampinhas, caixas de papelão, entre outros. Entende-se como Problemas situações de criação. Tais Problemas partem de perguntas como: Com qual material posso consertar isto? Como posso construir outra coisa partindo disto? Como faço para isto funcionar de novo? etc... A partir daí a Unidade Polo tem 30 dias para explorar materiais propostos pela Equipe da DOTP e fazer o registro das suas observações, das descobertas, das sugestões e o que mais acharem importante ressaltar na investigação. Este registro é feito em um Caderno/Diário. No Encontro seguinte a Unidade faz um Relato ao grupo das suas experiências com o "Kit". A Unidade Polo da vez recebe o Diário para o apontamento das suas experiências.

O Kit que compõe os materiais sugeridos pelas Equipes de DOTP é acrescido de novos elementos a cada encontro e, até o momento, é composto por: Microfone para computador; imãs; Mesa Luminosa (Confeccionada); Parede Toy System de Palet (Confeccionada. Ela permite a composição pela criança de uma trilha de bolinhas com canos PVC 100mm e garrafas Pet que "grudam" na parede de palet); lâmpadas Luz Negra; webcam; massinhas; canetas marcador coloridas; bola de led; tampinhas; pregadores; arruelas; canudos; balança; monta tudo; canos PVC 50mm e conexões; TNTs; lupas; conta gotas; lanternas; funis; conduítes; ferramentas; xilofone de água (confeccionado); câmera esporte, equipamentos e capacete; garrafas e potes; máquinas fotográficas; caixas de papelão de diferentes tamanhos.

Sugere-se ainda, atividades com retroprojetor, telão e Datashow; computadores; gravadores de áudio e a recriação das propostas com brinquedos estruturados que possibilitam investigação como balanças, jogos de montar, massas de modelar...

A sequência dos conceitos que serão abordados é embasada em teorias que reconhecem as culturas das infâncias no que tange as diferentes linguagens, simbologias e representações (FRIEDMANN, 2004) e a importância da interação no desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1984).

Alguns Encontros são planejados partindo de falas importantes ou ambíguas dos (as) Professores (as) e Coordenadores (as).

Para este ano de 2015, restam três encontros a contar o mês desta publicação. Um deles tratará de Tecnologias Investigativas para Aprendizagem Criativa – Robótica Livre na Infância. As discussões e vivências irão considerar os conceitos técnicos da robótica: estruturas e forças, polias, rodas e eixos, engrenagens, manivelas e alavancas. Os Professores irão resolver Problemas utilizando os conceitos apresentados com materiais que fazem parte do "baú de brinquedos" e o próprio corpo, considerando o brincar como meio de criação.

9. RESULTADOS

Figura 2: Exploração dos materiais pelas crianças de 5 anos: Construção de Barracas com canos PVC.

Parte dos resultados estão descritos no Caderno/Diário que está em desenvolvimento.

Notamos, no decorrer dos encontros, que a proposta tem sido aceita por parte das Unidades. Os Professores têm se esforçado a permitir o protagonismo das crianças, incluir a criação de tecnologias em suas aulas e ressignificando alguns de seus ambientes. Infelizmente o número de Unidades que efetivamente mudaram o olhar e sua postura pedagógica mediante aos encontros EMEITEC ainda é muito pequeno. Os professores relatam que a mudança prevê a aceitação da Gestão que ainda tem

dificuldades em adequar as características da rotina Escolar à novas ideias.

10. CONCLUSÕES

Espera-se identificar falhas metodológicas do currículo da infância, ampliar os olhares dos educadores e da gestão para as diferentes infâncias, incluir os Espaços no currículo e no planejamento dos Planos de Ação das Unidades, ressignificar o uso das tecnologias no processo de aprendizagem, considerar o brincar como principal meio de aprendizagem e, ainda, transformar os relatos do EMEITEC em uma publicação. Fomenta-se ainda encorajar a Comunidade à uma Transgressão moderna que inclui a construção de Tecnologias à rotina de aprendizagem dos alunos, desde os muitos pequenos, e permitir que as vivências das crianças diferente de "Atividades", onde o Professor sugere a pesquisa e o aluno "entrega sua aprendizagem", sejam múltiplas, tornando os dias de aula experiências fantásticas, espontâneas, eternas e úteis às suas vidas futuras.

11. REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. **Tremores: Escritos sobre experiências**. 1º Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2014;

BRANDÃO, Antônio Jackson de Souza. **Revista Litteris Filosofia - Téchne: Entre a Arte e a Técnica.** Revista Produção on-line. [on-line]. Edição 1. São Paulo: LITTERIS, 2010, Julho de 2010. Disponível na Internet: < www.revistaliteris.com.br > ISSN 1983 – 7429;

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infancia**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999;

FRIEDMANN, Adriana**. O Universo Simbólico Da Criança: Olhares Sensíveis Para A Infância.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005;

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação profissional em saúde, 2009.** Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/>. Acesso em: 16 de ago. 2015;

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: ARTMED, 1998;

II Jornada de Tecnologia. Produção: Secretaria Municipal de Educação, DRE Jaçanã/Tremembé, 2012. 45 min;

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. – São Paulo: SME / DOT, 2015. 72p.;

KORCZAC, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus, 1981;

MALAGUZZI, Loris. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999. São Paulo. Impressão.

Orientação normativa nº 01: **Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares.** Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014. 48p.;

Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014. 116p.;

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984;

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar & a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ARTICULAÇÃO DO PROUCA-UFT-TO NOS MUNICÍPIOS: UMA GESTÃO ALICERÇADA NO TRABALHO COLABORATIVO

Leila Ramos[1] - SEDUC
George França dos Santos[2] - UFT
Marilene Andrade Ferreira Borges[3] - UFOP

Modalidade: Comunicação Oral
Eixo Temático**:** 3 Formação de Educadores

Resumo: Este trabalho apresenta estratégias utilizadas pela Coordenação de Articulação dos Municípios, no decorrer do PROUCA-UFT (2013-2014), a qual realizou dois cursos de formação para a integração das TDICs ao currículo escolar. Traz uma discussão sobre o uso das ferramentas da WEB 2.0 nos cursos de formação de professores enquanto possibilidades para que estes possam significar e ressignificar suas práticas pedagógicas e de gestão. Pontua algumas competências da Coordenação de Articulação de Municípios que contribuíram de forma significativa para garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos professores e gestores das escolas municipais do estado do Tocantins. Este projeto possibilitou aos envolvidos não só a aquisição de competências, mas também a criação de possibilidades para que o professor possa mudar suas concepções e crenças pedagógicas, passando a trabalhar em patamares mais inovadores.

Palavras-chave: Formação. Currículo. Competências. Trabalho Colaborativo.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em formação de professores e gestores pensa-se e se deseja uma formação científica e pedagógica sólida, moderna e atualizada que lhes possibilite fazer gestão eficiente diante dos problemas que emergem no cotidiano da instituição escolar, quer de ordem pedagógica ou administrativa. Projetos de formação voltados para aquisição de competências e habilidades que lhes permitam enfrentar os desafios ante as aceleradas mudanças pelas quais a sociedade está passando. Fala-se, também, de um processo de formação que além do

[1] Especialista em Informática Educativa pela UFRS. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Ceres - Goiás. Assessora Técnica de Tecnologia em Educação da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins. E-mail: leilavencio@gmail.com
[2] Doutor em Educação pela PUC-SP. Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas: mídia e conhecimento pela PUC-SP. Graduado em Filosofia pela UFSC. Diretor do Campus Universitário de Porto Nacional - UFT. E-mail: george_franca@yahoo.com.br.
[3] Doutora em Educação pela PUC-SP. Mestre em Educação: Tecnologias na Educação pela Universidade de Brasília – UNB. Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto- CEAD- Centro de Educação Aberta e a Distância CEAD. E-mail: marileneafb@yahoo.com.br

eficiência, as atividades previstas para o curso, de modo a adquirir novas competências e habilidades que lhes permitam significar ou ressignificar suas práticas pedagógicas e de gestão.

Sabe-se, no entanto, que qualificar os profissionais da área da educação, num processo em que conjuga trabalho e estudo, de forma especial os professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica, quando já estão no exercício da profissão, é um desafio, pois a grande maioria, no contexto deste trabalho, exerce mais de uma docência, muitas vezes em diferentes níveis da educação básica e até mesmo em mais de uma escola. A situação se torna mais delicada quando o curso de qualificação se desenvolve em estados com baixa densidade demográfica, cidades localizadas a quilômetros de distância umas das outras, e com escolas na zona rural de difícil acesso, como é o caso do Tocantins. Uma das alternativas que vem sendo utilizada é a formação continuada e em serviço, em projetos de EaD, que conjugam momentos presenciais e a distancia com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Alternativas que têm possibilitado ao professor trabalhar, estudar e colocar em prática os conhecimentos construídos.

Mas, como promover o ingresso, a permanência e o sucesso de professores e gestores de regiões distantes dos grandes centros e de difícil acesso? Como assegurar a permanência e o sucesso deles? Como fazer gestão considerando-se os desafios de um curso de formação *online*?

O objetivo deste trabalho é, pois, apresentar algumas estratégias de gestão utilizadas no decorrer do processo de formação do PROUCA-UFT -TO (2013-2014), como forma de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos professores e gestores das escolas municipais do Estado do Tocantins.

2 ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO NOS MUNICÍPIOS: UMA GESTÃO ALICERÇADA NO TRABALHO COLABORATIVO DA EQUIPE DE TRABALHO

No Estado do Tocantins, o ensino público é ofertado tanto na esfera estadual como na municipal. Cabe, no entanto, aos municípios prioritariamente o atendimento à educação infantil e aos anos iniciais da educação básica. Como é um Estado de grandes dimensões, as

Em 2012, um número significativo dos municípios do Tocantins recebeu do governo estadual, por meio do "Programa Tocantins Conectado", *laptops* para os alunos do primeiro segmento da educação básica. Um modelo que permitia a portabilidade, interoperabilidade, acessibilidade, conectividade, imersão e mobilidade e utiliza o sistema operacional ubuntu. Eles foram distribuídos para as escolas em diferentes proporções, variando conforme o número de alunos matriculados em cada instituição.

A União dos Dirigentes Municipais de Educação do Tocantins (UNDIME), enquanto instituição representativa dos municípios, procurou a Universidade Federal do Tocantins (UFT), para promover a formação profissional dos professores e gestores das escolas municipais para que estes pudessem utilizar os *laptops* a favor dos processos de ensino e aprendizagem, e gestão escolar. Diante dessa demanda, a UFT, em parceria com outras instituições MEC e PUC, elaborou e aprovou um projeto de qualificação profissional, interinstitucional denominado PROUCA-UFT-TO que tem por objetivo geral capacitar professores e gestores das escolas das redes municipais do estado de Tocantins para uso pedagógico das TDIC, possibilitando assim a inclusão digital escolar, e a apropriação tecnológica e pedagógica das TDIC enquanto linguagem a partir dos laptops educacionais.

Como é um estado de grandes dimensões, os municípios foram nucleados a partir de suas proximidades à região de abrangência de cada um dos sete campi da UFT, assim distribuídos: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Tocantinópolis, Porto Nacional.

No Estado do Tocantins, o processo de formação foi desenvolvido a partir de uma parceria formada por professores-pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que além de contar com professores, pesquisadores e formadores tinha tutores das Secretarias Municipais de Educação. Para qualificar todo o grupo, foram realizados dois cursos de formação no PROUCA-UFT -TO: "Equipe de Formação do PROUCA Tocantins-UFT" destinado à equipe de formadores (formadores e tutores), desenvolvida em parceria com a PUC-SP, com carga horária de 180 horas, e "Formação para o uso das TDICs na escola", destinada aos professores, especialistas e gestores das escolas, com carga horária de 140 horas, no formato de aperfeiçoamento. Os cursos foram ofertados na modalidade semipresencial, e conjugavam momentos presenciais e a distância. O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado foi o

Os dois cursos foram desenvolvidos paralelamente, porém, o "Equipe de Formação do PROUCA-UFT -TO" iniciou 30 dias antes, pois deveria qualificar a equipe de formadores para desenvolver o trabalho aos cursistas da escola. No conteúdo básico, foram utilizados os módulos produzidos no "Projeto UCA Formação Brasil" que, dentre seus objetivos, busca "criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras para ampliar o processo de inclusão digital escolar e promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2009, p. 1). Os módulos do Projeto UCA (2011) foram readequados para essa nova fase de formação, específica para o Tocantins, englobando as três dimensões, que se encontram imbricadas em seu desenvolvimento: Tecnológica, Pedagógica e Teórica.

Considerando-se as especificidades do processo de formação do PROUCA-TO-UFT, a proposta de formação foi recontextualizada para ser utilizada nas escolas municipais do Estado. Os módulos foram redimensionados em três etapas de formação: Etapa I – O mundo digital: apropriação tecnológica e o PROUCA; Etapa II – O currículo e as TDICs: elaboração de projetos e a atuação do formador elaboração de projetos – utilizando os conteúdos do MO 3 e MO 4; e Etapa III – Depurando o projeto – utilizando os conteúdos dos MO 4 e MO 5.

Para a implantação e implementação do processo de formação, a equipe utilizou várias estratégias para a realização das ações, como criação da coordenação do UCA na escola (função desempenhada por um professor da própria escola); criação do aluno-monitor (aluno eleito pela turma e que exerce a monitoria durante o período da aula); formação em rede, articulando as instâncias: PUC, UFT, SEMED e Escola. E mais, reuniões virtuais, via Skype, com as equipes de formadores, a da PUC, com coordenadores de campus; criação de um ambiente virtual colaborativo de discussão; encontros presenciais estrategicamente realizados para um upgrade no processo de formação, com a participação da professora doutora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e do professor doutor José Armando Valente; encontros presenciais com coordenadores de campus e a equipe de formação; seminários locais e regionais, visitas in loco para suporte, acompanhamento e avaliação.

Como forma de organizar o projeto, foram criadas as 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

2.1 Atribuições da coordenadoria de articulação dos municípios (UFT)

Foram criadas 17 coordenações no projeto para facilitar os processos de gestão administrativa e pedagógica. Essas coordenações tinham funções e atribuições específicas que se complementavam, eram articuladas entre si e agiam de forma colaborativa para a celeridade e eficiência das ações, contribuindo assim para o bom desenvolvimento e êxito do Projeto.

Competia à Coordenadoria de Articulação dos Municípios (UFT):

- Estabelecer um canal de comunicação entre a UNDIME e a UFT para a inclusão do maior número de municípios no Projeto.

A Coordenadoria de Articulação dos Municípios teve um papel relevante na participação destes, pois o PROUCA-TO foi planejado para atender inicialmente 1600 cursistas entre professores, especialistas, gestores, formadores e tutores. Porém, antes mesmo de iniciar a formação da escola, já havia uma movimentação dos municípios que não foram contemplados com o projeto, mas que gostariam de aderir. Esse processo de mediação era feito de forma especial pela coordenação de municípios, via telefone.

- Articular as ações do projeto nos 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.

Uma das ações que assegurava a realização do curso no município foi o estabelecimento do Termo de Compromisso elaborado pela UFT em parceria com a UNDIME, assinado por todos os municípios parceiros do Projeto.

- Mediar com a UFT a inclusão de novos municípios que não estavam contemplados no projeto.

Assim que o curso de formadores teve início, e a notícia se espalhou entre os secretários municipais, os municípios que não estavam inscritos buscavam a coordenação de municípios para serem incluídos no projeto. Diante dessa demanda, a Coordenadoria que fazia ponte entre a Universidade e os novos municípios ampliou o atendimento e passou a atender 1.800 cursistas.

- Contribuir na formação das turmas tendo em vista a proximidade de um dos campi da

distâncias a serem percorridas entre os municípios, foi possível fazer a realocação do município para um campus da UFT mais próximo, a fim de melhor atender à equipe de formação. Por exemplo, o município Lageado que estava inicialmente vinculado ao campus de Miracema, por causa da proximidade passou a integrar o campus de Palmas.

- Buscar soluções conjuntas nas outras coordenações e com os secretários municipais para superar os entraves que emergirem durante o processo de formação.

O extrato das orientações, emitido pelas coordenações pedagógica e de municípios, dirigido aos coordenadores de campus atestam a busca de soluções conjuntas para resolver problemas que emergiam nas escolas "É importante a abertura de espaços de diálogos entre os Coordenadores de campus, Secretários Municipais para que o processo de formação aconteça de forma tranquila e eficiente" (ORIENTAÇÕES PROUCA, 2013, S/P).

Havia um processo compartilhado de gestão da Coordenação Geral, Coordenadoria de Articulação dos Municípios e secretários municipais de educação para juntos buscarem alternativas para resolver problemas locais de cada município.

- Fazer gestão nos municípios para viabilizar a participação da equipe de formação nos encontros presenciais e seminários a serem realizados em Palmas.

Mesmo assegurada pelo Termo de Compromisso, a participação dos formadores nas reuniões presenciais e seminários à mediação da coordenação foi fundamental para garantir a presença deles nos eventos, pois muitos municípios atravessavam problemas financeiros e não tinham como arcar com as despesas de hospedagem, alimentação e deslocamento. Foram articulados deslocamentos da equipe de formação, utilizando o mesmo veículo de diferentes municípios, porém próximos, para participarem dos encontros presenciais em Palmas. Para a realização do Seminário final, a Coordenação articulou a hospedagem dos 142 formadores da Associação Tocantinense de Municípios – ATM.

- Avaliar o desenvolvimento do processo de formação no município.

Visitas *in loco* foram realizadas pelas Coordenações: geral, pedagógica e de municípios, para verificar e avaliar os processos de formação nas escolas e a integração das TDICs no currículo.

Considerando o perfil definido, o cargo de tutor era indicado pelo secretário municipal. Em alguns municípios houve dificuldades para o preenchimento. A Coordenação em reuniões por telefone ou via skype, juntamente com o secretário, buscava alternativas para resolver a situação, como, por exemplo, o caso dos municípios de Fátima e Dois Irmãos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o trabalho realizado pela Coordenação de Municípios com as demais Coordenações do projeto e com os secretários municipais de educação contribuíram para que os dois cursos fossem realizados de forma mais efetiva para os cursistas das escolas. A articulação da Coordenação de Municípios com a UFT representou um significativo avanço na ampliação do atendimento.

O projeto finalizou com 74 municípios, mais de 130 escolas, 2063 cursistas, entre professores e gestores que receberam o certificado de aperfeiçoamento de 140 horas expedido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFT, e 142 formadores receberam o certificado de aperfeiçoamento de 180 horas, também fornecido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFT. Um trabalho não só a favor do ingresso, mas também da permanência e do sucesso dos cursistas, possibilitando-lhes a partir dos conhecimentos construídos, das experiências vivenciadas, da aquisição dos diferentes letramentos, ressignificar suas práticas pedagógicas, fazendo do espaço da sala de aula um espaço contemporâneo da sociedade do conhecimento, pois o professor não só estava "adquirindo competências técnicas, mas mudando suas concepções e crenças pedagógicas, passando a trabalhar em patamares mais inovadores" (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p.51).

O trabalho efetivo da coordenação com os secretários municipais provocou também uma adequação dos calendários escolares municipais, para atenderem ao processo de formação dos profissionais da escola, possibilitando a participação e conclusão dos cursos. Além disso, foi feita uma gestão com a UNDIME para que a certificação do projeto pontuasse em todos os planos municipais de carreira do magistério.

Entende-se ainda que os resultados positivos do PROUCA-UFT -TO, evidenciam a sintonia das diversas equipes de trabalho, que mesmo diante de tantos limites, não mediram esforços

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Tecnologias e Currículo: Trajetórias Convergentes ou Divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BRASIL. Projeto um computador por aluno. 2009. Mec. Disponível em: <portaldoprofessor.mec.gov.br/link.html?categoria=309> . Acesso em: 2 ago.2012.

ORIENTAÇÕES Nº1 PROUCA. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2013.

PROJETO UM COMPUTADOR PO ALUNO - UCA – Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica (Seb) – Emi, Bloco L, Anexo Ii, Sala 239, Brasília-DF – Endereço eletrônico: cgmid@mec.gov.br.

PROUCA. Disponível em:< http://prouca.uft.edu.br/>. Acesso em: 13 ago. 2014.

RAMOS. J. L; ESPADEIRO, R. G. Os futuros professores e os professores do futuro. os desafios da introdução ao pensamento computacional na escola, no currículo e na aprendizagem. Centro de investigação em educação e psicologia, Universidade de Évora, Portugal Centro de Competência TIC da Universidade de Évora. Disponível em: <Http://Dspace.Uevora.Pt/Rdpc/Bitstream/10174/14227/1/Challenges%202015br.Pdf.> Acesso em: 25 jun.2015.

VALENTE, J. A. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. Pátio, Porto Alegre, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOS PROFISSIONAIS DE SERVIÇO E APOIO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA- MARAJÓ-PA.

Vanessa do Socorro Silva da Costa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
nessaufpa@gmail.com

Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
neycmo@ufpa.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores.

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar a dimensão de Formação de Professores e dos profissionais de Serviço e Apoio Escolar do Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de São Sebastião da Boa Vista localizado na Ilha do Marajó. O referencial teórico partiu das contribuições de estudiosos sobre a política educacional brasileira, como Haddad (2008), Saravia (2006), Monteiro e Moreira (2010). Como opção metodológica foi utilizada a abordagem da pesquisa qualitativa e trata-se de um estudo de caso, que contou com trabalho de campo, análise de documentos. A partir dos resultados encontrados, destacamos que o PAR se constituiu em um complexo desafio em termos de sua efetivação.

Palavras-chave: Formação de Professores e dos profissionais de Serviço e Apoio Escolar, PAR, Educação Municipal.

1 INTRODUÇÃO

A gestão da educação no Brasil, tem experimentado um conjunto de ações oriundas dos programas governamentais destinados à aplicação de recursos financeiros, que visa atender as demandas da sociedade com a finalidade de promover a melhoria da qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, Saravia (2006) aponta que diante das novas necessidades impressas na realidade, surgem políticas como forma de fortalecer as relações intergovernamentais brasileiras, sendo que, o papel do governo federal passa a ser coordenador desse processo articulado.

Para que esse processo articulado de descentralização das ações no âmbito educacional fosse realizado pelo governo federal, houve a necessidade da implantação de políticas públicas educacionais supletivas e redistributivas, com vistas a atenuar as desigualdades regionais existentes no País, assim como a necessidade de aprimoramento das relações cooperativas entre os atores políticos relevantes, de forma a contribuir para com as políticas educacionais compartilhadas, as quais representam o fortalecimento do Estado federado (HADDAD, 2008).

Para tanto, é essencial que se exercite o regime de colaboração entre os entes federados, visando integrar as ações executadas na educação, com o intuito de otimizar e potencializar o uso dos recursos financeiros aplicados no setor educacional.

A materialização de tal intenção tem sido experimentada pelos instrumentos de planejamento integrado, e dentre estes destaca-se o Plano de ações articuladas (PAR), criado com o objetivo de garantir o desdobramento e a operacionalidade das ações em seus níveis de poder na Federação.

> O Plano de Ações Articuladas conseguiu trazer para a gestão pública e para a sociedade a ideia de que realmente podemos trabalhar juntos para atingir melhores índices de aprendizagem, em uma visão integrada não apenas de território, como também da educação em si, por intermédio da concepção sistêmica do trabalho articulado entre a educação básica e a educação superior (MONTEIRO & MOREIRA, 2010, p.14).

O PAR pode ser compreendido como uma ferramenta de gestão destinada à elaboração das ações vinculadas à execução do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. O governo ao instituir o PDE, o desdobrou por meio do Decreto nº 6.094 em várias metas, entre estas, a criação do PAR.

A partir da adesão ao Plano de Metas, Estados, Municípios e o Distrito Federal se comprometeram, entre outras ações, a realizarem um planejamento acerca de sua realidade elencando demandas em seus planos de ações, essa tarefa foi realizada por meio do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC).

Inicialmente foi construído o diagnóstico acerca da situação educacional de cada estado e município, elaborado por equipes locais[1], tal diagnóstico foi divido por quatro dimensões que são componentes do Plano: Gestão Educacional; Formação de Professores e de Profissionais de serviço e apoio; Prática Pedagógica e Avaliação e Infraestrutura física e recursos pedagógicos. De acordo com o documento do MEC:

> Cada dimensão é composta por **áreas** de atuação, e cada área representa **indicadores** específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a **descrição de critérios** correspondentes a quatro níveis. A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, **apenas critérios de pontuação 1 e 2**, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, **podem gerar ações** (BRASIL, 2007, p. 2).

A partir da elaboração do diagnóstico foi realizada a construção do plano de ações que é constituído pelo planejamento de ações e subações de duas modalidades: as que são de responsabilidade dos municípios e as que são de responsabilidade da união, estas serão executadas por meio da atuação técnica e financeira do MEC/FNDE, configurando assim, para o ministério o desejável regime de colaboração, entre os entes federados. (DAMASCENO, 2011)

Nessa perspectiva, é importante frisar que o PAR é concebido como o mais atual modelo de planejamento da política Educacional Brasileira implementado pelo MEC, sendo um plano plurianual da política de educação de estados e municípios.

2 METODOLOGIA

O trabalho tem como recorte analítico a dimensão de Formação de Professores e dos profissionais de Serviço e Apoio Escolar do PAR do município de São Sebastião da Boa Vista localizado na Ilha do Marajó[2], região que está integralmente situado no Estado do

[1]Por equipe local entende-se, que é quem elabora PAR, constituída por : dirigente municipal de educação; técnicos da secretaria municipal de educação; representante dos diretores de escola; representante dos professores da zona urbana; representante dos professores da zona rural; representante dos coordenadores ou supervisores escolares; representante do quadro técnico-administrativo das escolas; representante dos conselhos escolares; representante do Conselho Municipal de Educação (quando houver).

[2] O Arquipélago do Marajó é composto por dezesseis municípios, que por sua vez, integra uma Mesorregião do Pará chamada de Mesorregião do Marajó, constitui a maior ilha flúvio-marítima do mundo, com 49.606 Km .

Pará e que se constitui em uma das mais ricas do país em termos de recursos hídricos e biológicos.

Vale ressaltara também que o contexto social em que esse município está inserido pressupõe um olhar cuidadoso acerca da realidade marajoara, tendo em vista que, ao analisar de forma breve o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região, detectou-se que "o pior IDH do país é do município de Melgaço situado no Marajó [...] e dos 16 municípios da ilha, oito estão entre os 50 piores IDHs do Brasil [...]" informação veiculada no jornal Diário do Pará (30/07/2013).

Para balizar a escolha do município de São Sebastião da Boa Vista, utilizamos como parâmetro o resultado do diagnóstico da situação do PAR no Pará, desenvolvido pela equipe da UFPA que coordenou o PAR no Estado no período de 2008-2012. Essa pesquisa[3] elencou o desempenho da execução das subações do PAR nos 143 municípios paraenses no período de sua implementação (2008-2011).

O resultado obtido desse estudo indicou que nenhum município Paraense conseguiu atingir 100% da execução das ações planejadas, sendo que, apenas São Sebastião da Boa Vista, que conseguiu realizar cerca de 80% das ações que estavam sob sua responsabilidade.

Para isso, foi adotada como opção metodológica a abordagem da pesquisa qualitativa, por entender que esse tipo de pesquisa nos dá suporte para interpretar a realidade e obter respostas para os problemas da nossa sociedade. Como afirmar Chizzotti (2014, p.58):

> Cresce, porém, a consciência e o compromisso que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optarem pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretendem nem pretenderam furta-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

Como método para coleta de dados foi utilizado o estudo de caso, por considera-lo a melhor escolha para uma investigação dentro de um contexto educacional, pois, a

[3] Pesquisa realizada pelo grupo que coordena o PAR no Pará realizada nos meses de junho e julho de 2012, sendo utilizada a coleta de dados através do monitoramento do PAR dos 143 municípios, realizado no ano de 2011-2012, vale destacar que foi utilizada a técnica de estatística de variabilidade.

realidade é mutável e complexa, e por isso surge a necessidade de ter um foco de análise.

Nessa perspectiva, Bogdan e Bilken (1994, p. 89) indicam que *[...] o estudo de caso pode ser representado como um funil [...]*, ou seja, a medida que vamos nos aprofundando no tema a ser investigado, passamos a explorar as variáveis e conhecer o objeto que pode ser comparado como a parte mais larga do funil e ao ter essa percepção do todo, vamos afunilando nossa análise e obtendo informações mais detalhadas, caracterizada pela parte mais fina do funil.

Para realizar tal atividade, foram adotados alguns procedimentos, que contou com trabalho de campo, análise de documentos que registram todo o processo de implantação e implementação do PAR.

Assim, nos propomos fazer uma breve análise sobre a implementação do PAR no município de São Sebastião da Boa Vista a partir do apanhado geral de subações da dimensão que trata sobre a formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, utilizando os dados coletados no monitoramento, sistematizamos os resultados obtidos que estão dispostos na apresentação dos gráficos e quadros presentes nesta e na próxima secção.

3 RESULTADOS

A dimensão Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, apresenta 10 indicadores e 05 questões pontuais, predominantemente as subações fazem referência a formação de professores e funcionários.

No entanto, inicialmente os indicadores apresentam subações que solicitam a elaboração de um plano de formação, ou seja, para que o MEC destine vagas ao município em seus cursos de formação inicial e continuada, a SME precisará fornecer o nome de cada profissional e sua formação, para que o Ministério possa organizar as turmas.

De acordo como os indicadores presentes no PAR, constatou-se que o município planejou 43 subações sob sua responsabilidade e 41 subações de responsabilidade do MEC, para serem realizadas no período de 04 anos (2008-2011), no quadro a seguir

estão dispostas todas as subações referente a dimensão de Formação de Professores e dos Profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho.

Quadro 01: Quantitativo de subações distribuído na dimensão 02.
(PAR DE SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA,2008-2011)

Total de subações de responsabilidade do município	43
Total de subação de responsabilidade do MEC/FNDE	41
Total de subações	84

Ao analisar o quantitativo de subçãoes observamos que em sua maioria, estas, estão relacionadas à formação inicial e continuada, que serão implementadas por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização dos professores da rede.

É válido destacar que a demanda para as formações, estão distribuídas em diversas áreas tais como Educação Física, - Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática, Língua Portuguesa, Educação das Relações Étnico-raciais entre outros, podemos afirmar que está foi a dimensão que apresentou um maior número de subações planejadas e que demonstrou ser a maior fragilidade do município, como podemos observar, por meio das subações, a necessidade de formação para os profissionais da educação.

Essa situação está presente em todo estado do Pará como alerta Monteiro e Nunes (2006), tendo em vista que o processo de universitarização da formação de professores, no Pará, parte da compreensão de que é preciso elevar o nível e melhorar esta formação para garantir o sucesso escolar dos alunos paraenses.

Sendo assim os Cursos realizados, no Estado, por meio de convênios firmados entre Secretarias de Educação (municipal/estadual) e instituições formadoras (universidades) caracterizam-se, em geral, como cursos rápidos; de curta duração; realizados com uma carga horária de aula diária intensiva e desumana; propagadores de conteúdos simplistas; com disciplinas reduzidas e trabalhadas de forma fragmentadas; ofertados nas férias escolares dos professores; contabilizando um determinado tempo do exercício profissional do professor como carga horária do curso, cujo formato curricular tende a evidenciar uma qualidade duvidosa em termos de formação, aligeirando-a ao priorizar a certificação docente em detrimento da qualidade. (MONTEIRO E NUNES, 2006). Daí surge a necessidade de formação para os profissionais da educação.

Ao analisar a execução das subações pelos entes federados, observamos que o município conseguiu executar maior parte e o MEC cumpriu em partes com as ações que estavam sob sua responsabilidade. Para melhor visualizar esta realidade, apontamos abaixo, nos gráficos 01 e 02 a situação da dimensão.

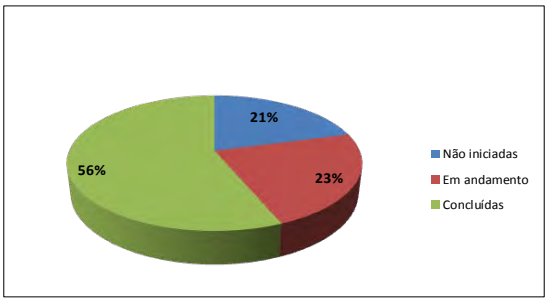


Gráfico 01: Subações da dimensão 02 sob responsabilidade do município de São Sebastião da Boa Vista - PA. (PAR DE SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA, 2008-2011).

A execução das subações da dimensão 02, sob responsabilidade do município, apresentou um bom rendimento atingindo um percentual de execução de 56% em relação ao total de subações, é bem verdade que 21% das subações não foram iniciadas e 23% estavam em andamento, mesmo assim frente as dificuldades de formação inicial dos profissionais de educação no estado do Pará, avaliamos que foi de fundamental importância o diagnóstico feito por meio da Elaboração de planos de formação inicial e continuada dos professores que atuam na rede, contendo nome do profissional e demanda específica por formação, desta forma o município visualizou a situação referente a formação de seus professores, bem como é válido lembrar que a parceria do MEC foi fundamental a execução do quantitativo de formação solicitado via PAR, que foi atendida via PARFOR e a UAB.

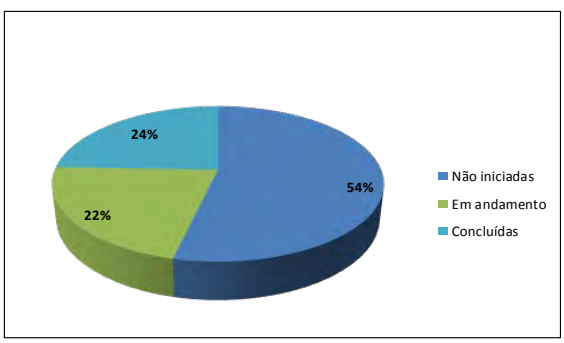


Gráfico 02: Subações da dimensão 02 sob responsabilidade do MEC. (PAR DE SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA, 2008-2011).

As subações de responsabilidade do MEC tiveram aproveitamento razoável, tendo em vista que, 24% apresentaram um baixo percentual de execução, no entanto, observamos que só 22 % de ações estavam em andamento, pois a maioria das formações solicitadas foram de cursos de especializações e formação inicial, o que demanda tempo para concluir.

4 CONSIDERAÇÕES

As informações analisadas na pesquisa revelaram que o PAR demonstrou que funcionou como um excelente instrumento para realização de um diagnóstico educacional mais preciso, que permite o município conhecer a sua realidade, além do que, ele também auxiliou o município na construção do planejamento sistemático para sinalizar suas necessidades e propor medidas para solucioná-las.

No entanto, a realização das medidas está na dependência de fatores alheios para a realização de todas as ações e subações pensadas dentro do PAR. Pois, para que o município consiga realizar todas as subações sob sua responsabilidade é necessário um aporte financeiro especifico, para que o município consiga executar o que planejou, tendo em vista que o município pesquisado demonstrou que não possui receita para realizar todas as ações necessárias e que depende diretamente das transferências realizadas pelo governo federal.

Entretanto, de acordo com os dados, podemos perceber a partir da realidade do município pesquisado, que o PAR emerge como uma esperança em receber mais recursos. Dentro dessa lógica de descentralização de ações por parte da União, destacamos que o município assumiu uma parcela maior de responsabilidades, que vão além da sua capacidade de execução, no que tange a dimensão de Formação de Professores e dos profissionais de Serviço e Apoio Escolar.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. **Decreto n° 6.094**, Diário Oficial da União 25 de abril 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acessado em: 05/07/2015.

BOGDAN, Robert. BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e os métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. Petrópolis, Rj: vozes, 2014.

CURY, C. R. J. **Federalismo político e educacional**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

DAMASCENO, Alberto, SANTOS, Emina, COSTA, Vanessa. **A elaboração dos planos de ações articuladas nos municípios paraenses:** a construção do controle social na política educacional. ANPAE. 2011.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programa/Brasília: Inst. Nac. de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Brasília: Senado Federal.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES**,** Cely do Socorro Costa. **A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso médio normal. Anais** 29 anped. 2006.

MONTEIRO, Silas Borges & MOREIRA, Cláudia da Consolação. **Plano de Ações Articuladas em Mato Grosso.** Mato Grosso do Sul: Edoufmt, 2010.

PAR DE SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA, 2008-2011.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas públicas:** coletânea, v. 2. Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de desenvolvimento da educação básica**: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas: CEDES, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 20/06/2013.

O PROJETO ECO, OS MOOCS, O CENÁRIO DE EXPANSÃO E DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E UM BREVE OLHAR PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA[1]

Warlley Ferreira Sahb
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
wfsahb@gmail.com

Fernando José de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
fernandoalmeida43@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 6: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de discutir o cenário e o processo de expansão e internacionalização da educação superior no Brasil, passando também pela discussão acerca do fomento às ações de cooperação internacional como instrumento estratégico nesse âmbito. Como mote desta discussão apresentam-se os *Massive Open Online Couse* (MOOCs) e, assim sendo, traz-se um breve relato de um projeto desenvolvido na Europa contando com perceiros de vários países daquele continente e também da América do Sul, denominado Projeto *Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning* (Projeto ECO). Compondo este projeto, com destacado papel, está a Universidade Aberta de Portugal (UAb-PT), que já realizou a oferta de dois cursos cursos no âmbito desta ação, cursos estes que contaram com divulgação no Brasil e tiveram a participação de cursistas brasileiros e de diversos outros países, demonstrando a importância de ações estratégicas como as propostas pelo Projeto ECO.

Palavras-chave: Educação Seperior; MOOCs; Cooperação Intenacional; Educação a Distância.

1 INTRODUÇÃO

O aumento da oferta de educação superior é um processo claramente apoiado e realizado em diversos países e caracteriza-se como uma missão institucional sob responsabilidade, sobretudo, de universidades e governos. Este fenômeno tem a ver com

[1] Trabalho realizado como atividade de pesquisa do Doutorado Sanduíche realizado na Universidade Aberta de Portugal (UAb-PT), sob coorientação do prof. Dr. António Moreira Teixeira, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

o aumento do grau de exigência dos processos de democratização dos países e com a busca da escolarização das populações que ascendem cada vez mais a graus maiores de participação social, mas também se relaciona com a procura cada vez mais necessária por qualificação profissional continuada, que tem se tornado, de igual modo, uma exigência crescente dos mercados de trabalhos e de partilha dos bens culturais.

Realizar esta expansão da educação superior, fomentando ao mesmo tempo os processos de integração transnacionais, contribui também para o combate às desigualdades regionais de todas as ordens: econômicas, sociais ou educacionais.

Neste cenário, onde as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem tido um papel destacado, criam-se novos cursos de capacitação e novas possibilidade de formação continuada totalmente a distância e com o objetivo de alcançar um número cada vez mais elevado de pessoas. Estes cursos são denominados de *Massive Open Online Couse* (MOOCs), ou como também podemos caracteriza-los, cursos massivos abertos e online.

Neste trabalho faremos uma breve análise deste fenômeno de surgimento e crescimento dos MOOCs, lançando um olhar sobre uma experiência consorciada iniciada no âmbito da Comunidade Europeia (CE) e avaliando as suas potencialidades de colaboração para um processo de cooperação e expansão da educação superior não só na Europa mas também no Brasil e na América Latina. Traremos também um breve cenário do processo expansionista da educação superior brasileira.

2 O CENÁRIO EXPANSIONISTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILIEIRA

O Brasil vem passando por um período de expansão do ensino superior que pode ser justificado pelos mesmos argumentos anteriores, quais sejam: acesso alargado à educação básica, maior participação social, necessidade crescente de qualificação profissional, que justificam, por certo, a execução de uma política pública de expansão e regionalização da educação superior.

Este processo de internacionalização dá-se, sobretudo, alinhado às propostas do Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011-2015; com a experiência europeia

do Processo de Bolonha e de outros programas; mas, sobretudo, com as propostas constantes do Plano Nacional de Educação 2011/2020 (PNE 2011/2020), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Como exemplo deste esforço alinhado a esta política pública nacional podemos destacar uma de suas metas - meta doze - que objetiva: "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos (...)".

A Figura 1, abaixo, mostram a evolução de matrículas em cursos superiores presenciais e a distância no Brasil. Vejamos:

Figura 1 – Evolução do número de matrículas no ensino superior (presencial e a distância) - Brasil 2000/2012. Fonte: Brasil (2014b).

Podemos destacar que a Educação a Distância (EaD) ocupou importante papel nesta evolução do ensino superior nacional. Muito ainda há o que se debater e trabalhar no âmbito da garantia de qualidade dos cursos ofertados na modalidade EaD e, também é preciso destacar que muito ainda precisa ser discutido sobre os modelos pedagógicos e de gestão da EaD nacional.

No que diz respeito à evolução da modalidade EaD, trazemos a Tabela 1 abaixo:

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

Continua

Ano	Total	Rede Pública	Rede Privada
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

Tabela 1 - Evolução do número de matrícula em cursos a distância Brasil 2002 a 2012

Neste espaço de disseminação e crescimento do uso das TDICs na educação, podemos perceber que os cursos oferecidos na modalidade EaD tem campo próspero para crescimento e consolidação. Além disso, esta modalidade de ensino tem se caracterizado também como muito importante nos espaços profissionais, pois tem se mostrado muito atraente aos profissionais que procuram qualificação continuada, sobretudo, por sua característica flexibilidade de tempo (educação formal) e formação (educação não formal).

Assim é que o "terreno" vem se mostrado fértil também para os MOOCs, que bem se caracterizam pelo acimo exposto.

3 OS MASSIVE OPEN ONLINE COUSE (MOOCS): BREVE CARACTERIZAÇÃO E O PROJETO ECO

3.1 Breve caracterização

Os MOOCs são cursos *online* abertos massivos, que tem como objetivo realizar formação continuada, sobretudo, as caracterizadas por ofertas em larga escala, ou seja, para um grande número de alunos. Os MOOCs são a expressão do que tem havido de mais ligado à filosofia e prática da educação aberta (*open access and scalability*).

Podemos ter uma representação da linha do tempo de criação e difusão dos MOOCs na Figura 2 abaixo:

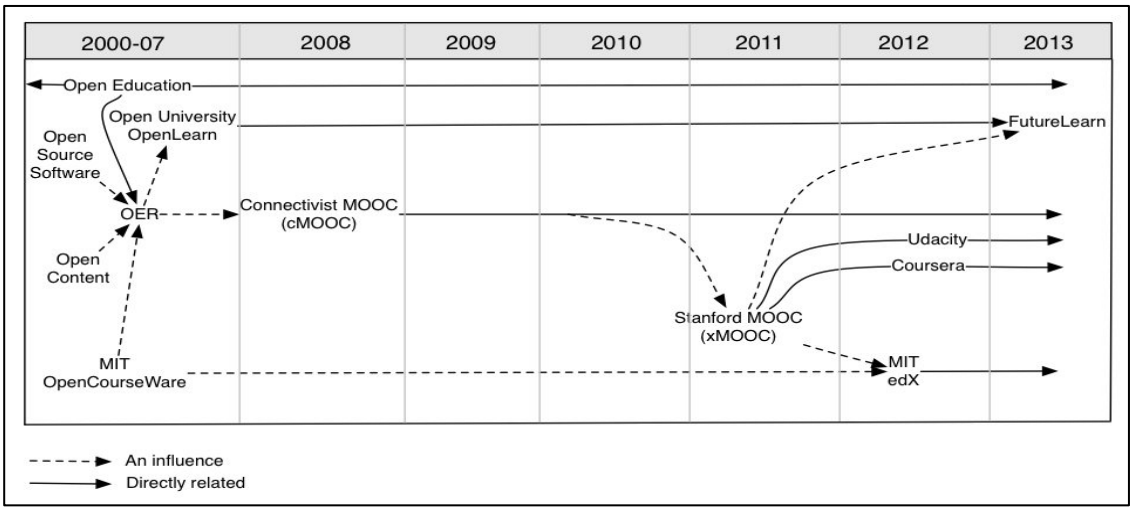


Figura 2: Linha do tempo dos MOOCs. Fonte: MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. Disponivel em http://publications.cetis.ac.uk/2013/667

Não cabe aqui neste trabalho tratarmos com detalhes dos diversos tipos de MOOCs, que tem se diferenciado em função de seus modelos pedagógicos e de suas opções por diferentes correntes teóricas de construção da aprendizagem. Atualmente, a mais evidenciada destas correntes nos espaços de discussão dos MOOCs e em outras é o Conectivismo, embora alguns ainda não o considerem como uma nova teoria da aprendizagem.

O Conectivismo constitui uma proposta teórica para entender a aprendizagem na era digital, sendo que esta forma de aprender seria inconcebível sem as tecnologias disponíveis com o advento da *Internet* e tem como seus primeiros teóricos George Siemens da Athabasca University, no Canadá, e Stephen Downes, que muito vem influenciando os diversos trabalhos correntes no campo da educação a distância, dos MOOCs e das TDICs aplicadas à educação.

Mesmo com esse incipiente e promissor debate acerca da aceitação ou não do Conectivismo como uma teoria da aprendizagem, é importante destacar que seus princípios vem influenciando uma série de iniciativas de criação e ofertas de MOOCs. Entretanto é importante, mesmo que de forma breve, destacar ao menos dois tipos de MOOCs em mais recente evidência. A Figura 3 traz esta questão, vejamos:

xMOOCs		cMOOCs
Scalability of provision	**Massive**	Community and connections
Open access - Restricted license	**Open**	Open access & licence
Individual learning in single platform	**Online**	Networked learning across multiple platforms and services
Acquire a curriculum of knowledge & skills	**Course**	Develop shared practices, knowledge and understanding

Figura 3: Tipos de MOOCs . Fonte: YUAN; POWELL; OLIVER (2014).

Passemos agora a descrever o Projeto ECO e a oferta de seus MOOCs. Veremos que no âmbito desta inciativa de trabalho com os cursos massivos será proposta uma outra denominação para os cursos: o sMOOC.

3.2 O Projeto ECO e a oferta dos MOOCs

Aqui traremos o exemplo de MOOCs projetados e oferecidos pelas instituições parceiras componentes do Projeto *Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning* (Projeto ECO), desenvolvido no âmbito da Comunidade Europeia (CE) mas que conta também com duas universidade sul-americanas – uma colombiana e uma argentina - como parceiras neste projeto. Ao todo são 24 parceiros, entre universidade e empresas, a compor o projeto[2].

O Projeto ECO vem ofertando de forma aberta seus MOOCs em diversos países e tem os denominado de “sMOOCs”. O "s" no início da sigla MOOCs significa "social", uma vez que os cursos proporcionam uma experiência de aprendizagem marcada pelas interações e pela participação estimulada. O “s” tem ainda o significado de "sem costura", uma vez que, conceitualmente, os cursos deveriam ser acessíveis a partir de diferentes plataformas e interagirem com seus participantes a partir de suas as experiências reais.

[2] Mais informações confira: http://ecolearning.eu/

As principais características dos cursos oferecidos pelos parceiros no âmbito do Projeto ECO podem ser destacadas como segue abaixo[3]:

- Para seus ECO sMOOCs o Projeto ECO adota a definição de que este é um curso *online,* projetado para grande número de participantes, aberto a todos, sem qualificações de entrada e oferecidos gratuitamente;
- Os cursos podem ter datas fixas ou não, dependendo da escolha da instituição ofertante;
- Os ECO sMOOCs devem proporcionar uma via de acesso ao currículo como um serviço adicional - validação dos cursos como créditos acadêmicos no Espaço Europeu de Ensino Superior (EESS) ao lado de outras opções de reconhecimento livre (educação não formal);
- Os ECO sMOOCs têm bem concebidas regras para realização de avaliação por pares entre seus alunos;
- Os ECO sMOOCs (e suas plataformas) são multilingues (no mínimo Espanhol, Inglês, Italiano, Francês e Português), incluindo materiais educativos legendados;
- Os cursos do Projeto ECO aplicam a política de licenciamento aberto de suas produções (reutilização - remix - retrabalho - redistribuição). Todo o conteúdo tem uma licença de conteúdo aberto como Creative Commons (e são, como tal, recursos educacionais abertos OER).

O modelo pedagógico utilizado para elaboração dos cursos ofertados no âmbito do Projeto ECO tem como princípio criar oportunidades de aprendizagem colaborativa para que se apliquem, por exemplo, aprendizagem em rede ou aprendizagem social. Outro fator diferencial é a valorização da avaliação realizada pelos próprios cursistas, no processo característico de avaliação realizada por pares.

No entanto, o que pretendemos destacar neste trabalho é apenas umas das possibilidade trazidas pelo Projeto ECO e que é também um dos objetivos principais desta iniciativa: promover possibilidade de cooperação entre diferentes instituições e pessoas. Nos

[3] Notas de reunião internacional do Projeto ECO – realizada em Lisboa em Julho de 2014, durante Doutorado Sanduíche realizado na Universidade Aberta de Portugal (UAb-PT).

ateremos a destacar o potencial de cooperação institucional que pode colaborar sobremaneira com o processo de expansão da oferta de formação superior e qualificação profissional.

4 OS MOOCS E A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: POSSIBILIDADES E MUDANÇAS INSTITUCIONAIS NECESSÁRIAS

A cooperação internacional é uma ação estratégica que as instituições de ensino vem adotando para aumentarem sua capilaridade, para agregarem métodos e experiências de ensino e para adentrarem no espaço de transferência de tecnologias às comunidades locais e global.

A condução deste processo de alargamento de acesso e deste processo de internacionalização da educação superior, em uma sociedade conectada e em rede, passa a exigir também mudanças nas estruturas acadêmicas e administrativas das instituições de ensino: mudanças pedagógicas, trazidas por exemplo pelos recursos educacionais abertos (REA) e inserção das TDICs aplicadas à educação e mudanças no processo de gestão institucional, abertura e conectividade e a consequente exigência de trabalho em rede.

Neste cenário, Teixeira (2012) traz esta discussão e apresenta a necessidade de desconstrução e reconstrução da universidade. Segundo este autor:

> "(…) o modo como as universidades têm respondido ao desafio colocado pela sociedade em rede caracteriza-se por uma aposta no crescimento da conectividade e também pelo aumento da personalização, participação e transparência dos seus serviços" (TEIXEIRA, 2012, p. 6).

E ainda, para Teixeira (2012, p. 8), "a adoção generalizada de práticas educacionais abertas comporta consequências importantes, as quais conduzirão necessariamente a uma transformação radical das culturas organizacionais das instituições de ensino superior".

Ademais, cabe às instituições universitárias, neste contexto de inovação, profunda vigilância sobre a adequação das novas exigências da contemporaneidade às suas finalidades maiores. Tais percursos, na direção do atendimento às inovações e

ampliação do atendimento, serão guiados pelos tradicionais escopos do trabalho universitário: a partilha e construção do conhecimento humano numa visão crítica e instrumental.

Mais uma vez recorreremos ao exemplo do Projeto ECO para inserir aqui a discussão que passa pela possibilidade estratégica de se utilizar os MOOCs como mote e como instrumento para o estabelecimento de parcerias interinstitucionais, nacionais e internacionais, que intentem à expansão.

A título de exemplo de estratégia de ação, vamos relatar brevemente o caso da Universidade Aberta de Portugal (UAb-PT), que compõe rol de instituições que formam o Projeto ECO.

Com o intuito de promover o alargamento da oferta de seus cursos constantes do catálogo de cursos do Projeto ECO, a UAb-PT ofereceu os seguintes sMOOCs: a) Competências: competências digitais para professores e b) sMOOC Passo a Passo.

O primeiro, trata-se de um curso *online* de acesso gratuito e aberto, que pretendia fomentar a reflexão e debate em torno das questões e desafios que se colocam quanto à utilização das ferramentas digitais em contexto de sala de aula, assim como promover o desenvolvimento de competências nessa área. Tratava-se de um curso de formação continuada para professores.

O segundo curso (sMOOC Passo a Passo) apresentava uma abordagem teórica e prática como um apelo à reflexão sobre o papel que o ensino aberto, *online* e massivo, em particular os MOOC, irão ter no século XXI em qualquer processo de aprendizagem. O curso foi realizado em seis línguas: Espanhol; Inglês, Francês; Italiano; Português e Alemão.

Estes dois cursos contaram com divulgação no Brasil e, com isso, possibilitou o contato entre profissionais e entre instituições que se interessaram em fazer parte desta rede.

5 CONCLUSÃO

O processo de expansão e de internacionalização da educação superior é uma realidade e, ao mesmo tempo, uma necessidade para as instituições de ensino nestes tempos de

sociedade em rede e aumento exponencial do poder de conexão global.

Neste cenário, 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, no apoio ao processo de mobilidade acadêmica, na facilidade de disponibilização de materiais didáticos e informacionais e, sobretudo, com foco na temática deste trabalho, na oferta de cursos de formação que sejam abertos, massivos e em rede.

Assim, há que se pensar em mecanismos que atendam não somente às necessidades acadêmicas da educação presencial, mas também às especificidades da educação a distância. Trabalhar a mobilidade virtual (como alternativa estratégica de apoio à mobilidade acadêmica internacional), por exemplo, requererá esforços conjuntos para poder aproveitar esta potencialidade da evolução tecnológica aplicada à educação.

O Projeto ECO constitui-se apenas em mais um exemplo – que foi trazido neste texto em função da oportunidade de participação na equipe de trabalho da UAb-PT – de como os MOOCs podem se tornar importantes ações neste processo de expansão e de consolidação de parcerias.

A ofertas dos dois cursos acima citados pode dar uma demonstração dessa disposição. Ademais, tal iniciativa mostrou que há inúmeras possibilidade de trabalhos conjuntos que podem ser estabelecidos, sobretudo por entendermos que as temáticas de um curso massivo podem ser afins e, desta forma, o trabalho em parceria e em rede torna-se interessante para todos.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL (2014a). 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. 2014*.

BRASIL (2014b*). Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015*. Disponível em www.mec.gov.br

BRASIL (2015). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003/2014*. Brasília: MEC/SESU. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20954&Itemid=1329

HO, A. D.; CHUANG, I.: REICH, J.; COLEMAN, C.; WHITEHILL, J.; NORTHCUTT, C.; WILLIAMS, J. J.; HANSEN, J.; Lopez, G.; PETERSEN, R. (2015). *HarvardX and MITx: Two years of open online courses*. HarvardX Working Paper Nº. 10.

TEIXEIRA, A. (2012). Desconstruindo a Universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, XI: 32.

TEIXEIRA, A.; MIRANDA, B.; DIAS, A. (2011). Virtual Mobility and the EQF: using e-learning to widen access and enhance quality higher education across Europe. In: T. B.; M. E. (Eds.), Proceedings of World *Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 1003-1012). Chesapeake, VA: AACE.

YUAN, L.; POWELL, S.; OLIVER, B. (2014). *Web Currículo*. Centre for Educational Technology. Disponível em http://publications.cetis.ac.uk/2014/898

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PROL DO LETRAMENTO LITERÁRIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Cláudia de Jesus Abreu Feitoza
Universidade São Francisco – USF
clauabreu_20@hotmail.com
Luzia Bueno
Universidade São Francisco – USF
luzia.bueno@uol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 6: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

Resumo: O presente artigo visa a apresentar um relato de experiência envolvendo o os eixos de leitura e literatura em uma turma de 7º ano de ensino fundamental cuja principal ferramenta foi o uso de tecnologias digitais. O trabalho foi desenvolvido durante a aula de Língua Portuguesa em um colégio particular do interior de São Paulo a partir da leitura de um livro paradidático contemplado pela leitura bimestral recomendado na disciplina. Para apresentá-lo, organizamos este texto em quatro seções: na primeira, apresentaremos o conceito de letramento literário, considerando as perspectivas teóricas de Street (2014), Soares (2001), (1995/2002) e Pinheiros (2006); na segunda, apresentaremos as relações entre o uso de tecnologias (Rojo, 2007; Ciriato, 2009) na escola; em seguida, descreveremos como realizamos uma experiência com o livro de leitura visando à promoção do letramento literário com o intermédio de tecnologias digitais; por fim, apresentaremos as considerações finais que essa forma de trabalho nos permitiu tecer.

Palavras-chave: Leitura; Letramento Literário; Tecnologias Digitais.

---

1 LEITURA, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Apesar do fato incontestável de que a escola pareça um espaço propício para o trabalho com leitura, é inegável que, cada vez mais, essa competência tem sido apontada

no Brasil com consideradas defasagens. Essa precariedade do ensino de leitura foi acusada, por exemplo, no exame do PISA[1] (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o qual revelou que, em termos de leitura, o Brasil ocupa a preocupante 55ª posição dentre 65 países participantes, resultado este que acusa o insatisfatório desempenho acerca da capacidade de leitura do jovem brasileiro. É relevante esclarecer que a última edição da avaliação aplicada em 2012 continha textos de diferentes gêneros textuais, como notícias, infográficos, tabelas e, naturalmente, textos literários, como contos, crônicas e poemas.

O baixo desempenho dos alunos brasileiros levou em consideração a concepção de letramento adotada pelo próprio órgão responsável pela prova: "Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade". (OECD – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Relatório 2014). Sob esta concepção, o relatório nacional de desempenho constatou que o jovem leitor brasileiro apresenta baixos níveis de proficiência em diferentes capacidades leitoras.

Os textos literários se enquadram, segundo critérios do relatório, em textos contínuos, uma vez que são apresentados na íntegra e são compostos basicamente por tipologias narrativas ou descritivas. Nessa categoria de textos, os estudantes brasileiros apresentaram um aproveitamento de apenas 58%, índice este que indica a proficiência leitora para conseguir ler, refletir e posicionar-se ante essa categoria de textos. Mas, afinal, o que é essa "proficiência leitora"?

Em linhas gerais, podemos associar um aluno que tem leitura proficiente a um aluno letrado. Para tal, é preciso, primeiro, compreender o conceito de letramento em seu significado mais amplo. Introduzido pelos estudos antropológicos e socioculturais de Street (2015), o conceito de letramento, no Brasil, diz respeito à capacidade de um indivíduo participar efetivamente das diferentes esferas de circulação dos mais diversos gêneros textuais. Diz-se um indivíduo letrado àquele que não apenas domina o código

[1]Avaliação aplicada a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para medir o nível de habilidades de estudantes de diferentes países em três áreas do conhecimento: matemática, leitura e ciência.

da escrita, mas, sobretudo é capaz compreender, produzir e participar de situações empíricas de uso da linguagem transitando nos mais diversos contextos e tipos de letramentos.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Ao ampliar o conceito do termo por ela empregado, a autora o define como "[...] as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita" (KLEIMAN, 1998, p. 181).

Trata-se de um conceito complexo que adquiriu diferentes significados e, na concepção teórica aqui assumida, se relaciona diretamente aos eixos da leitura e da escrita, os quais são constituídos por um "conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*" (SOARES, 2001, p. 48-49). Além disso, a autora explica que "Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural" (SOARES, 2001, p. 48-49). Ela acrescenta que o letramento pode ser adquirido do ponto de vista individual e social e que a leitura, enquanto capacidade individual de letramento, é uma espécie de "tecnologia" que traz ao indivíduo diferentes habilidades e capacidades que vão além da

> [...] habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar siginificados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2001, p. 69)

Desse modo, o sentido da palavra "ler" extrapola a decodificação, o que significa dizer que nem todo indivíduo alfabetizado é necessariamente letrado. Vale destacar que há vários tipos de letramentos sociais (Street, 2014) – como o escolar, o jurídico, o matemático, o acadêmico e, dentre outros – o letramento literário está diretamente ligado ao letramento escolar, sobretudo porque é na escola que, segundo Kleiman (2002), o aluno terá contato com a literatura em suas diversas formas de manifestações textuais.

Entende-se, portanto, que levar o aluno a transitar e apropriar-se do letramento

literário é uma das funções que compete à escola, haja vista que os gêneros literários, como romances, contos, crônicas, poemas, fábulas, lendas, dentre outros, integram o espaço escolar desde sempre e este, cada vez mais, incute a ideia de ensino de leitura e literatura. Dessa necessidade, surge o questionamento: como promover a literatura no espaço escolar tendo objetivos de leitura, isto é, utilizando-a como forma de letramento?

A respeito disso, Lajolo (2001) defende a literatura enquanto área de conhecimento deva estar presente no currículo escolar, uma vez que esta, "[....]como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias". (2001, p. 106)

Soares (2002) destaca, ainda, que a leitura é vista como um processo "ativo", que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias. Nesse sentido, seria "[...] necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. (SOARES, 2001, p. 73) . Mas, uma questão que se centra aqui é: afinal, a qual demanda cotidiana e social atende o letramento literário?

Segundo Paulino (*apud* PINHEIRO, 2006), quando falamos sobre a leitura do texto literário, é impossível dissociá-la da distinção entre textos literários e não-literários, pois cada qual, em sua natureza, promove diferentes habilidades e capacidades no leitor. Segundo o autor, a necessidade de leitura (e por que não ensino?) do texto literário se justifica porque "todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores" (Paulino, 2005 *apud* PINHEIRO, 2006, p. 37).

Ainda a respeito do letramento literário na escola, Pinheiro (2006) defende que este seria também uma "[....] especificidade do letramento artístico (que envolve também o letramento musical, o teatral, o cinematográfico, dentre outros) [...]".Portanto, quando se pensa em promover a atividade de leitura visando ao letramento literário sob a concepção de um aluno-leitor que produza suas próprias experiências e seja capaz de se envolver com o texto lido, não podemos negar a capacidade das tecnologias digitais em alcançar esse objetivo.

2. USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Os avanços tecnológicos promovidos pelas últimas décadas trouxeram à tona uma corrente metodológica que defende o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Não é novidade a tese que defende a inserção de recursos tecnológicos em sala de aula, as quais tem se configurado como significativos

> [...] atrativos de instituições escolares nos mais diversos níveis, desde a educação básica – onde tablets que substituem os materiais didáticos enchem os olhos de pais e alunos – até o ensino superior, onde a idéia de sala de aula conectada e equipada com bibliotecas digitais e projetores consolida a imagem de uma instituição moderna (FEITOZA e BUENO, no prelo).

Com base em teóricos que discutem as tecnologias digitais antes mesmo de sua expansão no campo de ensino, Rojo (2007) retoma que

> A Internet tornou possível, como afirma Beaudouin (2002), que passássemos a conversar com as mãos e os olhos, ao invés de com a boca e os ouvidos. O ambiente digital escrituralizou (Lahire, 1993) mesmo a conversa do dia a dia (ROJO, 2007, p.63).

A autora também discute as diferenças ocasionadas processo de leitura em razão das tecnologias digitais. Tendo-as como novo suporte, as intervenções do leitor acabam por tirá-lo da zona de conforto impedindo-lhe uma postura passiva, dando-lhe condições necessárias para se tornar um co-autor. Um exemplo claro disso são os blogs pessoais ou páginas de redes sociais (blogs, videoblogs, dentre outros), onde a ativa participação do leitor por meio dos comentários acaba sendo uma das características do próprio texto. A respeito disso, Chartier (1997, *apud* ROJO, 2007) afirma que

> O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (Chartier, 1997, *apud* ROJO, 2007 –p. 64).

Assim, por também considerarmos que associar a leitura do material impresso tradicional ao uso das tecnologias digitais para produzir outros textos que permitam a intervenção do leitor, propomos aqui o uso das TDs como forma de dinamizar o ambiente escolar. Mais do que isso, trata-se de uma estratégia que coloca o leitor (no caso, aluno) ante a uma postura que, mais do que leitor, o tornará o produtor e

interventor do texto lido, uma vez que "[...] a era do texto eletrônico, alterou profundamente as relações entre autor-texto-leitor e levou-nos a novas práticas de leitura e de escrita, até então inéditas." (ROJO, 2007, p. 65).

A autora acrescenta, ainda, que nessas novas práticas de leitura e escrita, não se solidificam, nas práticas escolares, um processo de aprendizagem transmissível de uma geração (dos professores) para a outra (dos alunos), mas sim uma aprendizagem mútua em que educadores aprendem *junto* com os alunos e, em alguns casos, *através* dos alunos. E é justamente sob esta concepção que se enquadra o trabalho com leitura de textos literários intermediada pelo uso de tecnologias digitais.

Nesse sentido, destacamos uma dentre inúmeras TDs que será explorada neste relato: a técnica de produção de vídeo intitulada *stop motion*. De acordo com Ciriaco (2009, *on-line*), trata-se de uma técnica em que se utiliza "[...] a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento.". Os quadros (ou fotografias) são dispostos em diferentes posições e, colocados em um intervalo de tempo, dão a ideia de ilusão. Ciriaco (2009) esclarece que, na verdade, as imagens criam uma ilusão de ótica, uma vez que

> [...] O Stop Motion só é compreendido como movimentação pelo fenômeno da Persistência Retiniana. Ele provoca a ilusão no cérebro humano de que algo se move continuamente quando existem mais de 12 quadros por segundo. Na verdade, o movimento desta técnica cinematográfica nada mais é que uma ilusão de ótica. (CIRIACO, 2009, *s.p.*).

Assim, por consideramos que diversos tipos de textos literários são passíveis de serem recontados, uma vez que apresentam personagens, enredo, marcas de tempo e de espaço, optamos pelo uso da TD *stop-motion*. Isso porque trabalhar com a leitura de textos literários fazendo uso de tecnologias digitais é uma forma de associar – por meio da produção de um vídeo – uma nova forma de leitura, a qual se materializará nos vídeos produzidos. A respeito dessa experiência, abordaremos na seção seguinte.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nesta seção, será descrita a experiência em que o trabalho com leitura de um texto literário foi realizado em sala de aula tendo como recurso o uso de uma tecnologia digital. Essa experiência foi feita em uma turma de 7º ano de Ensino Fundamental II no primeiro semestre do ano de 2015.

3.1 Sujeitos

A unidade escolar em questão está situada na cidade de Itatiba-SP, pertence ao ramo privado e atende cerca de 200 alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A escola conta também com um anexo que atende a alunos de educação infantil e, embora tenha razão social distinta, são administradas pela mesma gestão. A sala onde a experiência foi desenvolvida possui 17 alunos na faixa etária de 11 a 13.

3.2 Procedimentos metodológicos

Segundo a proposta pedagógica da escola, os alunos devem realizar uma leitura de um livro paradidático ao longo de cada bimestre, o qual deve ser contemplado nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de uma prática consolidada há pelo menos 5 anos e que, no ato da [2]admissão da docente, foi orientada que permanecesse. A escolha do livro deveria ser a critério da professora e/ou de mais disciplinas em que fosse possível realizar alguma atividade interdisciplinar.

É importante salientar que a prática comum (e também esperada pelos alunos) era que a leitura fosse exigida em uma avaliação escrita, como se vinha fazendo até então. Entretanto, em sua primeira avaliação, despertou a atenção da docente que esse procedimento avaliativo pouco se relacionava efetivamente à leitura realizada, uma vez que não havia espaço para os alunos lerem ativamente os textos e tampouco atribuir-lhes seus significados, conforme bem destacam Soares (2001) e Lajolo (1982)

Assim, diante dessa realidade, foi proposto um trabalho em que a leitura bimestral ocorresse a partir da elaboração e produção de um vídeo em *stop-motion*, conforme descrito na seção anterior. O livro de leitura do bimestre foi a obra "Dom Quixote", de Miguel Cervantes, uma adaptação infanto-juvenil de Michel Harrisson e com apresentação de Ana Maria Machado, publicada pela Editora Ática, em 2003.

A produção do vídeo foi feita individualmente e cada aluno ficou responsável

[2] A minha contratação ocorreu em abril de 2014, momento em que a professora que atuava por 5 anos na instituição encerrou suas atividades.

por um capítulo, contemplando todos os dezessete capítulos da obra. A proposta foi dividida em cinco etapas: 1) Retomada do enredo e discussão da obra; 2) Orientações para a elaboração do vídeo com apresentação e exemplificação da técnica, bem como de um tutorial; 3) Produção do vídeo; 4) Apresentação da primeira produção e de reelaboração e 5) Apresentação da proposta final para o concurso Interno "I Mostra Literária de Vídeos em Stop Motion".

4. RESULTADOS

A iniciativa de inserir a produção dos vídeos em um contexto mais amplo organizando um concurso interno deu-se, principalmente, para alguns dos critérios estabelecidos na avaliação fossem atendidos. O principal deles é que, embora cada aluno tivesse um capítulo do livro para produzir o vídeo, era indispensável que fizessem uma breve retomada do capítulo anterior, bem como uma antecipação para o capítulo seguinte. Isso seria necessário para que o telespectador, no caso, os demais alunos que votariam, pudessem compreender a obra mesmo sem tê-la lido. Nessa última etapa, os vídeos foram exibidos para alunos de outra turma, os quais tiveram que votar nos três melhores vídeos elencando-os em 1º, 2º e 3º. Em seguida, foi atribuída uma pontuação de 5 pontos para cada indicação em 1º lugar; 3 para o 2º e 1 para o 3º. Por fim, a pontuação foi somada e os vídeos classificados do 1º ao 3º lugar receberam uma premiação fornecida pela direção da escola. Vale ressaltar que a exibição dos vídeos premiados bem como a premiação ocorreram no II Sarau Literário, evento interno promovido pela escola.

As imagens abaixo – embora não dêem conta de traduzir o resultado da proposta – ilustram duas das diferentes técnicas adotadas pelos alunos: . Na figura 1 a aluna usou ilustrações diversas, além de objetos para compor os personagens e figurinos. Na figura 2, outro aluno fez uso de peças de montar de Lego para construir os personagens, cenários etc.

Figura 1: Tela do Vídeo "Capítulo 8 – Dom Quixote" produzido ilustração

Figura 2: Tela do Vídeo "Capítulo 2– Dom Quixote" produzido em Lego

A breve análise aqui apresentada nos permite tecer algumas afirmações acerca do que a proposta realizada na escola promoveu em termos de letramento literário. Primeiramente, é importante resgatar que quando se trata da leitura de uma obra tida como "clássica" é comum que o professor se depare com certa resistência por parte dos alunos. Além disso, a própria leitura obrigatória como forma de avaliação reforça esse sentimento de rejeição em relação aos livros paradidáticos. Contudo, o que se notou na proposta realizada foi o engajamento e envolvimento dos educandos motivados pelo uso do celular, da câmera fotográfica, do computador e outras ferramentas envolvidas no processo de elaboração dos vídeos.

Outro aspecto que merece ser observado se refere aos critérios utilizados para verificar em que medida os alunos se apropriaram da leitura. Esperava-se, em se tratando da obra, que os alunos identificassem os elementos essenciais da obra, como personagens, marcas de tempo, de espaços, tipos de discurso, dentre outros. Ao ensinar literatura, o professor sempre espera analisar se os alunos compreenderam ou não a obra, identificaram ou não os recursos de linguagem usados pelo autor ou se fizeram ou não uso das estratégias cognitivas e metacognitivas.(Kleiman, 2002). O quadro abaixo mostra como esses aspectos foram ou não apropriados pelos alunos em cada vídeo, aspectos estes que compuseram também a grade de avaliação. Na coluna primeira

coluna "Critérios" consta o aspecto atendido ou não pelo aluno; na coluna ao lado indica a quantidade de vídeos que atenderam a esses aspectos.

Quadro 1: Aspectos analisados nos vídeos. Quadro elaborado com base nas estratégias de leitura apresentados por Kleiman (2002)

CRITÉRIOS	Quantidade de vídeos
1. Reconhecimento do gênero (aventura	17
2. Identificação do tema	17
3. Compreensão do enredo	13
4. Caracterização dos personagens	13
5. Caracterização dos espaços	12
6. Compreensão das ações	12
7. Identificação dos discursos/vozes	15
8. Síntese e retomada do capítulo anterior	16
9. Capacidade de produzir sintetizar a partir da própria compreensão	14
10. Uso de recursos sonoros coerentes com a cena	11
11. Uso de recursos visuais	14
12. Uso de linguagem oral (narração)	8
13. Elementos de edição (legendas, créditos, etc.)	14

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho era apresentar uma experiência visando ao letramento literário, o qual se ancora na concepção de leitura enquanto postura ativa onde o leitor seja capaz de produzir sentidos ao objeto lido. Ao analisar o quadro que sintetiza os aspectos alcançados pelos alunos no vídeo elaborado a partir da leitura de um texto literário, é preciso admitir que, em linhas gerais, a maior parte dos alunos atingiu os objetivos esperados com a proposta. É válido ressaltar, também, que não foi preciso realizar alguma avaliação escrita garantindo que o livro fosse "lido" pelos alunos. Isso porque cada vídeo – ainda que não tenha atingido plenamente a proposta – retrata aquilo que o aluno realmente compreendeu no processo de leitura; afinal, não seria possível apresentar o produto final sem que a leitura tivesse efetivamente realizada.

É interessante destacar que os recursos imagéticos e sonoros empregados no vídeo traduzem a leitura feita pelos alunos; a linguagem construída pelos verbos, por

exemplo, remetem à ação; os adjetivos, ao cenário e figurino. Assim, a linguagem tida até então como estritamente verbal tornou-se uma linguagem multimodal em que imagens, textos, áudios e animações se constituem no vídeo reproduzindo a assimilação do conteúdo produzido a partir da leitura. Portanto, a experiência aqui relatada serve apenas para ilustrar que a inserção de tecnologias digitais no espaço escolar pode ser feita visando a um letramento, no sentido mais amplo da palavra e, neste caso, letramento literário em que a leitura foi tida como um meio e não um fim em si mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIRIACO, Douglas. **O que é stop motion?**. Disponível em: http://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm. Publicado em 15.06.2009. Acesso em 09.07.2015.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Oficina de leitura: Teoria e Prática. 9ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. Usos e abusos da literatura na escola. Porto Alegre: Globo, 1982.

_____. Do mundo da leitura para a letiura do mundo

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Relatório Nacional PISA.. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso 15.05.2015.

PINHEIRO, Marta Passo**. Letramento literário na escola**: um estudo de práticas de leitura literária na formação da "comunidade de leitores". (Tese de Doutorado). 306 f. Faculdade de Educação da UFMG- Belo Horizonte – MG, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa**. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, 46(1): 63-78, Jan./Jun 2007.**file:///C:/Users/Cl%C3%A1udia/Desktop/Claudia%20Abreu/Documentos/Doutorado/artigo%20letramento%20digital%20roxane%20rojo.pdf.** Acesso em 13.07.2015.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA ACERCA DO SENTIDO DA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS AO CURRÍCULO ESCOLAR

Alessandra Rodrigues
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
alessandrarodrigues@unifei.edu.br
Mikael Frank Rezende Junior
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
mikaeljr@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação

Resumo: Apesar da ubiquidade das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, a inclusão e integração dessas tecnologias no ambiente escolar tem se dado de forma restrita, tensionada e muitas vezes despida de sentido. Este trabalho discute a visão de educadores em formação continuada, em nível de mestrado profissional, acerca do significado atribuído à integração das tecnologias ao currículo da educação básica. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário aberto aplicado a 15 mestrandos em Ensino de Ciências no âmbito da disciplina "Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências". Os resultados indicaram que, apesar de consideradas todas as nuances do público investigado, há uma preponderância do entendimento de que a integração das tecnologias ao currículo, em todas as suas faces, esteja associada à mera incorporação, nas práticas pedagógicas, de dispositivos e artefatos em geral.

Palavras-chave: Web Currículo - TDIC - formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Sociedade da informação, cibercultura, cultura digital, sociedade em redes, tecnologias de informação e comunicação, aprendizagem móvel, *e-learning*, redes sociais, tecnologias digitais. Essas expressões vêm povoando a vida contemporânea, ganhando espaço nas conversas sobre educação e, aos poucos, ocupando lugar na escola e instigando discussões sobre os sentidos tradicionais de ensinar e aprender.

Entendemos, com Almeida (2014), que vivenciar a cultura digital vai além da mera utilização de aparatos tecnológicos e nos direciona para um dinamismo social em que interatividade e colaboração são condições elementares. Nesse sentido, pensar o uso

significativo das tecnologias nas atividades escolares também exige essas condições.

Entretanto, dados da pesquisa TIC Educação 2013, desenvolvida pelo CETIC – Brasil (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) comprovam que a realidade das escolas brasileiras ainda está distante de conseguir esse tipo de integração das tecnologias às práticas curriculares.

De acordo com a pesquisa[1], o tipo de utilização das tecnologias mais realizado pelos professores ("todos os dias ou quase") do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio é a "prática de exercícios sobre o conteúdo exposto em aula" (63% e 65% respectivamente). A segunda maior utilização é para "aulas expositivas" (48% e 56%), seguida pelas atividades de "interpretação de textos" (42% e 47%). Em contrapartida, atividades que pressupõem maior interação e colaboração, como "organização de trabalhos colaborativos em grupo" (12% e 9%), "produção de materiais pelos alunos" (10% e 9%) e "jogos educativos" (3% e 1%) são pouco utilizadas pelos professores dos segmentos pesquisados.

Esse cenário, por um lado, mostra a presença das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) nas escolas; mas por outro, indica o sentido atribuído pelos professores sobre o que seja a utilização das tecnologias em sua prática pedagógica. As atividades mais realizadas com apoio desses recursos apontam para a mera substituição de artefatos, como do quadro para os *slides*, do caderno para o *tablet*.

Entendemos que o professor é peça-chave para que o uso das tecnologias digitais nas salas de aula ultrapasse esse modelo utilitarista e se construa no sentido de integrar as TDIC ao currículo escolar como elementos que agreguem valor aos processos de ensino e aprendizagem e favoreçam o empoderamento dos sujeitos envolvidos nesses processos (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Mas, para tanto, é preciso primeiro indagar: o que os professores entendem por integração das tecnologias ao currículo escolar? Esse foi o questionamento que instigou a construção deste artigo.

[1] A pesquisa entrevistou 1987 professores das redes públicas (municipais e estaduais) e particulares nas cinco regiões brasileiras. Foram entrevistados somente os docentes que atuavam nos anos finais de cada segmento de ensino (5º ano do Ensino Fundamental I, 9º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio – considerando-se que o último ano desse segmento volta-se à preparação para o vestibular, ele não foi incluído na pesquisa).

2 TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS

Considerando a matriz grega da palavra tecnologia (*teckné*), cuja significação vinculava-se à ideia de método ou maneira eficaz de fazer algo para alcançar um objetivo (LIMA JUNIOR, 2005), enfatizamos o sentido da tecnologia como elemento presente e estruturante do currículo na medida em que se constitui como consequência da ação imaginativa e da racionalidade humana. Por esse viés, a utilização integrada das tecnologias (em especial as TDIC) nas práticas educacionais ultrapassa a materialidade do aparato, do instrumento tecnológico para alcançar a abrangência de um processo criativo, de produção de saberes e fazeres e de transformação dos sujeitos e do meio.

No campo científico, o advento da mecânica quântica e da teoria da relatividade inaugurou um novo período para as ciências no início do século XX, especialmente para a Física. Tais referenciais serviram de base teórica e prática para o desenvolvimento da maioria dos artefatos e avanços tecnológicos com os quais convivemos hoje cotidianamente, e que se constituem como o alicerce físico que permite a estruturação das (novas) tecnologias da informação e comunicação. As evoluções científicas advindas desses recursos tecnológicos alcançaram tamanha dimensão que se assemelham, como no paralelo proposto por Castells (1999), à revolução industrial. Tais tecnologias provocaram mudanças significativas na vida das pessoas, e a educação, consequentemente, foi direta e/ou indiretamente, influenciada.

Na escola, a adequação/implantação de propostas com vistas às TDIC tem enfrentando dificuldades em diversas frentes, passando inicialmente pela tentativa de provimento de infraestrutura técnica e de equipamentos básicos para implementação de propostas, até a necessidade de formação de quadros com competências pedagógicas e metodológicas para lidar com os novos cenários e interações propiciadas por essas tecnologias conforme as especificidades das diversas áreas do conhecimento.

Dentre os diversos desafios e enfrentamentos, destacamos neste trabalho o papel central da necessidade formativa constante de professores em todos os níveis de ensino, decorrentes das imposições promovidas pela presença, cada vez mais intensa, das TDIC em todos os ambientes, também os escolares, conforme já apontamos no início deste

texto. Essa necessidade tem sido apontada em trabalhos como em ANGOTTI (2006) e SERRA (2013), em especial no cenário de professores de ciências.

Entendemos que alcançar um patamar de formação docente que consiga abarcar minimamente essa amplitude de exigências que a realidade atual nos coloca solicita também ampliação da concepção de tecnologia, conforme apontamos no início deste tópico. Essa concepção deve estar presente nos cursos de formação dos professores a fim de estruturar ações formativas que aliem e inter-relacionem conhecimentos teórico-educacionais, habilidades de domínio do aparato tecnológico e atitudes que promovam a reflexão sobre a prática, a capacidade crítica, a criatividade e a valorização do ser humano em suas múltiplas dimensões (ALMEIDA, 2004).

Assim, a formação já aproximaria os docentes de práticas pedagógicas, a serem implementadas no cotidiano escolar, mais condizentes com o que Almeida e Valente (2012, p. 61) vêm chamando de web currículo, compreendido como uma relação que envolve "distintas linguagens e sistemas de signos mobilizados na prática social midiatizada pelas tecnologias e mídias digitais, que suportam e estruturam os modos de produção do currículo".

Adotando o sentido proposto por Almeida e Valente (2012) para web currículo, visaremos aqui lançar olhares para o entendimento de docentes, em exercício e em formação em nível de mestrado profissional, sobre o sentido de integração das tecnologias ao currículo escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2015 durante as atividades regulares da disciplina "Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências" em uma turma de quinze alunos de um mestrado profissional em Ensino de Ciências em uma Universidade Federal do sudeste do Brasil.

A disciplina possui carga horária de 30h, é oferecida anualmente como parte do rol de disciplinas obrigatórias do mestrado e está calcada na seguinte proposta: discussão acerca das pesquisas sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Ciências; investigação do potencial formativo das TIC; diferentes possibilidades da

inserção das TIC no ensino de Ciências; e o desenvolvimento de projetos aplicados ao ensino de Ciências.

Os quinze alunos foram convidados a responder a um questionário aberto composto por três perguntas com o objetivo compreender suas respectivas visões sobre a integração das tecnologias ao currículo escolar. Na primeira pergunta, sintetizada em "Quem eu sou?", cada mestrando poderia expor suas influências, formação e perspectivas de uso das tecnologias tanto nas suas ações cotidianas quanto nas experiências profissionais.

Na segunda pergunta: "O que você pensa que seja integrar as tecnologias ao currículo escolar?", o objetivo era compreender, principalmente após a realização das leituras e discussões específicas sobre este tema propostas durante a disciplina, a incorporação (ou não) de referenciais e marcos teóricos atuais sobre a temática "integração" pelos mestrandos.

Na terceira pergunta solicitamos: "Conte uma situação que você tenha vivido em sua prática (ou que você conheça) e que ilustre a integração das tecnologias ao currículo". A proposta pretendia acessar exemplos práticos que ilustrassem a visão do mestrando sobre o sentido de integrar as tecnologias ao currículo escolar.

Todos os quinze respondentes (identificados por A1, A2, A3, ... , A15) retornaram o referido questionário aberto dentro do prazo proposto. Suas respostas comporão o corpus desta pesquisa, que será analisada de forma qualitativa.

Destacamos que quatorze mestrandos participantes deste estudo são profissionais diretamente envolvidos com a educação, primordialmente educação básica, sendo três deles também envolvidos com a educação superior. Somente um dos participantes dedicava-se exclusivamente à realização do curso de mestrado sem a interação profissional com a escola no momento da realização da pesquisa. Dos participantes, as respectivas formações iniciais são: três matemáticos, três físicos, três biólogos, duas pedagogas, um médico, uma enfermeira, uma psicóloga e uma licenciada em letras.

Tendo em foco o objetivo central deste estudo, que é captar a visão de mestrandos em ensino de ciências acerca do sentido/significado de integração das tecnologias ao currículo, optamos por, a partir dos dados obtidos, realizar uma pré-análise, pela qual foram identificadas duas categorias preponderantes, que serviram posteriormente para

agrupar todo o corpus da pesquisa. A categoria 1 concentrou respostas que indicavam dos respondentes uma visão de integração centrada na existência/utilização de recursos, dispositivos, aparelhos etc. Na categoria 2, foram agrupadas as respostas que indicavam a não suficiência da existência de recursos e/ou dispositivos para promover a integração das tecnologias ao currículo escolar.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A partir das respostas obtidas, observamos, em significativa parte dos respondentes (53%), menções à ausência de tecnologia nas respectivas formações básicas, conforme expressado por A1, ao mencionar o "*pouquíssimo uso dessas tecnologias por meus professores*" (A1).

Certamente que uma formação desprovida dessa temática tem efeitos na futura prática profissional, conforme pudemos observar, por exemplo, nas colocações de três respondentes (20%) que, já no âmbito profissional, mencionaram explicitamente fazer "*pouco uso [de tecnologias] como professor*" (A1) e, em alguns casos mais específicos, "*ela [tecnologia] deve ser ressaltada na minha vida profissional como um obstáculo a ser superado*" (A6). Como apontam Almeida e Valente (2011), é preciso que o professor signifique o uso das tecnologias para que possa integrá-las à sua prática. Se não tem oportunidade de fazê-lo durante a formação, nos parece que fica mais difícil iniciar esse processo na rotina atribulada da maioria dos docentes da educação básica brasileira (como é o caso de nossos sujeitos nesta pesquisa).

Uma considerável parte dos respondentes (60%) nos indica que uma das possíveis respostas para a limitada visão integradora da tecnologia ao currículo está na ausência de discussões e práticas voltadas a essa temática na formação inicial dos professores. Nesse sentido, os sujeitos apontam a importância da formação docente quando se pretende que a prática pedagógica seja mediada pelas tecnologias, conforme os excertos a seguir:

Acredito muito que essa integração para se tornar realidade na escola de base, precise primeiro estar embutida na formação do professor. (A12)

Nesse sentido, deve-se primeiro capacitar o professor, tanto na formação inicial quanto na

continuada. (A13)

Além do incentivo escolar e da estrutura adequada, um fato importante para que possa ter integração entre currículo e tecnologia é a formação do professor. (A4)

As tecnologias apresentam um potencial enorme de alternativas para permitir o ensino de diversas disciplinas, entretanto são pouco utilizadas, em grande parte, devido ao pouco preparo que os docentes apresentam para o manuseio dessas tecnologias. (A8)

Os excertos corroboram os resultados da pesquisa TIC Educação 2013, que mencionamos no início deste texto, bem como fazem coro a apontamentos como os feitos por Gatti (2010) e Arroyo (2013) acerca da precária formação de professores especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e materiais didáticos mais utilizados nos cursos de licenciatura. Além disso, Gatti e Nunes (2009) ainda apontam a fragilidade das estruturas curriculares, nas quais, em geral, não há lugar para problematizar as tecnologias.

Apoiados nas duas categorias de análise propostas, identificamos uma preponderância de menções por parte dos respondentes (60%) que se ligavam direta e/ou indiretamente à Categoria 1, ou seja, "*A tecnologia ser usada como uma ferramenta a mais pelo professor*" (A1). Conforme expresso por A10: "*Acredito que integrar as tecnologias ao currículo signifique fazer uso de tecnologias*" (A10), a integração é vista pelo viés do artefato, da utilização mecânica e operacional dos recursos tecnológicos. Mais uma vez podemos estabelecer relação entre nossos resultados e os dados do CETIC, que mostram usos meramente operacionais das tecnologias nas escolas brasileiras. O excerto de A13 também exemplifica esta visão de substituição dos instrumentos "analógicos" pelos digitais: "*integrar as tecnologias ao currículo escolar, é fazê-la permear a prática pedagógica do professor, ou seja, torná-la comum tanto quanto o quadro e o giz*" (A13).

Os demais 26,6% dos professores que responderam aos questionamentos propostos foram agrupados na Categoria 2, ou seja, indicaram que uma mera incorporação acrítica de equipamentos, técnicas ou métodos não é suficiente para, de fato, integrar as tecnologias ao currículo escolar, como exemplifica o excerto de A5:

integrar as tecnologias ao currículo não é simplesmente das aulas usando slides, ou levar os alunos ao laboratório de informática. Acredito que as tecnologias devam ser integradas de uma

maneira mais profunda, não apenas como uma ferramenta. (...) Simplesmente trocar a lousa pelos slides na faz da tecnologia integrada ao currículo.

Contudo, nenhum dos sujeitos cujas respostas estão na categoria 2 indicou um posicionamento que dê indícios sobre o sentido por ele adotado sobre o que seja a integração das TDIC, assim como podemos observar no excerto de A14:

Não se trata mais de inserir nas escolas tecnologias, e permitir acesso a elas. Para a integração é necessário que o currículo seja tecnológico e que a tecnologia seja curricular. (A14)

Dessa maneira, ainda que não esteja claro o conceito de integração curricular das tecnologias, entendemos que as leituras e discussões feitas durante a disciplina podem ter contribuído para iniciar a reflexão e provocar o questionamento nos mestrandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, realizado a partir de dados advindos de professores de diversas áreas que cursavam a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências em nível de mestrado, os resultados indicam a necessidade de ampliação da capacitação em diversos níveis, principalmente no que tange à discussão acerca do conceito de Web Currículo, devido à sua potencialidade e atualidade, visto que há um descompasso no seu entendimento mesmo por pós-graduandos.

Além disso, como apontado nas respostas, parece que a tecnologia está presente na vida dos alunos, mas não na vida dos docentes, fato que indica uma limitada reflexão crítica sobre o sentido e papel do educador na atualidade, e que traz à tona os medos e receios do professor ao lidar com essa tecnologia, mesmo para aqueles em formação mais específica com vistas a essa temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (orgs.). *Web Currículo*: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

_____. *Inclusão digital do professor*: formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, Set/Dez, 2012, pp. 57-82. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf> Acesso em: 17/08/2013.

_____. *Tecnologias e currículo*: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ANGOTTI, J. A. P. Desafios para a formação presencial e a distancia do físico educador. *Revista Brasileira de Ensino de Física,* v.28, n.2, pp 143-150, 2006.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. Vol 1. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

CETIC. *Pesquisa TIC Educação 2013* – Professores. Disponível em: <http://cetic.br/tics/educacao/2013/professores/E2/> Acesso em: 01/07/2015.

GATTI. B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1355-1379. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 26/02/2015.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

LIMA JUNIOR, A. S. de. *Tecnologias Inteligentes e Educação*: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro/BA: FUNDESF, 2005.

SERRA, G. M. D. *Estudo de caso referente a uma formação continuada de docentes para uso das TIC no ensino de ciências da natureza*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29072013-140548/pt-br.php> Acesso em: 13/06/2015.

A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO E O TEMPO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA PESSOA

Livio dos Santos Wogel
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT
liviowogel@hotmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 5: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Resumo: A reflexão teórica emergiu da necessidade de analisar o tempo escolar, ao buscar saber como a escola lida com o tempo para desenvolver os seus currículos e para facilitar o processo de produção do conhecimento, tendo por base o tempo disponível dos agentes escolares, especialmente professores e estudantes, que se encontram ainda condicionados aos tempos institucionais, e a organização do tempo escolar impacta na elaboração do currículo, como um campo de construção de possibilidades formativas. Baseia-se teoricamente em Arroyo, Gimeno Sacristan, Chizzotti e Ponce, entre outros. Percebeu-se, pela análise, que é preciso que se estude o tempo escolar a fim de que a tensão entre o tempo cronológico e o vivencial não se torne a sobreposição de um sobre o outro, mas que haja coexistência entre ambos, por meio da atenção aos contextos vividos dos agentes escolares.

Palavras-chave: Currículo, tempo escolar, tempo vivencial, ensino médio.

Introdução

Os modos e condições de transformação do conhecimento para que possa ser formulado na escola, especialmente no Ensino Médio, exige uma ciência da prática educacional por meio da qual algumas diretrizes são formuladas para que a intenção de promover o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos nas condições e possibilidades da escola ocorra.

Refletir acerca da expressão de um conhecimento para as condições e possibilidades no Ensino Médio e ponderar como um conhecimento sistematizado pode ser elaborado nas condições, possibilidades e nos contextos temporais da escola básica são o intuito desta comunicação. Esta comunicação faz parte das reflexões teóricas apresentadas na tese de doutorado em Educação: Currículo, defendida em 2014 na

PUC-SP, na linha Políticas Publicas e Reformas Educacionais e Curriculares.

É no campo do currículo que se deseja refletir sobre as possibilidades, justificativas e implicações existentes acerca da formação do conhecimento, pois o currículo é o meio pelo qual os conhecimentos da cultura são selecionados, idealizados e postos em ação no contexto escolar. É por meio do currículo que aparecem as opções epistemológicas, políticas e culturais que auxiliarão a responder a questão sobre o que devemos ensinar a fim de estruturar a escolarização e a organização da aprendizagem.

Segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 137), "O currículo, ao querer modelar um projeto educativo complexo, é sempre um veículo de pressupostos, concepções, valores e visões da realidade". A escola, incluindo todos os seus atores, formula e apresenta esse veículo que conduz o processo formativo em busca do ser humano e da sociedade desejados, elabora suas concepções, conhecimentos e crenças, faz seu projeto educativo e implementa-o em ação.

O currículo também é campo de construção de possibilidades formativas, em que aparecem as opções reais de formação e pelo qual se toma decisões e os que fazem o currículo se responsabilizam por elas. As respostas contínuas a essas demandas desafiadoras apresentam possibilidades de formular e estabelecer políticas de currículo, visto que, ao ser posto em ação, nos contextos e com sujeitos concretos, o currículo impacta e se coloca a serviço de poderes, interesses e modelos sociais. Segundo Chizzotti e Ponce (2012, p. 26): "Não há como tomar a escola e o currículo, como objetos de estudo, sem estabelecer a sua relação com as políticas emanadas do Estado", e assim, um dos propósitos desta comunicação é apresentar como as políticas do Estado brasileiro indicam, através dos seus documentos, o compromisso formativo do Ensino Médio.

A atenção respeitosa ao contexto temporal e, especialmente, cultural dos agentes do currículo faz-se importante. É no contexto que o conhecimento é produzido, e contextualizá-lo é fundamental para compreendê-lo.

Dessa reflexão emerge a necessidade de analisar o tempo escolar, ou seja, como a escola lida com o tempo para desenvolver os seus currículos e para facilitar o processo de produção do conhecimento, tendo por base o tempo disponível dos agentes escolares, que se encontram condicionados aos tempos institucionais e a organização do

tempo escolar impacta na elaboração do currículo.

1.1- O tempo escolar: entre o tempo cronometrado e o tempo vivencial

A escola é uma instituição em que o tempo medido e planejado é muito valorizado e seu uso é extremamente regulamentado, ordenado e ritmado. Para que o currículo possa ser desenvolvido, o estabelecimento de medidas do tempo se constituiu, na história da instituição escolar, como a garantia de que haverá prazo necessário e finito para que o conhecimento seja transcorrido.

> O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento escolar* e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Há na escola uma perene contagem do tempo, marcando dias letivos do decorrer do ano, da semana, dos bimestres, das séries, bem como das horas-aula para o ensino e dos contratos dos professores para um tempo de trabalho.

Porém, não é esse o único tempo da escola. Há também um tempo vivencial, o tempo em que se desenvolvem o aprendizado e o ensino por meio do encontro e do relacionamento entre duas gerações: a dos estudantes que devem utilizar o seu tempo na escola para aprender o que os da outra geração que se propõem a ensinar. As experiências de vida e os conhecimentos acumulados influenciam nos modos de relacionamento e das vivências do tempo por conta das expectativas e visões de mundo distintas entre as gerações.

O tempo vivencial é o tempo das pessoas e do subjetivo, em que os movimentos e os fluxos são sentidos como tendo ritmos mais céleres ou vagarosos, de acordo com a intensidade da experiência de quem vive os acontecimentos. É um tempo irregular que, por mais que possa ser medido e demarcado pelas fixações de limites da duração do tempo, não é coincidente e sincrônico, uma vez que, transcorre simultaneamente.

Já que o tempo na escola não é só medida, mas condição para ensinar e aprender, emerge da questão do tempo escolar uma das tensões que marcam o currículo em ação na escola. A tensão ocorre mediante a coexistência e a percepção da fixação dos tempos que não é harmônica e, muitas vezes, conflituosa. A tensão ocorre entre a fixação de viver com base em um tempo medido e controlado e outro sobre o tempo vivencial, que depende do envolvimento e do sucesso da aprendizagem e do ensino, o que depende diretamente do envolvimento dos sujeitos, do planejamento de atividades e das suas condições existenciais.

> Aqui radica uma das tensões mais sérias no cotidiano escolar: como articular tempos instituídos, sequenciados num ordenamento temporal, com tempos pessoais, de grupos etários, sociais, culturais? Como articular um tempo prescrito, previsível, uniforme e mensurável, fragmentado, hierarquizado, seriado e gradeado com um tempo pessoal e grupal imprevisível, contínuo e informal em que reproduzem sua vida, sua socialização e aprendizagem tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos que tentam adaptar-se aos tempos escolares? (ARROYO, 2009, p. 209).

Há uma permanente crítica e constante alerta acerca de como o tempo mensurável é dominante para a organização das formas de conhecimento na escola por meio de uma lógica quantitativista e padronizadora.

Se o tempo cronológico, seriado e cadenciado for o determinante na situação do tempo escolar, - de modo que dita um ritmo padronizado e uma velocidade para o ensino e a aprendizagem - haverá pouca possibilidade de abertura às vivências individuais, o que gera uma uniformização dos agentes escolares e uma anulação do tempo do indivíduo. O tempo vivencial também precisa ser reconhecido como um tempo de oportunidade, de modo que sua dinâmica ocorra a partir de um ritmo individual ou situacional, e não um tempo homogênio, determinado de antemão.

Entretanto, essa qualidade da vivência do tempo é pouco visualizada na escola, visto que a medida e a prescrição rígida dos períodos e o ritmo acelerado por conta dos prazos são a forma mais influente no contexto escolar. Esclarecer essa situação é fazer notar que o tempo vivencial não seja visto e pensado nas políticas de currículo somente como um contratempo na escola, ou, até mesmo como um tempo perdido ou desnecessário de ser reconhecido para se organizar a vida e o conhecimento escolar.

A lei brasileira rege as formas mínimas e obrigatórias de organização do

tempo, tanto em dias letivos quanto em horas de estudo, bem como os anos mínimos de estudo em cada etapa da Educação Básica. Segundo o artigo 23, da LDB:

> **Art. 23**. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2010).

Faz-se importante notar que há possibilidades de haver formas de organização da educação básica que sigam uma ordem temporal flexível, que deve privilegiar o processo de aprendizagem, e não somente da periodização do tempo segundo anos e séries.

Acerca dos dias anuais de estudo, também há uma determinação dos dias mínimos em que os estudantes e professores devem ter de efetivo trabalho pedagógico. Segundo o artigo 24 da LDB, há uma duração mínima de cada etapa da educação básica, no caso do Ensino Médio, três anos e, deve ter no mínimo 200 dias letivos anuais de efetivo trabalho pedagógico e 800 horas anuais. Nesse intervalo de tempo, os estudantes precisam aprender e desenvolver habilidades e adquirir competências em diversos saberes e conhecimentos agrupados em 3 áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O art. 35 da LDB atribui ao Ensino Médio a missão do "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" e a reflexão do tempo faz parte das possibilidades de desenvolvimento de autonomia e pensamento. O estudante nesse nível necessita perceber-se e compreender-se como um sujeito de conhecimento e de ação transformadora, tendo o conhecimento como aliado que suscita a reflexão consciente de si mesmo, ao aprimorar sua capacidade crítica e criativa e a compreensão de si em relação ao mundo.

A determinação dos dias letivos é obrigatória, entretanto, a organização do trabalho pedagógico no tempo estipulado é dos modos como os currículos são postos em ação no espaço e tempo escolar. A lei obriga a presença do estudante estabelecida

em, no mínimo, 75% do tempo, subentendendo-se que a presença no espaço escolar por um período fixado é necessária para o aprendizado.

A segurança que a lei oferece é da presença física na escola por um período de tempo regulamentado e demarcado nas vidas do estudante e de todo o profissional que no espaço escolar trabalhar. Entretanto, o trabalho escolar não se restringe à presença no espaço da escola, mas diz respeito ainda a um trabalho que se faz mediante o preenchimento do tempo com atividades de ensino e aprendizagem, que se estende tanto no espaço intraescolar quanto no extraescolar, o quer dizer que há demanda de atividades a serem realizadas tanto dentro da escola bem como fora dela. O problema curricular que advém da utilização do tempo pode ser formulado em duas questões problematizadoras e que exigem reflexão e opções formativas: quanto tempo é necessário para que o ensino e aprendizagem tenham sucesso, tanto dentro da escola quanto fora da escola? E qual é o tempo disponível para que haja qualidade nos processos de ensino e aprendizagem?

A reflexão para a análise dessas questões faz-se necessária para que as respostas não sejam simplificadoras da experiência escolar, especialmente do trabalho de ensino e de aprendizagem, que exigem tempos formativos que não são medidos somente pelo tempo estipulado por calendário, relógios, cronômetros. São tempos que também dependem de relacionamentos interpessoais encontrados nas experimentações culturais, experiências, identidades heterogêneas. As questões referentes ao tempo demandado pela escola não são respondidas simplesmente direcionando-as no sentido de preencher os tempos com a proposição de várias quantidades de atividades de ensino e de aprendizagem. O tempo das culturas, da geração, da convivência e também das condições de trabalho precisa ser considerado de modo que não haja uma resposta que pense somente o período disponível e não se reflita sobre a qualidade da vivência dos tempos para o ensino e para aprendizagem.

É preciso que se estude o tempo escolar a fim de que não haja uma sobreposição problemática e conflituosa do tempo cronológico sobre o vivencial, mas uma coexistência para que tanto o tempo de vida e o seriado sejam considerados importantes.

Considerações finais

Voltando às questões curriculares sobre as quais foram argumentados os riscos e as implicações de respondê-las somente pelo viés do tempo cronológico, vê-se que se faz necessário pensar também quais são as implicações de atentar-se para o tempo vivencial e utilizar-se dele para a produção de currículos.

As respostas às questões propostas devem levar em conta o contexto temporal, das gerações, das condições e das intenções das pessoas que produzem currículo no espaço e tempo escolar, a fim de que se encontre tempo oportuno para o ensino e para a aprendizagem. Conforme apresenta Arroyo (2009, p. 211): "Ensinamos conhecimentos que exigem seu tempo, porém ensinamos a seres humanos que estão em seus tempos." É a consideração dos tempos humanos para ensino e aprendizado que precisa ser analisada e refletida para se obter indicativos de resposta às questões curriculares.

O tempo vivencial é o tempo da oportunidade, em que os momentos se tornam propícios para que se realize o aprendizado. O tempo da oportunidade pode ser favorecido por meio de um encontro entre expectativas de ensino e de aprendizagem e é o tempo do relacionamento entre sujeitos do conhecimento.

Nesse sentido, o tempo vivencial difere da expectativa do tempo ditado institucionalmente, quando um planeja e estrutura o ensino, e outro executa atividades para que o ensino e aprendizagem ocorram. Também difere da perspectiva de organização do tempo em que se escolha e se estruture uma tal quantidade de conteúdos curriculares a serem transmitidos num período de tempo e que os destinatários da transmissão tenham que aprender os conteúdos somente no período estipulado. Ao contrário, o tempo vivencial é aquele em que sujeitos, por estarem motivados, veem-se envolvidos em um processo intencional de ensino e aprendizagem, que o torna memorável. O tempo da oportunidade é de um caráter subjetivo e idiossincrático da convivência entre pessoas que estão imbuídas de intencionalidades comuns e que se propõem a viver experiências em comum. Para que as oportunidades apareçam, faz-se

necessária e exigente uma fina sensibilidade para lidar com os tempos dos humanos e que se relativize o tempo cronometrado e se ressalte o tempo vital.

A atenção aos contextos vividos, aos acontecimentos e aos instrumentos culturais das pessoas que fazem parte da escola, com jovens e adolescentes do Ensino Médio para favorecer o diálogo e o relacionamento, permitindo a construção de conhecimento contextualizado, abrindo espaço para a construção de novos significados vitais. Não se pode ignorar que tanto estudantes como professores, como sujeitos sociais e culturais, são formadores de currículo e, quando produzem currículo, precisam ser reconhecidos em suas aspirações, contexto cultural e social, e o seu tempo de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas:* trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. *LDB*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. (Série Legislação, nº. 39).

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e Racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teias*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/122/123>. Acesso em: 01 set. 2014.

CHIZOTTI, Antônio e PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteiras,* v.12, n. 3, p. 25-36, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em 20 ago. 2014.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et. al. *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal:* raízes históricas e panorama atual. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Col. educação contemporânea).

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. *Educação e Pesquisa.*

São Paulo, v. 25. n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/ep/article/download/27823/29595>. Acesso em: 25 set. 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTAN, José; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino.* 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *El valor del tiempo en educación.* Madri, Espanha: Ediciones Morata, 2008.

_____. O que significa currículo. In: _____. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, Maria Grisolia; RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. (Orgs.). *Escola Viva***:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação:* o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Das coisas maravilhosas. O cuidado do tempo na prática de filosofar na escola. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). *A escola pública aposta no pensamento.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Col. Ensino de Filosofia; 4).

PEDRONI, Fabiana. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. *Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES*. Vitória, ES. ano 4, v.3, n. 6, junho 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/colartes/article/download/7724/5526>. Acesso em: 04 out. 2014.

PONCE, Branca Jurema. *O tempo na construção da docência*. 1997. 239f. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SANTOS, Yara Magalhães dos; PEIXOTO, Patrícia Rodrigues Luiz. A organização do tempo nas instituições escolares das sociedades capitalistas: interfaces entre cultura escolar e cultura social. *Plures Humanidades*, Ribeirão Preto- SP, v. 14, n. 1, p. 43- 69,

jan./jul. 2013. Disponível em: <http//:*seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/download/51/pdf*>. *Acesso em: 27 set. 2014.*

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Temporalidades con(viventes) nos territórios da educação. *Educação em Revista.* Belo Horizonte, n. 34, p. 85- 102, dez. 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982001000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2014.

THOMPSON, Edward Paul. *Costumes em Comum*: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WOGEL, Livio dos Santos. *Filosofia e ócio:* possibilidades originárias de formação no Ensino Médio. 2014. 182f. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ATIVIDADE DE PROGRAMAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA INTEGRAR CONHECIMENTOS

Maria Elisabette Brisola Brito Prado
Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN)
Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED-UNICAM)
bette.prado@gmail.com.br

Nielce Meneguelo Lobo da Costa
Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
nielce.lobo@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral
Eixo: 5. Novas Tecnologias na Educação

Resumo:
Este artigo tem como objetivo apresentar dois episódios envolvendo a atividade programação e conceitos matemáticos, que fizeram parte das pesquisas sobre a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais. A metodologia de caráter qualitativo realizou a coleta de dados durante as ações formativas para um grupo de vinte professores de matemática que atuam na Educação Básica. O referencial teórico pautou-se nas ideias do construcionismo de Papert, na atividade de Programação de Valente e na visão integradora do uso da tecnologia de Mishra e Koehler. A análise dos episódios mostra o potencial da atividade de programação sendo utilizada no contexto da formação do professor em termos de propiciar a apropriação das tecnologias e a reconstrução do conhecimento do professor na perspectiva integradora do conhecimento do conteúdo matemático, pedagógico e tecnológico.

Palavras-chave: Construcionismo – TPACK – Formação Continuada

1. INTRODUÇÃO

A Educação na cultura digital tem sido uma temática instigadora para diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, que buscam compreender os

impactos da presença das tecnologias digitais no cotidiano da vida dos estudantes. Tais tecnologias demandam a criação de novas formas de comunicação, de busca de informações e de representação do conhecimento.

As tecnologias, especialmente os computadores, chegaram às escolas públicas brasileiras como uma política do governo federal no final da década de 80. Desde essa época até os dias atuais vários projetos de implantação, acompanhados de formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias foram desenvolvidos atendendo as necessidades do sistema de ensino e as novas especificidades dos avanços tecnológicos.

O interessante, no entanto, é resgatar que no inicio desse processo, as escolas não tinham muitas opções de recursos computacionais: uma possibilidade era usar programas do tipo Instrução programada (CAI), baseado na concepção behaviorista de aprendizagem e, outra, a Linguagem de Programação Logo, concebida com base nos princípios construtivistas. Naquele momento, a opção de utilizar a Linguagem de Programação, foi devido às ideias inovadoras de Papert (1985) e de seus discípulos brasileiros, tais como, Prof. Dr. José Armando Valente e a Profa. Dra. Léa Fagundes, que conviveram no momento auge da Linguagem de Programação Logo no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT).

Papert (1985) foi um dos pioneiros na história da Informática na Educação, que juntamente com seus colaboradores criou a Linguagem de Programação Logo (derivada da linguagem Lisp) voltada para ser utilizada no contexto escolar da Educação Básica. Este autor buscava, a partir das ideias piagetianas, compreender a relação entre o homem, a tecnologia e a natureza da aprendizagem. Para nortear o uso da atividade de programação, nos processos de ensino e aprendizagem, Papert desenvolveu uma abordagem pedagógica denominada Construcionismo. Tal abordagem enfatiza a criação de ambientes de aprendizagem aquelas que favorecem tanto o "*aprender-com*" como o "*aprender-sobre-o-pensar*" (PAPERT; HAREL, 1991). É a ideia do *hands-on* e *head-in.* Isto significa que o sujeito pode aprender-fazendo, por meio da construção de algo que lhe seja significativo e que permita envolver-se afetiva e cognitivamente com o processo de produção. Esses princípios privilegiam a autonomia, a curiosidade e a autoria do aprendiz na perspectiva de Freire (1996).

Tais ideias poderosas, no entanto, não se tornaram amplamente efetivas no contexto da Educação Básica, por várias razões apontadas em diversas pesquisas. Dentre as quais, destacamos o descompasso que se instalou entre o rápido avanço das tecnologias e o processo de implantação dos computadores nas escolas. Além disso, a formação do professor que tem um caráter fundamental, nem sempre ocorre de forma que favorece ao professor a se apropriar das tecnologias digitais na sua prática pedagógica no contexto escolar.

Sob enfoque, Almeida e Valente (2011) salientam que "o processo de apropriação da tecnologia e a sua integração nas atividades curriculares demandam tempo e acontecem de modo gradativo" (p.44). Isto significa que a formação demanda do professor a reconstrução de conhecimentos e, nesse sentido as ações formativas devem, segundo os autores,

> [...] criar condições para o professor construir conhecimento sobre os aspectos computacionais; compreender as perspectivas educacionais subjacentes aos softwares em uso, isto é, as noções de ensino, aprendizagem e conhecimento implícitas no software; e entender por que e como integrar o computador com o currículo e como concretizar esse processo na sua prática pedagógica (p.50).

Nesse sentido destacados pelos autores Almeida e Valente (2011), os conhecimentos necessários para que o professor possa fazer uso das tecnologias digitais de modo que retrate um novo paradigma de ensino e de aprendizagem podem ser expressos no modelo teórico de Mishra e Koehler (2006). Esses autores, tomaram como ponto de partida a teoria da base de conhecimento de Shulman (1986), para descrever os tipos de conhecimentos que são necessários aos professores para desenvolverem a prática pedagógica em ambientes de aprendizagem que envolvem tecnologia.

Esse modelo denominado TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) é uma estrutura teórica constituída pela intersecção de três domínios do Conhecimento do Conteúdo, do Pedagógico e do Tecnológico, conforme ilustra a figura 1, a seguir:

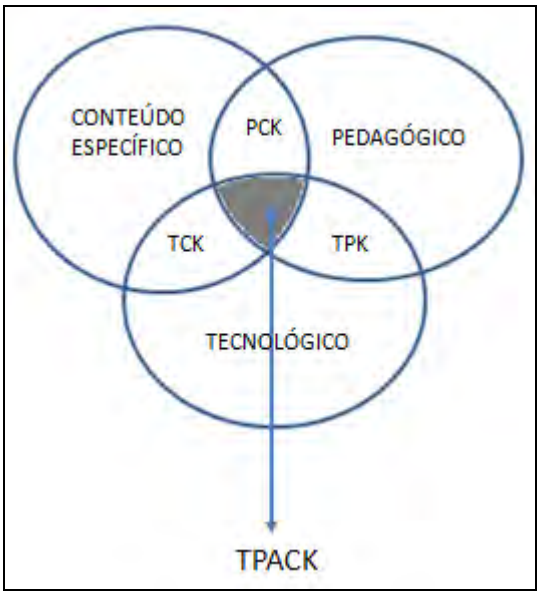


Figura 1: Representação do modelo TPACK

A figura 1 mostra a constituição do TPACK a partir da integração do conhecimento do conteúdo específico com o pedagógico (PCK) já definido por Shulman (1986), o qual foi ampliado por Mishra e Koehler (2006) destacando a integração dos conhecimentos do conteúdo específico com o tecnológico (TCK) e do pedagógico com o tecnológico (TPK). O TPACK expressa uma forma amálgama de um conhecimento emergente, que segundo Lobo da Costa e Prado (2015), vai além de todos os seus componentes (conteúdo específico, pedagogia, e tecnologia).

É esse o tipo de conhecimento que pode propiciar ao professor a representar conceitos específicos curriculares utilizando os recursos das tecnologias e de como abordá-lo na prática pedagógica de forma a favorecer a construção do conhecimento do aluno sobre conceitos curriculares. É, portanto, essa abordagem integradora de conhecimentos que possibilita a se fazer uso das tecnologias digitais, não apenas como um recurso didático, mas sim como uma nova forma de estruturação do pensamento, conforme tem destacado Almeida e Valente (2011).

Em se tratando das tecnologias digitais podemos dizer que as novas possibilidades de ensino e aprendizagem foram ampliadas especialmente com a Web 2.0 e a criação de vários softwares educacionais, jogos e objetos de aprendizagem digitais. Do ponto de

vista de hardware, também existe um movimento crescente de disponibilização de dispositivos móveis (tablet, celulares, notebook, etc) que requer do professor o desenvolvimento de uma nova gestão na sala de aula e de uma prática pedagógica diferenciada daquela já consolidada na cultura educacional.

Isto significa que os avanços da tecnologia podem ampliar e diversificar o ensino e as formas de aprender, ultrapassando os limites de tempo e espaço da sala de aula, propiciando ao aluno o desenvolvimento do pensamento investigativo na busca de informações e de novas compreensões, bem como, o sincronismo nas formas de comunicação que pode favorecer a aprendizagem colaborativa e o compartilhamento de descobertas, experimentações, reflexões e diferentes maneiras de representar o conhecimento.

O interessante é que nesse cenário atual permeado, cada vez mais, pela grande diversidade das tecnologias digitais e de possibilidades de usos pedagógicos, a atividade de programação começa a ressurgir pelo reconhecimento do seu potencial educacional.

2. OBJETIVO E METODOLOGIA

Este artigo tem como objetivo apresentar dois episódios envolvendo a atividade programação e conceitos matemáticos, que fizeram parte das pesquisas sobre a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais. Esse curso foi desenvolvido no Projeto do Observatório da Educação da Universidade Anhanguera de São Paulo, financiado pela CAPES.

A metodologia utilizada nesse estudo de caráter qualitativo realizou a coleta de dados durante as ações formativas para um grupo de 20 (vinte) professores de matemática que atuam na Educação Básica. Tais ações foram desenvolvidas em 10 encontros semanais de 3 horas cada. Os instrumentos utilizados para coleta foram: questionário, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e os protocolos das atividades desenvolvidas pelos professores participantes.

O questionário foi elaborado contendo questões relacionadas ao perfil dos professores, bem como, atividades diagnosticas envolvendo conteúdo matemático. As entrevistas foram realizadas durante e após os encontros de formação, com o intuito de ouvir os

relatos dos professores sobre as experiências vivenciadas no curso. Além disso, foram feitos registros das observações e dos protocolos das atividades de programação desenvolvidas pelos professores com o uso do Geogebra e Scratch.

A análise dos dados descritiva e interpretativa se desenvolveu com base teórica nos estudos Mishra e Koehler (2006) que destacam a complexidade de o professor construir conhecimentos necessários para a docência na perspectiva integradora do TPACK, assim como nas ideias de Valente e Almeida (2011). Nesse artigo apresentamos um recorte envolvendo a descrição e analise de dois episódios. Antes, porém de apresentar análise dos episódios, destacamos as ideias principais sobre as implicações pedagógicas envolvidas na atividade de programação.

3. ATIVIDADE DE PROGRAMAÇÃO

Para entender algumas implicações educacionais da atividade de programação, Valente (2002), criou um modelo explicativo da espiral da aprendizagem. Essa espiral é constituída por um movimento de pensamentos e ações envolvendo: descrição-execução-reflexão-depuração-(nova) descrição, que ocorre quando o sujeito interage com o computador para resolver determinado problema.

Para programar o sujeito descreve, por meio dos comandos da linguagem computacional, a resolução do problema e, o computador executa de imediato os comandos na tela. O sujeito pode confrontar e receber o feedback, daquilo que pensou e descreveu por meio do resultado expresso na tela do computador. Quando o resultado for o esperado, a espiral de aprendizagem pode continuar, sem necessariamente provocar a reflexão e a depuração sobre a resolução do problema. Mas, se o resultado for diferente do esperado, o sujeito (espontaneamente ou com a mediação do professor) passa a refletir sobre a descrição do problema e a depurar aquilo que pensou em relação à aplicação de conceitos e estratégias.

Nesse movimento cíclico em forma de espiral, quando o resultado é diferente do esperado, significa que algo está errado, mas na atividade de programação, o erro tem uma conotação diferente, é visto como parte do processo de aprender. A análise e a

compreensão do erro é que levam a depuração envolvendo o sujeito a pensar sobre o conteúdo representado e a sua forma de representação.

Vale ressaltar que no processo de programar ocorre um movimento a todo momento de codificação e decodificação: é a linguagem matemática sendo codificada para a linguagem do software. Esse movimento requer do sujeito o entendimento matemático e as suas representações, daí o potencial da atividade de programação no processo de construção do conhecimento**.**

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE

4.1. Episódio-1: Programando com o Geogebra

Nesse episódio os professores de matemática participantes do curso de formação continuada com o uso do software Geogebra voltado para explorar o conceito de Simetria Axial, revelaram na atividade diagnóstica feita pelo formador-pesquisador (Pupo, 2013) compreensões equivocadas sobre esse conceito. Diante dessa situação, a estratégia utilizada, foi de ocultar o botão "Simetria" presente na barra de menu do software Geogebra. A partir dessa ação, ou seja, ausência do botão "simetria", foi proposto como desafio para os professores uma atividade envolvendo a criação (programação) de um botão que tivesse a função de achar o eixo simétrico de um segmento de reta.

Para realizar esta atividade, os professores tiveram que discutir e rever conceitos e descreverem passo-a-passo o procedimento da resolução relacionando as propriedades da simetria axial e a estrutura lógica da linguagem de programação, sem manuseio e visualização de objetos tais como Pontos, Retas, Polígonos, etc. disponibilizadas no Geogebra.

Assim, os professores em grupo foram construindo com apoio na linguagem natural a descrição passo-a-passo do procedimento, como mostra a figura a seguir:

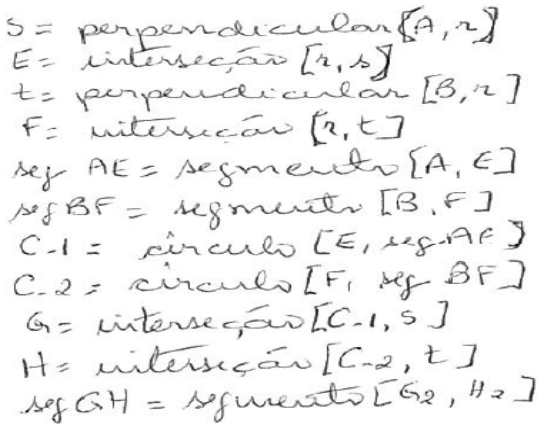


Figura 2: Exemplo do procedimento feito por um professor fora do computador

Esse processo de programação não é simples, pois demandou dos professores a retomada de conceitos matemáticos envolvidos e, ao mesmo tempo, a busca de uma nova forma de representá-los, traduzindo-os na lógica da linguagem computacional. Esta situação vivenciada pelos professores mostrou que a atividade de programar favoreceu, na perspectiva de Mishra e Koehler (2006), a integração do conhecimento matemático e tecnológico (programação computacional) no nível do (TCK) conforme a figura-1. Nessa atividade o professor teve a oportunidade de reolhar para vários aspectos conceituais relacionados à Simetria durante a descrição feita de suas propriedades no Geogebra ao programar o botão "Simetria" com suas funcionalidades. Essa é uma forma de lidar e representar o conhecimento do conteúdo diferente daquela em que muitas vezes é tratado na escola de forma mecânica de aplicação de uma fórmula ou técnica de resolução.

Por outro lado, podemos perceber que nesse episódio, não ocorreu a integração do conhecimento pedagógico. Isto mostra a complexidade do processo de formação e a necessidade de se criar diferentes situações e atividades para oportunizar a reconstrução do conhecimento do professor no sentido do TPACK.

4.2. Episódio 2: Programando com Scracth

Nesse episódio os professores de matemática participaram do curso de formação continuada sobre Linguagem de programação Scratch. O formador-pesquisador desenvolveu ações voltadas para o professor aprender-fazendo a programar um software educacional sobre um conteúdo da matemática, mais especificamente explorando a ideia de generalização por padrão com sequências numéricas (Rocha, 2013). Neste software educacional os professores criaram personagens (tipo avatar) para dialogar com os usuários (os alunos), apresentando problemas, questionamentos sobre o conteúdo matemático.

Nesse processo os professores levantaram uma série de conjecturas sobre situações problema que pudessem evidenciar as regularidades de sequências numéricas. Em seguida, foram descrevendo seus algoritmos usando os comandos da linguagem para a criação do software, articulando conceitos matemáticos e computacionais.

Um fato interessante foi que durante o processo de programação os professores se depararam com o seguinte problema: tinham que programar um tipo de *feedback* diante daquilo que os usuários (os alunos) poderiam dar de resposta ao utilizar o software educacional. De fato, os professores, além de descrever os procedimentos necessários para o programa avaliar as diversas respostas dos alunos, tinham que antecipar e descrever possíveis *feedback*, caso a reposta do aluno não fosse correta.

Assim que essa situação surgiu, a resolução imediata dada por alguns dos professores foi de programar um *feedback* genérico e muito simples, ou seja, deveria aparece a tela a frase "*você errou, tente novamente*".

Foi nesse momento que o formador fez a mediação, questionando os professores se na sala aula essa seria a resposta que dariam para os seus alunos diante do erro. Essa pergunta incomodou os professores, pois começaram a refletirem e a trocar ideias com os colegas sobre as possíveis resoluções dos alunos e de que forma poderiam programar suas orientações.

Esse foi um momento muito especial da formação, pois os professores tiveram que descrever, via comandos da linguagem, intervenções pedagógicas possíveis sobre o conteúdo abordado no software educacional para propiciar o aprendizado do aluno.

Esse processo provocou o desencadeamento reflexivo do professor sobre a própria prática, envolvendo análise sobre o que poderia ter ocasionado o erro do aluno, ou seja, quais lacunas o aluno apresentava em relação aos conteúdos matemáticos envolvidos e, como ele poderia intervir para que as mesmas fossem superadas.

Esse episódio mostrou que a atividade proposta de os professores programarem um software educacional envolvendo um conteúdo de matemática propiciou aos professores em formação a vivenciarem um modo de aprender que viabiliza a integração do conhecimento conteúdo, no caso, matemático, tecnológico (computacional) e pedagógico, mais especificamente na forma de intervir no processo de aprendizagem do aluno.

Os estudos relacionados aos dois episódios nos mostram que a construção do conhecimento integrado na perspectiva do TPACK não é algo simples e imediato de acontecer. Além da intencionalidade pedagógica do formador, é necessário que as atividades propostas durante formação possam permitir aos professores vivencias, inovadoras e instigadora, bem como aquelas em que possam assumir com autonomia o potencial criativo.

A compreensão do TPACK e a sua incorporação nas propostas de cursos de formação continuada de professores de Matemática, segundo as autoras (Prado; Lobo da Costa, 2013) têm contribuído para a integração das tecnologias digitais ao currículo, especificamente, de matemática, assim como de favorecer a reflexão e a reconstrução da prática pedagógica do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois episódios mostraram o potencial da atividade de programação sendo utilizada no contexto da formação em termos de propiciar a apropriação das tecnologias digitais pelos professores indo além do domínio operacional de seus recursos.

Ressaltamos que o fato da formação ter desenvolvido ações pautadas nos princípios construcionistas e ter propiciado aos professores a vivenciarem a atividade de programação foi fundamental para a construção do conhecimento integrado da tecnologia com o conteúdo curricular. No caso, específico da atividade de programar o

software educacional com uso do Scratch, ficou evidenciado o desencadeamento do processo reflexivo do professor sobre a forma de intervir e orientar a aprendizagem do aluno. Esse tipo de reflexão representa um momento importante no sentido de favorecer ao professor a reconstrução da própria prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais.

REFERENCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

LOBO DA COSTA, N. M.; PRADO, M. E. B. B. A Integração das Tecnologias Digitais ao Ensino de Matemática: desafio constante no cotidiano escolar do professor. In: **Revista Perspectivas em Educação Matemática**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2015. (no prelo).

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 2006. p. 1017-1054.

PAPERT, S. **Logo**: Computadores e Educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAPERT, S.; HAREL, I. Situating Constructionism. In: Papert; Harel (Eds). **Constructionism.** New York: Ablex Publishing, 1991.

PUPO, R. de A. O uso das tecnologias digitais na formação continuada do professor de matemática. **Dissertação de Mestrado** em Educação Matemática. São Paulo: Universidade Bandeirante Anhanguera, 2013.

PRADO, M. E. B. B.; LOBO DA COSTA, N. M. O processo de apropriação das tic e a reconstrução de novas práticas no ensino de matemática. **Actas do VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (CIBEM)**, Montevideo, Uruguay, 2013.

ROCHA. A. K. de O. O Uso da Tecnologia Digital para a Generalização em Matemática. **Relatório interno**. São Paulo: Universidade Anhanguera de São Paulo, 2013.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 1986, p. 4-14.

VALENTE, J. A. A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C (Org.). **Tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.15-37.

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Gabriela Fabian
fabian.gabriela@gmail.com
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Daniel de Queiroz Lopes
danielqlopes@gmail.com
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: Este artigo objetiva promover uma reflexão sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, sob uma perspectiva intercultural, adaptando o currículo às necessidades dos alunos. A pesquisa da ênfase ao ensino de língua espanhola, por estarmos inseridos no Mercosul. O tema justifica-se pelo fato de que as aprendizagens de línguas estrangeiras sob uma perspectiva intercultural emergem, considerando as transformações da sociedade do século XXI. A discussão das bases epistemológicas da proposta didática a ser apresentada é composta pela teoria dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (2000), Alsina (1999), Carabelli (2012), Leffa (2010), entre outros pesquisadores. A discussão estabelecida mostra que na contemporaneidade não se aprende uma língua estrangeira somente para ter domínio de outro idioma. Aprendemos outra língua para compreender outra cultura, ampliar a nossa percepção de mundo e fortalecer laços com outros povos.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação Básica. Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade extremamente acelerada e repleta de transformações. Porém, enquanto essas mudanças ocorrem, a maioria das escolas permanecem com metodologias e epistemologias que pouco condizem com as expectativas da sociedade do século XXI. Esse desencontro e a fragmentação do ensino é ainda maior nas aulas de língua estrangeira, considerando o contexto dos currículos da

educação básica.

Desde o ano de 2005, com a Lei nº 11.161/2005, estabeleceu-se a inclusão da língua espanhola no Ensino Médio, concedendo aos estados um prazo de cinco anos para conclusão do processo de implantação da oferta. Lei decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2005. Consequentemente, instituições privadas – que até então tinham somente língua inglesa em seu currículo - também passaram a implementar a língua dos nossos *hermanos*.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s), "as línguas estrangeiras modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada"(BRASIL, 2000: p. 24). Acrescentam, ainda, que as Línguas Estrangeiras Modernas são trabalhadas na educação básica, pois objetivam "ser veículo fundamental na comunicação do homem" (BRASIL, 2000: p. 26).

No entanto, alunos em geral têm a ideia de que não se aprende língua estrangeira na escola, e, quando aprendem algo, essa aprendizagem ocorre por um processo que ocorre por meio de memorização de palavras, conjugação de verbos e reproduções de situações comunicativas. Quando se trata da aprendizagem de língua espanhola, a interação dos alunos com diferentes possibilidades de comunicação diminuem, pois os jovens demonstram maior envolvimento com a língua inglesa, quando estão fora do contexto escolar.

Sendo assim, é preciso buscar estratégias que instiguem os estudantes a estarem em contato também com a língua espanhola. Nessa conjuntura pensemos: como será possível possibilitar uma aprendizagem de língua espanhola de forma que os estudantes percebam sua importância?

2 POR QUE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA? E POR QUE TAMBÉM O ESPANHOL?

São vários os motivos que temos para considerar fundamental o conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras como um fator de enriquecimento pessoal e profissional do sujeito. O conhecimento de línguas se mostra como um instrumento que permite o desenvolvimento de atitudes entre os povos e a compreensão mútua, e que

possibilitem a compreensão e o respeito para com outras culturas. Irineu (2013) explica que o Brasil, mesmo possuindo língua e cultura latinas, distigui-se dos demais países por ser o único, dentre os 20 países que compõe a América Latina, que não adota o espanhol como língua oficial ou como um de seus idiomas oficiais. Consequentemente, cresce a oferta da disciplina de Língua Espanhola nos currículos.

A partir de um olhar geral, observamos que a grande maioria das escolas opta pelo uso de livro didático nessa disciplina. A experiência docente tem nos mostrado que esses materiais dão ênfase à "aprendizagem" de elementos léxicos e gramaticais e à cultura espanhola. São infinitas tabelas de verbos, ou de exercícios em que os alunos precisam preencher lacunas, conjugando tempos e modos verbais.

Os estudantes, quando expostos a atividades que precisam se expressar por meio da escrita ou da oralidade, no idioma estudado, possuem grandes dificuldades, pois não foram "treinados" para isso, mas sim somente para "ações mecânicas" (Behrens, 1999: p.384) e fragmentadas, mostrando-se inseridos em um ensino assentado no escute, leia, decore e repita (Behrens, 1999: p.384). Não há destaque às abordagens interculturais. Não há um diálogo com a cultura do outro.

No Brasil o destaque do espanhol ocorreu devido a dois fatores:

> um indireto, como foi a grande eclosão do latino nos Estados Unidos, graças à massiva emigração hispânica, principalmente porto-riquenha, cubana e mexicana, e as indústrias culturais que aproveitaram essa conjuntura para promover e divulgar produtos como a música ou o cinema espanhol e hispano-americano. Por outro lado, e de forma direta, a consolidação do Mercado do Sul americano, o MERCOSUL, pôs em xeque as grandes economias inversoras no país, pois o fortalecimento das relações político-econômicas dos países da América do Sul (Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil) supunha uma nova reestruturação das inversões internacionais. (MORENO, ANO: p.08)

Trabalhar com o ensino de língua estrangeira, ou estudá-la, não compreende somente conhecer a utilização adequada da estrutura gramatical e do uso de elementos léxicos coerentemente às diversas situações de comunicação. Uma pessoa pode passar muitos anos aprendendo um idioma, mas somente se apropriará do mesmo, no momento em que estiver em contato com aspectos socioculturais da segunda língua. Ou seja, um brasileiro pode ser capaz de produzir um enunciado totalmente correto desde o ponto de vista gramatical, léxico e funcional, mas que poderá resultar inadequado por falta de

inserção na enculturação da segunda língua.

Para Leffa (2012: p. 392) “a língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social”. Assim, cabe ao professor inserir o aluno a uma prática social, na qual terá que utilizar a língua como artefato cultural. Para Carabelli (2012) o ensino de uma língua estrangeira vem acompanhado do ensino de uma ou de várias culturas, pois a forma em que se utiliza a língua implica no peso simbólico cultural proveniente do contexto conjuntural que esteja sendo abordado no momento da análise ou uso de determinada forma da língua.

Para proporcionarmos uma aprendizagem significativa em idiomas distintos do nativo, no papel de docente, entendemos que um dos caminhos seja promover uma proposta de trabalho sob uma perspectiva intercultural. Não se trata de incentivar o consumo e a apologia ao modo de vida estrangeiro, mas sim instigar e desafiar os estudantes a compreenderem muito mais que a estrutura linguística do idioma estudado. É necessário criar condições para que, no contraste cultural, seja possível aprender para além do que a simples memorização das palavras é capaz de ensinar.

Durante anos, o ensino de línguas estrangeiras tanto nas escolas brasileiras quanto nos cursos de idiomas era visto como um *plus* ao currículo. Hoje a realidade é que dominar uma ou mais línguas estrangeiras é uma necessidade. Fato que os próprios aspectos econômicos evidenciam. Empresas aumentam a necessidade de contarem com profissionais que se comuniquem em outros idiomas, além de sua língua materna. E, nesse contexto de parcerias entre empresas da América Latina, cresce a demanda da comunicação em língua espanhola. Mas a final, o que é interculturalidade? A seguir passaremos a discutir esse conceito.

3 INTERCULTURALIDADE: ESTABELECENDO DIÁLOGOS COM OUTRAS CULTURAS NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Antes de falar de interculturalidade, é preciso buscar na raíz da palavra uma breve definição de cultura. Para Alsina (1999), cultura é a construção do ser humano. Para ele cada pessoa nasce em uma comunidade de vida na qual precisa socializar. Assim, a pessoa interioriza umas maneiras de pensar, de sentir-se e atuar. A partir dessa

interiorização, a pessoa não só compreende o mundo de sua comunidade, mas também que essas características se convertem no seu mundo. Ao mesmo tempo, essa pessoa passa a ser um elemento que constitui essa cultura e, consequentemente, ajudará na transmissão, conservação e transformação de sua cultura, através da interação com o outro.

Essa interação entre os seres humanos e suas diferentes culturas reflete em um movimento que chamamos de pluricultural (Alsina:1999). Esse olhar pluricultural permite que nos distanciemos da cultura em que fomos socializados para passarmos a refletir em relação à própria cultura e, por outro lado, a compreender o ponto de vista de outras culturas. Porém, só compreendemos a cultura do outro, no momento em que houver interação com a mesma.

A partir desse movimento de não só olhar para a cultura de outros povos, mas também interagirmos com eles, emerge a interculturalidade. Alsina (1999: p.5) explica que

> cualquier comunicación podría definirse como intercultural. Esto nos podría llevar a un callejón sin salida, ya que la calificación de la comunicación como intercultural se volvería innecesaria. La única forma de aclarar la situación es constatar la existencia de una graduación en la diferenciación cultural. Así las formas de pensar, sentir y actuar de distintas comunidades de vida estarán más o menos próximas unas de otras porque compartan, por ejemplo, la lengua o algunos elementos de sus estilos de vida. Evidentemente cuantos más elementos las comunidades de vida compartan más sencilla será la comunicación entre ellas. Como puede apreciarse, en un extremo tendríamos la diferenciación mayor y en otro la prácticamente casi absoluta indiferenciación. En cada circunstancia la comunicación intercultural tendrá unas características distintas, de acuerdo con la proximidad o lejanía. (Alsina, 1999: p.5)

É importante descatar que, ao falarmos em interculturalidade, não estamos apenas propondo um diálogo entre culturas, mas a possibilidade de aprendermos com o Outro, percebendo que a cultura não é estática, mas um terremoto onde são compartilhadas vozes, desejos, u-topias, lutas. (Menezes e Brasil, 2006: p.11) . Dessa forma, não basta que compreendamos como as culturas formam-se, mas é fundamental que dialoguemos sob as contradições que estas culturas são formadas. (Menezes e Brasil, 2006: p.12)

Para que entendamos a importância do diálogo intercultual nas aulas de línguas

estrangeiras, é preciso compreender o significado do termo. O *inter* nos propõe um desafio de transitar em um tempo que se faz encontro. O diálogo intercultural já supõe um encontro, um deslocamento, sair de seu lugar e ir ao encontro do outro. (Menezes e Brasil, p.12).

Na interculturalidade constrói-se um lugar de passagem, onde os sujeitos desse diálogo não desejam possuir. Nesse sentido, quando há esse encontro, na saída de si, somos também estrangeiros (Menezes e Brasil, 2006: p.12). Essa prática de diálogo com outras culturas pode se fortalecer ainda mais por estarmos inseridos na América Latina. Do latim *Latinitas*, América Latina remete-se ao conjunto de povos latinos, ou seja, de cultura latina, cujos idiomas provêm do latim, e seu respectivo modo cultural e social (Irineu, 2013: p.24).

De acordo com Alsina (1999), "la interculturalidad es un fenómeno de comunicación que ocurre de forma natural más allá de que nosotros podamos definirlo como objetivo propiamente educativo y tiene lugar tanto de forma interpersonal como mediada por una intervención tecnológica".

Um dos pioneiros nos anos 50 na comunicação intercultural foi o antropólogo norte americano Edward T. Hall. Foi ele quem utilizou pela primeira vez a expressão "intercultural", em 1959, na obra The Silence Language (Alsina, 1999). Assim, na contemporaneidade ouve-se falar muito em interculturalidade em diferentes contextos, dentre eles na aprendizagem de línguas estrangeiras. Para que essa ocorra sob uma perspectiva intercultural, é preciso considerar que, ao aprender um idioma, observamos, conhecemos e interagimos com outras culturas e, consequentemente, refletimos sobre nossa própria cultura. E como é possível ensinar e aprender língua espanhola, atribuindo a interação intercultural como prática pedagógica no currículo da educação básica?

4 A PRÁTICA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

A seguir relataremos uma prática desenvolvida com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, sob uma perspectiva intercultural. A experiência ocorreu em uma escola

do estado do Rio Grande do Sul, pertencente à rede privada de ensino, no ano passado.

O projeto desenvolvido entre as disciplinas de Língua Espanhola, História proporcionou que duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental tivessem um desafio em uma viagem de estudos à região das Missões Jesuíticas. Antes de viajarem, a professora de espanhol trabalhou alguns aspectos culturais, juntamente dos professores de história, sobre a região e trouxe para as discussões os pistas que mostravam a influência do idioma espanhol na cultura daquele povo.

Nesse contexto, os estudantes receberam a seguinte tarefa: durante a viagem, deveriam identificar informações que lhes mostrassem as influências da língua espanhola nos Sete Povos das Missões, fotografando uma (ou mais) imagem (ns) que representasse (m) esses aspectos culturais semelhantes às duas culturas.

No retorno à escola, os estudantes estavam cheios de histórias e imagens. Então, os professores de história e língua espanhola proporcionaram uma atividade em que eles deveriam relatar na língua estrangeira suas experiências, utilizando as imagens feitas através da postagem em um blog e redigindo informações por escrito. As postagens foram apresentadas também oralmente aos colegas dos dois grupos, em língua espanhola.

Consequentemente, reconstruíram o percurso que fizeram na saída de estudos a partir das postagens e por meio de pistas, usando QR-codes. Assim, os estudantes da escola que queriam saber por onde colegas passaram, iam capturando os códigos de barra espalhados pelo *Encontro Cultural de Línguas*, utilizando tablets e celulares (incentivo ao uso de tecnologias digitais na educação), e vivenciando as experiências dos colegas através das postagens feitas em uma página na web. Além disso, a experiência permitiu que não só os alunos que viajaram pudessem estar inseridos nessas vivências, olhando não só para a cultura daquele povo influenciado pelas manifestações espanholas, mas também para sua própria cultura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão estabelecida nesse artigo, é imprescindível entender que, em um mundo globalizado, não se aprende uma língua estrangeira somente para ter

domínio de outro idioma. Aprendemos outra língua para compreender outra cultura e, assim, ampliarmos a nossa percepção de mundo e fortalecer laços com outros povos. Ou seja, é preciso que haja um diálogo intercultural nesse mundo globalizado.

Para Irineu (2013), o século XXI contribui diretamente para a desconstrução dos sujeitos na visão tradicional postulada pela sociedade, sujeito como ser uno, cujas ações são totalitariamente condicionadas por seus pensamentos. Além disso, contribui para a construção de novos sujeitos que se constituem como membro de grupos de uma sociedade pluridimensionalmente marcada pelas várias faces através das quais a Interculturalidade se manifesta e se torna elemento confirmador de identidades (Irineu, 2013: p.55).

Nesse sentido, é preciso criar novas estratégias que possibilitem que a aprendizagem de língua estarngeira vá muito além do ler, ouvir, escrever, falar... É preciso olhar para a cultura do Outro, para nosso própria cultura. No século XXI é necessário que de fato vivamos nesse movimento chamado globalização.

6 REFERÊNCIAS

ALSINA. Los estudios de comunicación intercultural. Disponível em: http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer01-05-alsina.pdf. Acesso em Mai de 2015.

ALSINA. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Disponível em: http://www.grupohasa.com/cuidador/lecturas/pdf/36.pdf. Acesso em Mai de 2015.

BEHRENS, A. M. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. R.bras. Est.pedag., v.80, n.196, p. 383-403, set/dez. 1999.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf, acesso em 01 MAR 2015.

CARABELLI, Patrícia. El interculturalismo en educación: reflexiones desde el aula de inglés. In: Lenguas en la Región: Enseñanza e Investigación para la integración desde la universidad. Laura Masello (dir). Universidad de la República – Uruguay. 2012.

IRINEU, L.M. Interculturalidade e Redes Sociais: identidade cultural e interconexões discursivas. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

LEFFA, J.V. Aprendizagem de línguas mediada por computador. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf, acesso em 29 de abr de 2014.

MENEZES, M.M. SILVA, N, V. Introd. *In:* Simposio de Estudios Interculturales (2. : 2005 : Puerto Alegre, Brasil). Salas Astraín, Ricardo, ed. Álvarez V., David, ed. Asociación Sudamericana de Filosofía y Teología Intercultural (ASAFTI).

ALFABETIZANDO NO MUNDO E PARA O MUNDO: ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃOREFERENCIADAS NA TEORIA FREIREANA, NO MUNICÍPIO DE GUARULHOS/SP

Monica Alves Feliciano Rasoppi
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
mofela0811@gmail.com

Eixo 7: PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Resumo: Este trabalho visa observar e analisar as práticas pedagógicas de alfabetização baseadas na teoria freireana, no Município de Guarulhos. Especificamente, buscou-se nessa pesquisa investigar, observar e analisar como se concretizam as práticas de alfabetização crítico-libertadora em uma escola no município de Guarulhos, resultantes de uma formação permanente que se anuncia compromissada com princípios freireanos. O referencial teórico que orientou essa pesquisa em todas as suas fases está alicerçado em conceitos e princípios freireanos. Os eixos de análise estão centrados nas relações entre política e educação, práxis, leitura de mundo precedendo a leitura das palavras, diálogo e alfabetização crítico-libertadora. Trata-se de um estudo de caso inserido em uma abordagem qualitativa. Foram adotados procedimentos de análise de documentos, entrevista semiestruturada, observação da prática e registros realizados pelo educador da turma escolhida como objeto de pesquisa. A análise dos resultados permitiu concluir que os pressupostos freireanos embasam as práticas de um processo de alfabetização crítico-libertador, concretizados no chão da escola, por meio de relações dialógicas, pelo respeito ao saber de experiência feito de educandas e educandos, permitindo a formação de sujeitos críticos e participativos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Alfabetização crítico-libertadora. Leitura do mundo e leitura da palavra. Diálogo. Práxis.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho integra uma pesquisa nacional denominada: *"*A atualidade do pensamento de Paulo Freire, legado e reinvenção*"*. Esta pesquisa é apoiada pelo CNPq, e tem o objetivo de analisar a contribuição e a reinvenção do pensamento freireano em redes públicas de ensino que se anunciam sob a inspiração do pensamento de Paulo Freire, a partir dos anos de 1990.

O interesse em agregar a rede de ensino de Guarulhos como objeto de investigação desta pesquisa se justifica pelo fato desse município preocupar-se com a qualidade social da Educação há mais de uma década e realizar um trabalho coletivo, onde educadoras, educadores e toda comunidade constroem juntos o Projeto Político Pedagógico, adotando, com novos olhares e novos saberes, aquilo que Paulo Freire ensinou: romper com a formação bancária.

Espera-se que esse estudo possa contribuir com a efetivação de uma educação crítico transformadora, baseada no diálogo, na práxis, no respeito aos saberes de experiência feitos dos educandos, colaborando assim para a reflexão e para a prática de educadores de outras redes de ensino, que assumem o compromisso com a formação de leitores críticos e participativos, no quadro de uma educação crítico- libertadora.

2 A PESQUISA

Como acontecem as práticas pedagógicas de alfabetização apoiadas na teoria freireana, que pretendem contribuir para a formação de verdadeiros leitores críticos e participativos em uma escola do Município de Guarulhos*?* Esta é a questão norteadora desta pesquisa.

O objetivo maior desta pesquisa é observar e analisar as práticas de uma alfabetização baseada no diálogo, na práxis, no respeito ao saber de experiência feito das educandas e educandos, na Escola Municipal Siqueira Bueno, no município de Guarulhos, que se anuncia compromissada com princípios freireanos de formar leitores críticos e participativos na perspectiva de uma educação crítico-libertadora.

O referencial teórico que embasa esta pesquisa é formado por princípios freireanos que priorizam uma prática de respeito aos saberes feitos dos educandos, permeada pela dialogicidade, valorizando as diferenças da língua.

Deste modo, a priorização da prática, combate o preconceito linguístico e vai além do conhecimento técnico da leitura e escrita, que permitem a estes educandos e educandas promover uma análise crítica da realidade a qual pertencem e instrumentá-los para superar as limitações do ambiente, a alienação e a baixa autoestima, causadas pela exclusão social.

Ler, escrever, libertar é o *slogan* desta pesquisa. É o indicativo de uma posição

insatisfeita com o ensino do tipo “Eva viu a uva”, voltado para a codificação e decodificação mecânica dos signos linguísticos.

Neste contexto, encontramos em Freire um caminho real por meio do qual a prática de uma alfabetização crítico- libertadora se efetiva, modelo este observado nas práticas de sala de aula, do Ciclo Alfabetização (Escola Siqueira Bueno).

Na sala de aula observada, constataram-se práticas de alfabetização procuram “reinventar” as ideias de Paulo Freire, associando atividades contextualizadas que respeitam o nível em que o educando se encontra, desenvolvendo sua competência leitora e escritora, para que ele possa emergir de uma consciência ingênua a uma consciência crítica, por meio de ações de intervenção na sociedade da qual faz parte.

Emília Ferreiro vem contribuir com esta pesquisa, por ser a formuladora da teoria psicogenética da língua escrita, que, na prática prioriza o respeito aos saberes de educandas e educandos e concebe a alfabetização como uma construção do sujeito. Para a pesquisadora a linguagem oral e escrita é um meio de emancipação que se efetiva através do diálogo em um ambiente de construção coletiva, heterogêneo, de natureza ideológica, sócia histórica e fator de construção identitária do sujeito, bem como de seu pensamento e consciência.

Conforme afirma Gadotti (2004, ps. 224 e 225),

> [...] a teoria de Emília Ferreiro nasce no bojo da América Latina, onde a evasão e a retenção escolares progridem de forma alarmante. Como uma importante saída para essa problemática, repensa o processo de aquisição da escrita e da leitura. A autora pesquisou a psicogênese da língua escrita, verificando que as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização, e que a aprendizagem dessa escrita se insere em um sistema de concepções, elaborado pelo próprio educando, cujo aprendizado não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

O sujeito só atribui significado à aquisição da linguagem oral e escrita quando esta for contextualizada, seus saberes de experiência feitos respeitados e considerados no processo de alfabetização como elemento cultural indispensável à construção de seu conhecimento.

Portanto, além do ensino da língua padrão, deve-se valorizar a presença dos dialetos regionais, de sorte que a aprendizagem da leitura e da escrita ofereçam sentido às alunas e alunos, já que parte de suas realidades, promovendo vínculos, dentro de uma interação social, importantes entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Freire enfatiza a importância do diálogo e do respeito aos saberes de experiência feitos dos educandos, pois estes já trazem para os bancos escolares sua linguagem, (considerada por ele como "um caminho para a cidadania") seus conhecimentos e a esta cultura devem ser incorporados os novos saberes. É a leitura de mundo precedendo a leitura da palavra.

O autor considera a alfabetização um meio para a libertação do indivíduo da alienação imposta pelos aparelhos ideológicos e este, ao libertar-se pode, de maneira crítica e consciente transformar a sociedade, tornar-se sujeito.

Para Freire (1980, p.20)

> Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, esta não pode realizar-se senão na medida em que ... refletindo sobre as condições espaço temporais, nos submergimos nelas e as medimos com espírito crítico Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito.

Através de seus escritos e atitudes Paulo Freire deixa ressalta a importância da palavra, instrumento pelo qual mulheres e homens mudam a si mesmos, pois são capazes de, conscientemente, assumirem seu estado de pertencimento a um mundo que, longe de estar pronto, é continuamente, por eles, reinventado.

E é neste contexto, de uma educação crítico- libertadora proposta por Freire que o processo de uma alfabetização crítico-libertadora deve ser embasado.

É pelo domínio da palavra que o homem sistematiza e amplia sua leitura de mundo e conscientemente, faz uso da palavra como instrumento de intervenção e mudança da sociedade.

Por meio desta pesquisa de abordagem qualitativa foram empregados os procedimentos de análise de documentos, entrevistas com educadores do Ciclo de Alfabetização e equipe gestora, observação específica da prática de uma das salas deste Ciclo de Alfabetizaçãp e os registros do educador da sala.

Portanto, pode-se concluir que o legado de Paulo Freire foi identificado tanto em documentos oficiais e registros formais e informais analisados pela pesquisadora, quanto nas atitudes e práticas educativas de todos os sujeitos engajados no processo de uma alfabetização crítico-libertadora. O objetivo dessa alfabetização é formar cidadãos conscientes e participativos, por meio do diálogo, de uma educação problematizadora, numa ação dialética entre teoria e prática, na leitura do mundo antecedendo a leitura da

palavra e respeitando os saberes de experiência feito dos educandos.

É o pensamento de Paulo Freire reinventado e concretizado no chão da escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizada no município de Guarulhos, esta pesquisa teve como objetivo maior observar, analisar e anunciar políticas e práticas pedagógicas de uma alfabetização crítico-libertadora, que se efetiva por meio do diálogo, da relação dialética entre teoria e prática, respeitando o saber de experiência feito de educandas e educandos e promovendo a leitura de mundo – leitura da palavra.

O Município de Guarulhos assumiu a responsabilidade de formar leitores críticos e participativos, juntamente com educadores da rede e demais sujeitos da comunidade escolar, ao revelar diretrizes político-pedagógicas referenciadas na epistemologia freireana.

Constatou-se, por meio da análise dos documentos oficiais da Secretaria da Educação de Guarulhos, uma política educacional que valoriza a formação dos educadores, em tempos e espaços variados, bem como respeita e estimula a participação desses profissionais na formulação dos documentos que direcionam sua ação educativa.
A observação das ações pedagógicas desenvolvidas pela professora em sala de aula sinaliza uma prática alfabetizadora que se preocupa com a formação integral das/dos alfabetizandas e alfabetizandos, ao abranger, como elementos estruturais da organização do currículo, as diferentes áreas do conhecimento humano.

Priorizando a dialogicidade na relação com os educandos, a professora demonstra respeito a suas opiniões e verdadeiro interesse, por meio de uma escuta sensível, por suas experiências de vida, possibilitando assim a construção de um conhecimento significativo, em que todos são sujeitos desse processo.

Suas práticas de estímulo à reflexão e de propostas de atividades desafiadoras, coordenadas com a matriz de pensamento freireano, possibilitam aos alfabetizandos desenvolverem uma consciência crítica perante a realidade e agir de forma autônoma e participativa nos diferentes espaços da escola.

Pode-se concluir, portanto, que existe no Município de Guarulhos, a reinvenção do pensamento de Paulo Freire, concretizada na Escola Municipal Siqueira Bueno e

revelada nas ações alfabetizadoras nela promovidas. Ações que concretizam uma alfabetização crítico-libertadora, por serem pautadas na relação dialógica e dialética entre teoria e prática, que valorizam a criticidade, a autonomia e o saber de experiência feito de educandas e educandos, garantindo o direito de vez e voz a esses sujeitos históricos, tornando-os capazes de atuarem criticamente na sociedade da qual fazem parte.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 1978.

_____. *Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas***.** São Paulo: Ática, 2004.

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. *Documento Base do Plano Municipal de Educação de Guarulhos*. Guarulhos, 2013.

TEMAS E DILEMAS CONTEMPORÂNEOS: A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E A APROPRIAÇÃO DAS TIC POR ESTUDANTES DO/NO ENSINO SUPERIOR

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 5: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Adriana Rocha Bruno
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
arbruno@gmail.com
Judilma Aline Oliveira Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
judilma@gmail.com
Sebastião Gomes de Almeida Júnior
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Titojnr2@gmail.com

Resumo: Este artigo trata de Temas e Dilemas Contemporâneos, trabalhados numa disciplina que integrou estudantes de graduação e de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Pública de Minas Gerais. Utilizou ambientes virtuais síncronos de interação, como *Flash Meeting*, *Hangout* e um grupo fechado no *Facebook*. O texto apresenta apontamentos sobre a experiência de aulas inovadoras com recorte na temática "Formação docente contemporânea e as TIC". A fundamentação teórica articulou Autor1 (2013), Nóvoa e Amante (2015), Pesce (2014) e Pretto (2013) na discussão sobre a atuação docente na contemporaneidade e a incorporação das TIC nas práticas pedagógicas. Os dados, produzidos por meio de questionários semiabertos, indicaram uma "culminância" da apropriação e da diversificação de ambientes virtuais síncronos para suas práticas, a aprovação e valorização dos estudantes pesquisados com a vivência de práticas dialógicas de interação.
Palavras-Chave: formação docente universitária; TIC e práticas pedagógicas; temas e dilemas contemporâneos.

1. INTRODUÇÃO

Comecemos falando de inovação, termo que, utilizado em textos, programas de disciplinas e palestras, adjetiva práticas educacionais em múltiplos espaços. Inovar tem vários significados, boa parte deles convergentes com a ideia de tornar novo, atualizar. Se atualizar indica a última versão de algo, à semelhança do sentido de virtualizar, inovar passa a ser a emergência da mais recente versão do que existiu. Não é incomum associar inovação a ineditismo, porém, ela não se refere necessariamente a ineditismo e sim a atualização, a fazer

algo significativamente diferente dentro dos espaços do cotidiano. A inovação, em acordo com Hernández (2000), pode se referir a ações ainda não produzidas por aquele sujeito, sendo, por isso, inovadoras para ele. Desencadeada de múltiplas formas, uma delas por meio de um dilema: algo que nos inquieta, mobiliza e instiga o desejo de saber. Um dilema que nos convoca a atualizar ideias e práticas cotidianas pode ser inovador e, por isso, afetar o entorno.

Movida por estas ideias, uma professora atuante no Ensino Superior criou a disciplina "Temas e dilemas contemporâneos: interfaces com a educação"; adotou uma perspectiva inovadora para suas aulas, e este é o objetivo central do presente artigo: refletir sobre as possibilidades inovadoras das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior. Inovadora: a) por oferecê-la tanto para alunos da pós-graduação quanto da graduação, o que ensejou aproximação e integração dos participantes-convidados e um auditório variado de formação e de interesses; b) porque as temáticas emergiram das demandas dos estudantes participantes, e; c) porque integrou recursos tecnológicos e estratégias didáticas: debates, produção de narrativas, imersão interativa em redes sociais e espaços interativos *online*, e uso de ambientes de webconferências.

Dentre as temáticas abordadas: Tecnologias digitais na educação, DocênciaS contemporâneas, Neurociência e aprendizagem, Sala de aula como acontecimento, Späitzeit e a pós-modernidade, Pedagogia *Hacker*, Políticas educacionais, Medicalização e infância. Os pesquisadores convidados enviaram previamente textos complementares aos encontros que foram disponibilizados no *Facebook* da turma. O envolvimento na rede social possibilitou que todos trocassem textos, sugestões e proposições. Além disso, viabilizou também trocas de informações sobre conteúdos diversos e a cocriação das aulas presenciais e *online*. Este artigo é um recorte dos temas e dilemas tratados: a formação de professores e a apropriação das TIC (Tecnologias da informação e comunicação), cujo enfoque no ensino superior e na educação *online* não somente instiga a todos os docentes, mas também promove intensas discussões ante suas contradições. Para a produção dos dados, propusemos aos estudantes algumas questões norteadoras (instrumento metodológico), situando a todos como sujeitos críticos participantes da experiência formativa promovida pelas aulas. Desenvolvemos um questionário *online*, semiaberto e disponibilizado no *facebook* da turma. Apresentamos alguns apontamentos que contribuíram para os movimentos de superação de desafios, que se

apresentam como gargalo para a formação docente superior, mediados pela cultura digital nesses processos, a partir dos sujeitos interatuantes na disciplina.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E A APROPRIAÇÃO DAS TIC NO ENSINO SUPERIOR

A formação docente no ensino superior é um dos temas em educação que se apresenta como dilema da contemporaneidade. Ancorados em posicionamento crítico-reflexivo, elencamos apontamentos de pesquisadores da formação docente no ensino superior e na educação *online* que tratam dos entraves e contradições deste processo, mas que também trazem proposições que apontam para perspectivas de superação de impasses vivenciados no presente momento. Optamos por apresentar possibilidades, sugestões e, também, percursos que possam ser (re-co)criados, adaptados ou, ainda, "remixados/hackeados", como é defendido por Pretto (2013), autor que retomaremos ao longo deste texto.

Para subsidiar uma reflexão inicial dessas proposições, trazemos a abordagem de Nóvoa e Amante (2015), que discutem a pedagogia universitária e o modelo de organização da vida acadêmica no contexto das mudanças sociais. Os autores, ao longo do texto, e Amante (2015), que esteve conosco *online*, fazem apontamentos importantes que identificam outras lógicas na formação do ensino superior. Tendo em vista a contextualização das políticas educacionais no Brasil, incluímos os estudos de Pesce (2014), que se fundamenta na compreensão social do tempo para dimensionar o papel da implementação das TIC no desenvolvimento do ensino. Em se tratando de trazer referências que abordam de forma crítica a formação universitária discutindo o papel das tecnologias, acrescentamos o posicionamento incisivo de Pretto (2013) sobre o sistema educacional, em que o autor e ativista defende uma formação ampla e engajada, amparada por qualidade e abundância de acesso às tecnologias. Agregamos também ao estudo as contribuições de AUTOR1 (2013), sobre Educação Híbrida, que trazem uma perspectiva de aprendizagem contemporânea que integra modos/meios de comunicação, tecnologias e as implicações da cibercultura nesse contexto.

A universidade contemporânea, a pedagogia e as epistemologias docentes são o foco das formulações de Nóvoa e Amante (2015), que fazem um diagnóstico contundente das contradições na formação universitária, em que muitos avanços tecnológicos e

organizacionais convivem com concepções e práticas ultrapassadas. Além disso, questionam se a pedagogia está mudando mesmo de forma significativa. Esses autores sustentam que as Instituições de Ensino Superior raramente reconhecem a necessidade da pedagogia e, quando o fazem, acaba sendo direcionado para outros níveis de ensino, e não para as universidades. O discurso ainda ignora e não dá a devida importância para as questões pedagógicas, e apesar de haver mudanças, elas acabam acontecendo em outros segmentos, não na universidade. Ao docente do Ensino Superior, não é exigida a formação pedagógica, mas sim a formação *Strictu Sensu* que, no Brasil, seguindo os modelos americano e alemão, focaliza a pesquisa em detrimento da docência. Isso cria um problema, tendo em vista a "lógica" destes cursos que, na maioria, não contemplam a formação para a docência.

Esta situação de formação nos remete às formulações de Pesce (2014), que resgata Habermas para explicar duas racionalidades distintas: a comunicativa e a instrumental: as "lógicas" que nos movem. Ao atentar para a relação entre lógica pedagógica e lógica do mercado, Morgado e Ferreira (apud PESCE 2014, p. 159) alertam que a "formação do trabalhador tem assumido a tendência de buscar consonância com as demandas do ideário de seu tempo".

Na perspectiva de uma aprendizagem contemporânea no ensino superior, envolvendo as potências de formação do adulto educador em tempos de cibercultura, AUTOR1 (2013) traz a Educação Híbrida como proposta de pensar a educação mediada pelas tecnologias digitais. A autora sustenta que o hibridismo ganha mais força a cada dia e integra tanto os 'espaços físicos de circulação' quanto os 'espaços virtuais de informação' (SANTAELLA, 2013), trazendo reflexões relevantes para a compreensão da aprendizagem *online*. No atual ambiente sociotécnico, envolvendo o Ensino Superior e a formação de professores, AUTOR1 apresenta a Educação Híbrida como uma mudança pedagógica que abarca fluxos de coconstrução de conhecimento, trocas de experiência em outra lógica espaço-temporal e a hibridização gerada nos múltiplos espaços de aprendência coletiva. Dessa abordagem, voltada para a formação de docênciaS, pode-se destacar a importância das lideranças múltiplas, em situações de mediação partilhada, que AUTOR1 (2013) denomina "regências emergentes", ressaltando que na participação dos sujeitos, indistintamente, em ambientes dialógicos de formação *online*, a autoria é potencializada.

Além da participação coletiva e da interação colaborativa propostas pela mediação partilhada, são articuladas as ideias de redes rizomáticas (AUTOR1, 2010) que podem agir na potencialização de movimentos abertos, de coautoria em contextos de educação *online* que se apresentam inflexíveis e com tendências à especialização. Soma-se ainda o conceito de 'plasticidade social', relacionando-o com a mediação partilhada e com as redes rizomáticas, trazendo importantes pistas acerca dos processos de aprendizagem, a saber: flexibilidade/plasticidade, a conectividade, a integração/interação, a abertura e a dinamicidade (IBID).

Destacamos que, ao se tratar da aprendizagem híbrida na perspectiva da formação de professores, deve-se atentar que as mudanças tecnológicas e a cultura digital imprimem muitas contradições, e é importante questionar até que ponto as políticas públicas, no que tange à sociedade tecnológica em um contexto cibercultural, têm tensionado tais ideias, e se propõem experiências de formação híbridas de fato.

Baseado no movimento *hacker*, Pretto (2014) repensa o Sistema Educacional e levanta diversas questões que se colocam como desafios a superar, já que uma das dificuldades para se implementar uma proposta de educação *online* aberta, com base nos princípios baseados no ativismo *hacker*, é a existência de barreiras oficiais e interesses econômicos hegemônicos. É preciso envolvimento e mobilização política, de forma a se questionar as instituições que impõem essa lógica de distribuição de informações, inclusive o sistema educacional, nas suas diferentes instâncias.

3. O QUE PENSAM OS DISCENTES SOBRE AS TIC E SUA FORMAÇÃO: ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Os discentes, no encerramento da disciplina "Temas e Dilemas Contemporâneos", responderam a um questionário com 6 questões semiestruturadas, disponibilizado no grupo do *Facebook*. Buscou-se um *feedback* da turma sobre as aulas, a dinâmica do curso, as temáticas desenvolvidas e a interação com as tecnologias que perpassaram os encontros nas atividades *online*. Os estudantes: 11 da graduação, 07 do doutorado e 05 do mestrado - 23 concluintes -, pesquisam e atuam na Educação. Obtivemos pouco mais da metade de respondentes na pesquisa, que foi realizada em apenas um fim de semana.

Embora os formulários, preenchidos no *Google docs*, fossem anônimos, pelos comentários na *timeline* do *Facebook* percebemos um menor retorno dos graduandos em relação aos pós-graduandos, que deixaram mensagens confirmatórias de participação. Tal fato implica na questão sobre a integração dos alunos de graduação e pós-graduação: 46,7%, consideraram muito boa a integração, 33,3% avaliaram-na como regular, e 13,3% como ruim. Estes percentuais podem indicar dispersão no conceito de "integração", pois a abertura é um processo mútuo e, se o professor a provoca, cabe aos outros (adultos) integrarem-se. Para um participante, "é necessário romper a resistência dos próprios alunos". Esse comportamento ficou evidenciado tanto nos encontros *online* quanto nos presencialmente físicos, repercutindo na baixa adesão dos graduandos ao *feedback* das aulas. Este resultado revela que é preciso investir mais na mediação partilhada, especialmente com estudantes de graduação.

Sobre os temas discutidos, 80% consideram os temas muito bons e 20%, bons, sinalizando que as temáticas estão alinhadas com os dilemas da contemporaneidade. A terceira questão foi sobre a integração dos recursos *online* com os usados nos encontros presenciais e o resultado satisfatório apenas confirmou o que pode ser visto/comprovado na *timeline* dessa rede social: 93% consideraram tal integração muito boa. Isto porque o espaço serviu não só para problematizar os temas propostos como para a continuidade das discussões ao longo da semana, incluindo compartilhamento de assuntos diversos. Ficou comprovado que espaços nas redes sociais são ambientes convidativos não só para atrair e integrar os estudantes, mas para fomentar a permanência destes na disciplina. Sobre o ambiente *Flash Meeting*, 2 alunos (13%) consideraram ruim, 66% muito bom e 20% bom; alguns fizeram uso deste recurso pela primeira vez.

A questão "Proposta de elaboração das narrativas (memórias de aula)", em que cada aluno deveria produzir um texto "livre", indicou que 46% consideraram muito boa, 40% boa, 6% regular e 6% não opinaram. Esta prática, além de exercitar a escrita, possibilitou à professora o acompanhamento de cada estudante, oferecendo a todos *feedbacks* críticos. Por fim, questionamos o dilema "formação docente": para 86% a disciplina contribuiu muito: "foram muito significativas as contribuições dos temas sobre a docência, que muito nos instigaram" (estudante 3), e para 6% pouco. Tendo em vista a diversidade das temáticas dos estudantes e a proposta de "dilemas", era esperado/desejado não haver unanimidade, ainda assim, a maioria se sentiu contemplada.

Um último campo foi deixado para contribuições: "trazer mais inquietações para a discussão" (estudante 8) X "a meu ver a disciplina deveria se ater a menos dilemas, pois com tantos dilemas apresentados em tão pouco tempo fica realmente difícil um maior aprofundamento dos mesmos" (estudante 5). Estas posições contrárias ratificam a compreensão de que a educação híbrida nos oferta paradoxos e contradições, e esta disciplina serviu não só para o enriquecimento de todas as práticas docentes, mas para ousar experiências inovadoras que fomentem crítica e naturalmente os sentidos e os usos das TIC e da cultura digital e suas relações com as docênciaS hoje.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de repensar a formação superior integrada às TIC, trouxemos como objeto de estudo a vivência da disciplina "Temas e Dilemas Contemporâneos", cuja proposta de superar procedimentos ordenados e unilaterais de aulas tradicionais integrou necessidade e possibilidades múltiplas. Evidenciou-se maior cooperação e integração por meio de um domínio técnico e colaborativo dos recursos e estratégias utilizados na disciplina. Assim, entendemos que a proposta desenvolvida contemplou a colaboração por meio da mediação partilhada, na medida em que os participantes, ao serem convidados a, (co)protagonizaram os ambientes *online*/presencial dos encontros da disciplina, interatuando sobre os temas abordados. Quando Nóvoa e Amante (2015) chamam a atenção para criar contexto de aprendizagem, AUTOR1 (2013), nessa mesma perspectiva, denomina "criar necessidades" para que efetivamente o aprendizado ocorra. Destarte, refletir sobre nossas formações nos move no sentido de buscarmos outras possibilidades para as (trans) formações docentes. No entanto, transcender a lógica que nos constituiu exige um ativismo e uma ousadia para romper com a racionalidade do tempo *Chronos* e, para tal, cocriar "espaços" para sua concretização. Sejamos *hackers* de nós mesmos, portanto!

REFERÊNCIAS

AMANTE, Lucia. **Universidades. Lugares Inúteis?** Palestra proferida, via webconferência, para os estudantes dos Cursos de Graduação e Pós- Graduação da Faculdade de Educação da

Universidade Federal de XXXX, Minas Gerais – Brasil, na disciplina "Temas e dilemas contemporâneos: interfaces com a Educação" – ministrada pela Profa. AUTOR1. Disponível em: http://fm.ea-tel.eu/fm/9afd6b-40192. Acessado em 10 de julho de 2015.

AUTOR1. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes *online*. In: Angela Dalben, Julio Diniz, Leiva Leal, Lucíola Santos (org. coleção) / AUTOR1 (org. Parte II - Educação a distância e Tecnologias da informação e comunicação). (Org.). **Coleção Didática e prática de ensino:** convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 1ed.Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, v. 2, p. 171-196.

AUTOR1. Educação Híbrida: múltiplas possibilidades para a aprendizagem contemporânea. In: **Anais da II Semana de Educação da UNIFESP:** Educação para Além do Ambiente Escolar. Diálogos entre a Economia e o Multiculturalismo. São Paulo: UNIFESP, 2013.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a Questão. GT 08: Formação de Professores 35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Porto de Galinhas, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as Inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, António, AMANTE, Lúcia. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **Redu – Revista da docência Universitária**. Vol. 13 (1), Enero-Abril, 2015,13, p. 21-34.

PRETTO, Nelson. Hackear a educação e Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas? **Revista Facta**, 19/8/14 e Linc em Revista, maio de 2014.

PESCE, Lucila. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS – Rev. Cient**., São Paulo, n. 33, p. 157-172, jan./abr. 2014

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES X TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO, PRÁXIS E APRENDIZAGEM

Girlene Feitosa da Silva[1]
Universidad de la Integración da la América (UNIDA)
girlefeitosa@hotmail.com

Eixo 5: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

RESUMO

Este artigo apresenta as reflexões e desafios da pesquisa no doutorado em Ciências da Educação intitulado Formação de professores X tecnologias digitais: contextualização, práxis e aprendizagem e identificar as ações de formação e prática docente, desenvolvidas no Núcleo de Tecnologia Municipal e escolas da rede públicas na cidade de Juazeiro - Bahia, Brasil. Com vistas, a novas propostas que potencializem o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais e aprendizagem. A metodologia da pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa sobre o processo de apropriação das tecnologias na práxis, partindo da exposição até a inovação. A coleta dos dados será realizada por meio da observação e entrevistas. Os estudos teóricos sobre o tema se deram via leituras de diversas obras e autores que nos ajudaram nessa empreitada, tais como: livros, teses, dissertações, artigos e documentos institucionais, como:"Padrões de competências em TIC para professores" da UNESCO e "Competências Chave" da OCDE, SEED/MEC/ PROINFO.

Palavras chave: Formação de professores. Tecnologias digitais. Aprendizagem. Contextualização da práxis pedagógica.

INTRODUÇÃO

Essa investigação visa compreender o processo de formação de professores do ensino fundamental no Núcleo de Tecnologia Municipal e identificar nas ações de formação

[1] Doutoranda em Ciências da Educação-UNIDA, mestre em Educação: Currículo PUC SP, Graduada em Pedagoga e Pós-Graduada em Psicopedagogia/UPE-PE. Atualmente é coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental -SEDUC, Juazeiro-Bahia, Brasil.

docente as atividades que proporcionam aprendizagem e desenvolvam habilidades pedagógico-digitais.

No Brasil os programas de formação de professores para universalização do acesso à Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC na sociedade digital se deram principalmente por meio de iniciativas do governo e percorrem longo caminho.

Em 1996 foi criada, a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, objetivando fomentar a incorporação das TIC à educação e atuar no desenvolvimento das ações educativas e propostas de ensino presencial e a distância com vistas à melhoria da qualidade de educação e a integração das tecnologias na escola com foco na formação de professores para o desenvolvimento de competências tecnológica na prática pedagógica.

Para implantar seus programas a nível nacional, respeitando as características regionais, a SEED/MEC aliou-se às secretarias de educação estadual e municipal, responsáveis por articular diretrizes nacionais com as políticas públicas de inserção e articulação de tecnologias educacionais nas escolas.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, é um programa educacional criado pela portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, pelo Ministério da Educação - MEC, para promover o uso pedagógico de tecnologias na rede pública de ensino fundamental e médio. O mesmo se configura como uma ponte para integração das TIC no ambiente escolar, facilitando a comunicação entre alunos e professores, pais e comunidade.

A questão que se coloca é: Como integrar as TIC a serviço dos professores, dos alunos e da comunidade escolar? E qual o compromisso desses agentes de mudança nesse processo? Como formar leitores competentes utilizando recursos pedagógicos-digitais contextualizado com a realidade escolar? Como fomentar esses conhecimentos para desenvolver ações pautada em valores como: ética, reflexão, criatividade e diálogo.

Diante da problemática e de investigações, a SEED/MEC desenvolveu diversos programas de formação de professores para uso das TIC bem como o Portal do Professor que integra os diversos programas do MEC que usam as mídias na educação, tais como: TV Escola; Rádio Escola; Portal Domínio Público; cursos e conteúdos.

Pode-se observar que não basta apenas disponibilizar o acesso aos recursos tecnológicos e à internet para se considerar incluído na sociedade da informação. Promover a implantação de computadores não basta, é necessário o envolvimento das pessoas na comunidade escolar e intensificar as propostas de formação continuada, um desafio ao poder público e aos educadores. Isso significa que, em uma sociedade democrática, esses meios devem estar acessíveis a todos os cidadãos, mas implica em trabalho conjunto bem contextualizado de conscientização tendo em vista a inovação.

Os sujeitos da pesquisa são todos os professores da rede pública municipal que participam da formação no NTM nos anos 2014/2015 na cidade de Juazeiro-BA e alunos de duas escolas municipais da área urbana e duas na área rural. A investigação visa identificar novas competências com uso didático das tecnologias digitais, contextualização e reflexão na práxis observadas no curso de formação no NTE e nas escolas da rede municipal, como o uso de software, internet, Moodle, Google, blog, chat, Youtube, coreio eletrônico, Whatsapp, biblioteca virtual, e-book, bem como outras tecnologias: TV, Vídeo, Data show, multimídia, CD-ROM, rádio, câmara digital, celular. Identificar as ações docentes e comparar a nova proposta de apropriação tecnológica, conforme os estágios pelos quais o professor passa até chegar a inovação segundo Projeto Acot (1997), os professores, nesse estágio criam e recriam novos ambientes, contextualiza, reflete, dialogam entre si, transformam a informação em aprendizado e por sua vez produzem atividades que potencializam o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais no uso didático das tecnologias.

Com relação às tecnologias nas escolas, o educador Paulo Freire afirma que:

> Debater o que se diz e o que se mostra na informática é algo cada vez mais importante. É preciso lembrar, no entanto, que a prática educativa deve desafiar os alunos a construírem uma compreensão crítica de sua presença no mundo. A escola deve ser um local de se pensar criticamente. (PAULO FREIRE, 1996, p.25)

Observa-se na proposta de Paulo Freire uma alternativa para integrar a tecnologia na ação educativa, com um novo olhar na prática, na reflexão, na ação e sobre a ação, de forma que possibilite mudanças na qualidade da educação e promova o funcionamento progressivo da democracia.

O ambiente escolar precisa ser um espaço dinâmico no qual a aprendizagem ocorra

significativamente de forma a atender as exigências da sociedade atual. A escola, principalmente a pública, vive uma profunda crise, que a torna ineficiente na sua função principal, a de sistematizar, de mediar o conhecimento científico e o conhecimento empírico e resignificar as informações e a apreensão do conhecimento.

Moura (2010) afirma "o professor que constrói sentido, transforma o obrigatório em prazeroso, seleciona criticamente o que devemos aprender e para melhorar a qualidade do ensino nas escolas é preciso investir a formação continuada de professores".

Assim, inicia-se uma evolução do processo, objetivando não somente o domínio operacional e técnico, mas, primordialmente, o desenvolvimento do trabalho em equipe voltado para a reflexão e o debate sobre as mudanças necessárias para orientar o uso didático das novas tecnológicas.

O professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP a todo o momento. Vygotsky (1984) coloca no cerne do processo educativo a ação e reflexão da práxis educativa.

O mundo contemporâneo exige sujeitos autônomos capazes de aprender e ensinar de forma colaborativa com as palavras de Freire (1996, p.76) “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Professores e alunos saibam que sua postura deve ser dialógica aberta, curiosa, indagadora e não apassivadora.

A metodologia desenvolvida é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Os sujeitos desta pesquisa são professores, alunos, das instituições da rede municipal de ensino e com o Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM.

A pesquisa será desenvolvida em escolas públicas municipais, com a participação de 20 professores do ensino fundamental, séries iniciais (1º ao 5º ano) e 20 das séries finais (6º ao 9º ano), durante os anos de 2014/2016, sendo duas (02) escolas da área rural e duas (02) escolas da área urbana. As escolas serão escolhidas por sorteio. A coleta de dados se dará por meio de entrevistas com questões objetivas e subjetivas e registros de fotos, gravações e filmagens dos profissionais e da proposta de formação do NTM. Será realizada, também, observação dos articuladores de laboratórios dessas escolas. O

levantamento de dados dar-se-á por meio das entrevistas, séries/ciclo, com foco nos eixos: 1: formação; 2 práxis e 3 TIC. Será realizada a construção de gráficos ressaltando os dados estatísticos da pesquisa.

O professor na contemporaneidade

A educação ocupa cada vez mais espaço na vida humana a medida que aumenta o papel que todos desempenham na dinâmica das sociedades pós-modernas. É essencial o reconhecimento de que cada indivíduo, em permanente evolução, não está desvinculado do contexto social e histórico no qual o processo da educação se dá.

Nos comentários de Sacristán (1998, p.68), é preciso pensar o educador como construtor do conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. O professor lida com a vida cotidiana de quem ensina, aprende e pesquisa, então se faz necessária inovar o Projeto Político Pedagógico (PPP) , num processo de globalização que dê conta dessas práticas. A prática educativa dos professores deve considerar que cada estudante apresenta modos distintos e consistentes de percepção, organização e retenção de informações, portanto cada aluno aprende de uma maneira distinta.

Para dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem, deve-se observar que ensinar e aprender estão intimamente articulados, sendo vias de influência e de transformação. Não podemos conceber a aprendizagem fora de um contexto cultural, histórico e político, pois cada pessoa organiza seu processo intelectual ao longo de sua história de vida.

A tarefa da educação, neste contexto, define-se pela emergência do fortalecimento do sujeito. Para a escola atender essa demanda educativa, deve contar com professores aptos, advindos de uma formação consistente, consciente, humanista, voltada para a ética, para a cidadania, para o crescimento pessoal, e que compreenda os papéis da família, não descartando as realidades do mundo globalizado.

Portanto a apropriação de tecnologias por professores não é algo que acontece de imediato, os professores passam por várias fases até chegar ao processo de inovação.

O modelo de evolução estabelecido por Sandholtz et al (1997, p.49) pontua que:

"Neste modelo, o currículo baseado em textos, apresentado em um modo

> de aula expositiva-resposta apenas oral-trabalho individual, é primeiramente reforçado através do uso da tecnologia e então, gradativamente, substituído por experiências de aprendizagem muito mais dinâmicas para os alunos". (SANDHOLTZ, 1997,p.49)

Sandholtz et al (1997), por sua vez, pontua que os professores passam por diferentes estágios até alcançarem o estágio da inovação no uso das TIC em sua prática.

I Exposição - os professores são apresentados a uma tecnologia nova e passa muito tempo tentando estabelecer ordem em ambientes físicos radicalmente transformados.

II. Adoção - os professores já mostram mais preocupação sobre como a tecnologia poderia ser integrada nos planos instrucionais cotidianos

III. Adaptação - algumas habilidades são potencializadas. Mudança na qualidade da participação dos alunos nas tarefas em sala de aula.

IV. Apropriação - o professor substitui antigos hábitos e seus novos valores gradualmente, uma etapa necessária e fundamental antes que se possa passar para usos mais imaginativos da tecnologia para o ensino e a aprendizagem.

V. No estágio da inovação - os professores refletem sobre o ensino, questionam antigos padrões e especulam sobre as causas subjacentes às mudanças no ambiente de aprendizagem com consequentes benefícios para e novas habilidades e competências.

Formar professores com o uso das tecnologias

Como formar professores para uma reforma inovadora apropriando-se da cultura digital? Faltam conhecimentos, reflexões, atitudes e qualificação técnica na formação de professores para usar recursos tecnológicos com habilidade e competência?

Essa circunstância revela o currículo como um artifício político que interage com a estrutura social, a cultura e o poder, para atender a uma demanda da sociedade: a escolarização de grandes massas populacionais que se deslocaram do campo para os subúrbios das cidades em virtude da Revolução Industrial. Na mesma época, no auge da Revolução Industrial, surge a escola pública e as estruturas de poder conferem ao currículo caráter instrumental: ele destina-se a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial.

Tyler (1974) consagra esses princípios procurando sistematizar e fundamentar os passos formais para a elaboração de um currículo. São quatro as questões básicas que ele coloca, cada qual centrada sobre uma determinada etapa no processo de construção curricular, como objetivos educacionais que a escola deve procurar atingir:

I - A concepção de homem e mundo - Como referencial epistemológico nos apoiaremos em Morin (2000) para a concepção de homem e mundo. A formação docente para educação do futuro o currículo deve armar a mente do futuro profissional rumo à lucidez, com capacidade para apreensão dos problemas globais e fundamentais, com desenvolvimento do espírito humano para situar as informações no contexto e estabelecer relações entre as partes e o todo, com consciência da complexidade da condição humana, com princípios de estratégias para enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, com desenvolvimento progressivo da compreensão mútua e da ética.

II - A concepção de sociedade - Geralmente as demandas da comunidade escolar são contempladas em subprojetos, considerados de menor importância. Isso resulta, na maioria das vezes, em uma prática curricular muito pobre, que não considera a experiência trazida pelo próprio professor, nem leva em conta o conhecimento prévio do aluno ou mesmo as características e tradições culturais da comunidade em que a escola está inserida.

III - A concepção de educação - É para a concepção de homem como "ser vazio", que Paulo Freire cita, que as relações de ideologia e poder estão voltados principalmente. Neles certas convicções mais facilmente se estabelecem também por meio de um currículo.

IV - A concepção de profissional - Perante um quadro social cada vez mais preocupante e difícil para todos os que estão comprometidos com a transformação social e educativa, Michael Apple apresenta a jornada da esperança, alertando-nos para a necessidade de não sermos imunes ao sofrimento humano, educação não é um empreendimento neutro, portanto, ciente ou não, o educador está sempre enredado em uma ação política. "A concepção contemporânea de currículo é polissêmica e globalizada, incorporando uma variedade de dimensões: política, social, cultural, histórica, econômica, de inclusão e emancipatório" (ABRAMOWICZ, 2006, p.139)

Assim como, Michael Apple (2008), Goodson (1995) levantam uma questão que tem tudo a ver com as transformações ocorridas na sociedade do conhecimento e suas

implicações no sistema educacional e na definição do currículo: “De quem é o conhecimento de maior valor?”

O professor no mundo contemporâneo: Novas formas de aprender

A formação do professor usando TIC pedagógica-digitais desenvolvido numa abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os participantes, pode viabilizar a abordagem de formação reflexiva e contextualizada, permitindo ao formador conhecer e participar do dia-a-dia do educador-aluno na sua realidade escolar.

No mundo contemporâneo o professor se depara com um grande aparato tecnológico que habita o cotidiano de nossos alunos. Estas tecnologias e mídias digitais devem fazer parte do repertório do professor que ao incorporá-las no processo de ensino e aprendizagem, deverá refletir sobre suas finalidades enquanto ferramenta de aprendizagem.

- **Celular**: telefone móvel
- **Ipod**: é um Mp3 player da Apple. Toca arquivos Mp3 e alguns modelos tem suporte para foto e vídeo.
- **Mp3**: é um formato de compressão resultado da ação de algum codec sobre um formato matriz, geralmente WAVE.
- **Mp4**: é um formato para vídeos comprimidos
- **Msn:** Microsoft Service Network – é um programa de conversação instantânea
  Blogs: O blog é uma página web atualizada frequentemente, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica. É como uma página de notícias ou um jornal que segue uma linha de tempo com um fato após o outro. O conteúdo e tema dos blogs abrange uma infinidade de assuntos que vão desde diários, piadas, links, notícias, poesia, ideias, fotografias, enfim, tudo que a imaginação do autor permitir.
- **Wiki**: é uma metodologia simples para a elaboração de um hipertexto. Um **wiki** pode ser alterado por qualquer um, através de um browser na Internet. Estas duas características tornaram o wiki, em menos de dez anos, uma ferramenta extraordinária para a criação cooperativa de hipertextos. , e o mais recente Twitter.

No entanto, a profissão professor não é construída do dia para noite. Ninguém nasce professor pois é preciso tempo, espaço e compromisso (LIBÂNEO, 2001).

Segundo Prado e Valente (2002) e Prado (2003), a partir da socialização das análises

contextualizadas é criada uma nova situação de aprendizagem na rede: aquela em que o conhecimento localizado de uma prática torna-se parte de um contexto maior e mais abrangente envolvendo os diversos contextos, ampliando com isso o conhecimento global e local. Essa forma de buscar a compreensão da prática assemelha-se à explicação de (MORIN, 2000, p. 37) sobre o todo e as partes.

A compreensão mais abrangente dos elementos que podem interferir direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem é que lhe dá subsídios para fazer a releitura da própria prática.

Daí a importância de contemplar no processo formativo a ligação entre as duas situações de aprendizagem. No momento da análise contextualizada da prática docente, são evidenciados os detalhes das relações do educador-aluno. No momento da análise global (envolvendo diversas análises contextualizadas), o foco se amplia e com isso torna-se possível perceber as relações entre os elementos externos a cada contexto de atuação do educador-aluno.

Considerações

Por fim, essa pesquisa permite-nos refletir a respeito da Formação continuada de professores**:** desafios para integrar tecnologias digitais na prática pedagógica em escolas da rede públicas no Ensino Fundamental e apontar os desafios e perspectivas com o compromissos que compõem a ética, permite ao investigador construir novas redes de ideias que podem ser compartilhadas com outras pessoas, cuja participação construa novo contexto de produção contextualizada. A pesquisa analisa a formação de professores x tecnologias digitais, contextualização, práxis pedagógica e aprendizagem, porém a universalização das tecnologias, no espaço escolar, amplia o desafio de buscar o esforços coletivos de toda camada social, tendo em vista a integração das tecnologias ao ensino-aprendizagem como mudança no ambiente escolar.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M.E. B;VALENTE, J.A. **Currículo e Novas Tecnologias**. PUC/SP, 2009.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

BRAMOWICZ, M. . A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: Sérgio; Maria Eugênia Castanho. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 137-142

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: 31. Ed. Paz e Terra, 1996.

DAMASIO, M. J. Tecnologia e educação, As tecnologias de informação da comunicação e processo educativo, Lisboa, ed. Nova Vega. 2007.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes LEVY, Pierre, Médicas. 1997.

GREEN, D. **Da pobreza ao poder:** como cidadãos ativos e estados efetivos podem mudar o mundo. São Paulo: Cortez: Oxford, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF.: UNESCO, 2000.

SANDHOLTZ, J., RINGSTAFF, C., DWYER, D. **Ensinando com Tecnologias:** criando salas de aula centradas no aluno**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. **Padrões de Competências em TIC para professores**. Paris, 2009.

VALENTE, J. A. 1993. **Diferentes usos do computador na educação**. Brasília, 12, n.57, p.3-16, jan/mar.1993.

Moran, José Manuel. Aprendendo ao longo da vida/Moran, (2007) http://www.eca.usp.br/prof/moran/vida.htm. acesso em: 09.08.2014

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

"TÁ SE SENTINDO" - CONSTRUINDO CAMINHOS PARA REDES DE APRENDIZAGENS

Cláudia Simone Almeida Oliveira
Prefeitura da Cidade do Recife (PCR-Recife) e (UFPE)
cacalsimone38@gmail.com
Maria do Rozário Gomes da Mota Silva
Prefeitura da Cidade do Recife (PCR-Recife) e (UFPE)
rozariogms@gmail.com
Sérgio Paulino Abranches
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
sergio.abranches@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo

Este artigo analisa e discute sinais e indícios da formação de uma rede de aprendizagens a partir de uma experiência de parceria: Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola. O objetivo principal desta parceria foi a criação de uma rede de aprendizagens envolvendo estudantes, professores e pesquisadores da Educação Básica e de Universidades, tendo por pressuposto que todos os participantes da rede são pesquisadores. O aporte teórico utilizado trabalha com autores que discutem a constituição de redes a partir da cultura digital com apoio das tecnologias digitais (ACIOLI, 2007; DERRIDA, 1972; RECUERO, 2012; LÉVY, 1993, 2014; CASTELLS, 2013; SILVA, 2006). a partir da participação dos estudantes de uma escola em Recife participante do projeto. A partir da observação direta e da análise das diversas posturas e produções dos estudantes de uma escola do Recife, identificamos os primeiros resultados que apontam uma intensa participação dos sujeitos, revelando protagonismos diversos, além de uma mudança significativa na vida escolar e na motivação para estudos posteriores. É possível também observar o surgimento de "novas funções" entre os estudantes quando se trata do trabalho colaborativo, com diversos níveis de interatividade.

Palavras-Chave: Redes de aprendizagens. Protagonismo. Pesquisa colaborativa.

Abstract

This article analyzes and discusses signs and indications of the formation of a network of learning from a partnership experience: Collaborative Research Network University School. The main goal of this partnership was to create a network of learning involving students, teachers and researchers of Basic Education and Universities, with the assumption that all participants of the network are researchers. The used theoretical approach works with authors discussing the creation of networks from the digital culture with the support of digital technologies (Acioli, 2007; Derrida, 1972; RECUERO, 2012; Lévy, 1993, 2014; Castells, 2013; SILVA, 2006) . from the

participation of students from a school in Recife project participant. From direct observation and analysis of the various postures and productions of the students of a school in Recife, we identified the first results show a strong participation of the subjects, revealing various protagonists, plus a significant change in school life and motivation for studies later. It is also possible to observe the emergence of "new features" among students when it comes to collaborative work with different levels of interactivity.

Keywords: Learning networks . Role. Collaborative research.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais da informação e comunicação estão moldando as relações sociais nos mais diversos campos da sociedade. É por isso que é possível falar em cultura digital como modo próprio, específico das vivências que ocorrem impulsionadas por essas tecnologias. A cada dia, novas formas de relacionamento social aparecem, fruto em parte das experimentações possibilitadas pelo mundo digital. Também deste modo, o campo da pesquisa vem sendo modificado por essa nova realidade, o que implica, dentre outras questões, a revisão do seu modo tradicional de ser.

Este artigo debate e analisa aspectos da constituição de uma rede de aprendizagem formada por pesquisadores da Educação Básica e da Universidade, tendo como uma das características centrais a formação da rede onde todos - estudantes e professores - são pesquisadores. O objeto de análise, em particular deste artigo, são os sinais e indícios que os estudantes revelaram durante o processo de pesquisa.

A possibilidade da formação de uma rede entre escolas de diferentes cidades e universidades, voltada para a pesquisa científica, se apresenta de imediato como um desafio pois parte do princípio que é na constituição da rede que se dará a produção do conhecimento. Este é um desafio na medida em que considera que a produção do conhecimento não está refém de um único pesquisador ou centro de pesquisa especializado. Ao contrário, o envolvimento de estudantes e professores e sua participação ativa nos objetivos da pesquisa dão o suporte necessário para tal produção de conhecimento. Assim, a constituição da rede de aprendizagem se revela como contexto propício e também fator dinamizador para que a pesquisa aconteça.

O problema de pesquisa, então, é saber como se constitui esta rede de pesquisadores, sendo que, para este artigo em especial, a questão é analisar os sinais e indícios revelados pelos estudantes ao longo do processo de constituição da rede.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Redes de aprendizagens em tempos de cultura digital

Historicamente, o campo das redes estaria nas ciências sociais, isso se considerarmos rede como um conjunto de relações sociais entre pessoas. Redes sociais seriam, então, grupos de pessoas de uma sociedade unidos por um sistema de relações ou obrigações.

Existem vários tipos de redes, umas mais estáticas, outras mais dinâmicas, inclusive as redes abertas, que admitem mais possibilidades de participação e comunicação, nos ambientes virtuais, por exemplo.

Mesmo tendo diversos sentidos, podemos dizer que em todas as abordagens encontramos as principais características das redes: relações, interações e conexões que geram trocas, e esses elementos estão presentes nos mais diversos campos do conhecimento: comunicação, economia, saúde, educação e tantas outras.

A grande metáfora da rede seria a de indivíduos em sociedade, ligados por laços sociais, os quais podem ser reforçados ou entrarem em conflito entre si (ACIOLI, 2007, p. 03). Nesta noção, está presente a ideia de informação articulada por esse conjunto de relações.

A sociologia contemporânea chama atenção ao valor do contexto e das práticas sociais; alerta para o não privilégio de uma única concepção formal e instrumental de rede, que suprime muitos contextos da dimensão sócio histórica. Ou seja, busca-se religar o debate sobre redes com a práxis sócio-histórica, um esforço de desconstrução que relativize os saberes colonizadores e desloque os saberes liderados para novas construções (DERRIDA, 1972). Alguns autores reconhecem nas redes o potencial de "formação, valores e perspectivas de transformação social" (CASTELLS, 2013, p. 9). Ao utilizá-las como espaços de poder e contrapoder, podemos discutir de maneira reflexiva mecanismos de manipulação simbólica e mesmo nas contradições, construir relações mais horizontais ao expressarmos livremente as reivindicações e ações para um mundo mais justo e solidário. Essa abordagem é também um olhar para a cidadania, para os movimentos sociais na sociedade de redes, possibilitando aos sujeitos expressarem seus valores na diversidade e na disputa de ideias reivindicando seus direitos a partir de suas experiências e aprendizagens.

O processo de transformação tecnológica estende-se cada vez mais também em função de sua capacidade de criar interconexões entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital. O desafio de uma pedagogia da participação com mais mediação colaborativa em redes de aprendizagem encara as redes com seu potencial de uso social e tecnológico.

Recuero (2012) afirma que, mais do que uma ferramenta, as redes são espaços

conversacionais, com seus usos sociais, por isso é fundamental entender a cultura em seu contexto, fundamental para a interação. Na era da grande mobilidade dos artefatos tecnológicos, a mobilidade do conhecimento é a maior riqueza para as redes de aprendizagens colaborativas. Na educação, as novas concepções de currículo que consideram a cultura digital enfatizam essa possibilidade de aprender mais com tecnologia, haja vista que os estudantes já as utilizam naturalmente no seu cotidiano. O que necessitamos é repensar o papel da escola conectada a outras escolas e à própria Universidade, na sociedade de rede. Na perspectiva da inteligência coletiva, Lévy (1993) propõe a exploração desse poderoso canal de comunicação das redes para ampliar os processos cognitivos; estudos apontam para uma "esfera semântica como um protocolo intelectual para reproduzir possibilidades de diálogo interpretativo em torno de uma memória digital comum" (LÉVY, 2014, p. 2). Uma web inteligente pode ser desenvolvida na busca dos conteúdos online mais organizados no poder das palavras e no comportamento das pessoas nas redes.

Nesse sentido, surge o desafio de pensar e construir uma rede de aprendizagem que envolva escolas, universidades e núcleos de pesquisas, favorecendo as conexões e interconexões, abrindo possibilidades de novas sociabilidades que rompam com as hierarquizações do conhecimento, e coloque professores e estudantes como pesquisadores em ação. No cenário educacional, necessitamos de "educadores que atuem em ambientes de aprendizagens que promovam construção do conhecimento e um currículo desenvolvido para a era digital" (VALENTE, 2013, p. 36). Os estudantes e suas descobertas ao vivenciarem as redes de aprendizagens também são sujeitos determinantes indicando os indícios de um trabalho inovador nas redes colaborativas.

3. METODOLOGIA

Como metodologia para a coleta de dados aqui analisados, utilizamos a observação participante e a análise da produção dos estudantes no projeto "Luz em minha vida!", que surgiu a partir do tema da UNESCO e integra diversos sujeitos: professores e gestores de escolas públicas, docentes de universidades, estudantes de diversas instituições do Ensino Fundamental. Com foco na sustentabilidade numa abordagem interdisciplinar e na metodologia de projetos, o trabalho foi articulado por tecnologias digitais em rede. Em Recife, uma escola da rede municipal de ensino participou com três turmas do ensino fundamental.

A observação participante se deu através da atuação dos pesquisadores nos diversos momentos vivenciados pelos alunos, tais como visitas orientadas a locais de produção de energia alternativa e em espaço de exposição científica e acompanhamento aos trabalhos realizados em grupos nos diferentes momentos da pesquisa.

Os estudantes realizaram os trabalhos utilizando diversos recursos e socializando suas perguntas e curiosidades tanto na plataforma virtual Edmodo, como em outras redes a exemplo do Facebook e Whatsapp. Colaborativamente, descobriram e compartilharam seus saberes e experiências em grau crescente de interatividade, numa rede colaborativa de aprendizagem em defesa de um mundo mais sustentável. Quanto ao material

analisado, foram produzidos pelos estudantes vídeos, cartazes, poesias e narrativas digitais

Foram aplicados questionários com os sujeitos da pesquisa através de um formulário online e também de enquete proposta no Edmodo. Para a análise dos dados coletados, foram elaboradas duas categorias para este estudo: a interatividade e a colaboração em rede. Foram observadas as ações desses estudantes que revelaram sinais e indícios de um trabalho em rede.

4. RESULTADOS

4.1. Os sinais e indícios revelados pelos estudantes

Partindo das categorias interatividade e aprendizagem colaborativa, para analisar os sinais e indícios da constituição de uma rede de aprendizagem, é necessário reconhecer no cenário da cultura digital que a interatividade é um conceito forte para a pedagogia, porque de acordo com Silva (2006) envolve a co-criação buscando sair da lógica da mera transmissão. Em contra partida, nas aprendizagens colaborativas, existe o diálogo e a bidirecionalidade, rompendo, em grande parte, com a hierarquização entre professores e estudantes, ao reconhecer que esses sujeitos apresentam diferentes níveis de interatividade quando aprendem em redes compartilhando seus diferentes saberes.

Uma boa mediação pedagógica permite articular as múltiplas conexões a partir de uma determinada temática, no sentido de propiciar novos espaços e tempos de trocas, associações, oportunidades de se perceber, sentir, refletir e descobrir aprendizagens de maneira mais significativa. O desafio de pensar as redes sociais como comunidade de aprendizagem com novas sociabilidades é grande. Para isso, precisamos conhecer esses estudantes da sociedade de redes, conhecidos como nativos virtuais ou geração Z.

Identificamos que ao romper com o espaço unidirecional, ultrapassando as "fronteiras", professores e estudantes planejam juntos e dão um novo tratamento aos conteúdos, contextualizando e incentivando outras narrativas possíveis para o processo de construção do conhecimento.

Outro tipo de mediação que deve ser considerada é aquela mediada pelos computadores em rede, demonstrando um outro nível de relação crescente com o conhecimento. Foram revelados diversos tipos de interações entre os sujeitos da pesquisa: estudantes x estudantes; professores x estudantes; estudantes x conteúdos; escola x universidades; escola x comunidade e de maneira muito interessante, escola x tecnologias digitais, nesta constituição dessa rede colaborativa.

Os estudantes destas turmas, a partir do tema central do projeto, levantaram questões, sempre buscando respostas e soluções para os problemas levantados. Realizaram pesquisas na web e pesquisas de campo. Planejaram coletivamente com seus professores, buscaram fontes diversas, fizeram diferentes oficinas e produziram vídeos,

maquetes, programaram robôs, e também representaram, em forma de teatro, trechos da obra de Ariano Suassuna.

Essa nova postura dos estudantes na forma de construir seus conhecimentos, gerou mudanças na escola. Ampliaram-se as áreas de atuação da instituição, agora representadas pelos próprios estudantes, a exemplo da imprensa mirim e do grupo de robótica educacional, que representou a escola na Campus Party Recife.

Levando em consideração os estudos de Driscoll e Vergara (1997), consideramos que ocorreu aprendizagem colaborativa, pois os resultados do trabalho em rede de aprendizagem colaborativa apresentaram as seguintes características: responsabilidade individual e em grupos; interdependência positiva dos membros para alcançar as metas e objetivos; liderança para resolver problemas; desenvolvimento das relações interpessoais para concretizar ações e mudanças efetivas e desenvolvimento dos diferentes estilos de aprendizagem.

Ao responderem a enquete, 75% dos estudantes afirmaram ter gostado de todas as atividades desenvolvidas na rede de colaboração (a utilização das Tecnologias na Educação; aprendizagem colaborativa; Interação em Rede; desenvolvimento da postura de pesquisador; atividades com robótica; pesquisa de conteúdos na web; pesquisa de campo; criação das narrativas digitais e peça teatral "Uma Mulher Vestida de Sol").

As pesquisas desenvolvidas pelos estudantes foram utilizadas por alguns professores para o processo avaliativo/curricular da escola. O perfil dos professores contribuiu para o desenvolvimento da rede de aprendizagem. Mestres e especialistas, com 4 a 20 anos de atuação na educação, idade entre 27 e 55 anos, de diferentes áreas do conhecimento. Suas expectativas foram: despertar nos estudantes o interesse pelo trabalho com projetos; a participação, colaboração, articulação e construção de aprendizagens em rede. Contaram com o apoio de uma gestão democrática. Relataram maior interesse e vontade de aprender dos estudantes; maior participação, melhora da frequência e motivação para estudar; crescimento da autonomia e da auto-estima.

5. CONCLUSÕES

5.1. “TÁ SE SENTINDO” - as possibilidades da formação das redes de aprendizagens

Redes de aprendizagens têm como inovação o uso de redes digitais para maior interatividade e construção do conhecimento de forma mais colaborativa com acesso a mais informações que podem se transformar em conhecimentos de maneira crítica, considerando a comunicação 'todos com todos' e a possibilidade de mais cocriação, autonomia e vontade de criar coisas dentro de uma multiplicidade de recursos, locais, sujeitos e linguagens.

No caso específico da participação dos estudantes desta escola pública, **os sinais e**

indícios por eles revelados foram de grande intensidade. Para exemplificar, trazemos a expressão utilizada por um deles em um dos vários momentos de apresentação das produções. Ao ver a apresentação de um dos participantes, comentou: "Ele tá se sentindo".

Esta expressão faz parte da riqueza da cultura nordestina, em especial de Pernambuco, e é usada para dizer de alguém que está se revelando "senhor de si" naquilo que está fazendo, se achando, se sentido muito importante porque está participando e dominando determinada questão. É também sinal de que a pessoa está fazendo algo que normalmente não faz ou que não é do seu perfil fazer. Carrega também uma certa admiração pelo que está acontecendo com aquela pessoa.

Ao formularem suas perguntas de pesquisa, construírem seus caminhos de aprendizagem, produzirem suas narrativas, os estudantes "saíram de si", superaram seus próprios limites e apresentaram a todos a sua palavra (FREIRE, 2013). Eles estavam se sentindo donos do seu processo de aprendizagem.

O processo vivenciado nesta pesquisa incentivou que os estudantes iniciassem suas pesquisas a partir das suas próprias indagações sobre o tema e partilhassem com os demais não só as perguntas mas também os caminhos para a descoberta de novas informações e questões. Neste sentido, a colaboração foi um elemento central na dinâmica desse trabalho, o que foi rapidamente percebido pelos estudantes, levando a um processo maior de interatividade, fator determinante para as produções deles.

A construção desta rede de pesquisadores propiciou o protagonismo destes estudantes, que a seu modo vão construindo colaborativamente suas aprendizagens e apontando novos desafios para a prática pedagógica.

Os estudantes revelaram grande autonomia e criatividade nestas atividades, sendo que a maioria dessas produções surgiu deles mesmos, demonstrando assim postura de pesquisadores em rede.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Sonia. Redes sociais e teoria social; revendo fundamentos do conceito. **Inf. Inf.Londrina**, Londina, v. 12, N. Especial, 2007.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**. Movimentos sociais na era da internet. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zara, 2013.

DERRIDA, J. **Positions**. Paris: Les Editions Minuit, 1972.

DRISCOLL, Marcy P.; VERGARA, Adriana. **Nuevas Tecnologías y su impacto en la**

educación del futuro. Pensamiento Educativo, nº 21, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **A esfera semântica**. Tomo 1: Computação, cognição e economia da informação. São Paulo: Annablume, 2014 (Coleção Atopos).

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, Marcos. (Org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação coorporativa.** São Paulo: Loyola, 2003.

VALENTE, José Armando. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da. **Cenários de inovação para educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013.

POSSIBILIDADES E FRAGILIDADES PRÁTICAS DA SISTEMÁTICA DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

Renée Coura Ivo Vituri
(renee_vituri@hotmail.com)

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

Resumo: Neste texto, de cunho ensaístico, traça-se uma reflexão sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a partir, principalmente, da leitura de documentos veiculados pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O objetivo principal é o de apontar, de forma avaliativa e problematizadora, algumas possibilidades e fragilidades desse sistema de avaliação, tendo em vista a adoção de novas metodologias na realização do processo avaliativo. Teoricamente muitos índices possibilitaram medir a qualidade do ensino oferecido nas IES, essa redução, somada a metodologia utilizada que, por sua vez, apresenta fragilidades e brechas em seu funcionamento, pode descaracterizar o Sinaes como um processo que visa à melhoria da qualidade da educação, ferindo, inclusive, os princípios de legalidade e legitimidade dos processos de avaliação..

Palavras-chave: Sinaes. Avaliação Institucional. Avaliação de Curso. Enade

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído por meio da lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004; trata-se do modelo de avaliação do funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras independentemente da natureza administrativa, do tipo de organização acadêmica e do tamanho da instituição. Constituído por três pilares, a saber avaliação institucional, avaliação de cursos e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), tem por objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das IES, de cursos de graduação e do

desempenho acadêmico dos alunos buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país. Por ser o sistema em vigência e por sua importância para o ensino superior, o Sinaes é o objeto de apreciação no texto que ora se apresenta. Com a magnitude do crescimento da educação superior no país, os meios de acompanhamento avaliativo do processo de desenvolvimento desse nível de ensino são foco de discussão recorrente no âmbito acadêmico e político. Dessa forma, o Sinaes é objeto recorrente de análise. Nesse ensaio, busca-se, mesmo que de forma sucinta, apontar alguns limites, possibilidades e fragilidades práticas dessa sistemática de avaliação, com o intuito de despertar questionamentos e reflexões para a adoção de novas metodologias na realização do processo avaliativo.

2 OS PILARES DO SINAES: REFLEXÕES

O Enade avalia o desempenho dos estudantes do ensino superior "em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências" (BRASIL. MEC, sítio eletrônico, 2004). É aplicado, a cada triênio, aos alunos ingressantes e aos concluintes dos cursos em processo de avaliação. O Enade configura-se, dentro da filosofia do Sinaes, no pilar que compõe o parecer final de uma IES e dos respectivos cursos ofertados, sendo que quarenta por cento das informações são extraídas do resultado do Enade, trinta por cento do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), índice calculado a partir do Enade e os trinta por cento restantes correspondem às informações sobre as condições de infraestrutura, instalações físicas e recursos didático-pedagógicos, conforme respondidas pelos alunos no questionário do Enade (questionário socioeconômico) (POLIDORI, 2009).

Diferentemente da sistemática do Enade, as avaliações institucional e de cursos acontecem *in loco*. A primeira inclui uma autoavaliação, realizada sob a coordenação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, e uma avaliação externa, executada

por comissões de especialistas designados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Já a segunda passa por três estágios: 1) autorização, quando uma IES solicita autorização ao Ministério da Educação (MEC) para iniciar um curso, avaliação efetuada por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis); 2) reconhecimento, quando a primeira turma de um curso recém-autorizado inicia a segunda metade do curso; e 3) renovação de reconhecimento, que acontece a cada triênio, envolvendo cálculo do Conceito Preliminar do Curso (CPC), conceito composto pela nota do Enade, pelo IDD e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas (BRASIL. MEC. INEP, sítio eletrônico, 2011).

Assim, mesmo com certa abrangência avaliativa geral (os três pilares) e, sobretudo, a especificidade pertinente das avaliações locais, com confluência de diversos critérios avaliados, convém ressaltar alguns obstáculos que podem levar a sistemática de avaliação à incoerência. Por exemplo, dentre os valores de um a cinco do Conceito Enade, os cursos que alcançam o conceito máximo na avaliação têm suas portarias de renovação de reconhecimento geradas automaticamente. Àqueles que atingem nota três ou quatro, consideradas satisfatórias, contam com a prerrogativa de não receber a visita da Comissão de Avaliadores. No entanto, tal prerrogativa demonstra uma infidelidade legal, haja vista o art. 4º, § 1º da Lei do Sinaes apregoar que: "avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais *obrigatoriamente* as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento" (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, sítio eletrônico, 2004). A infidelidade legal pode ser vista como amparada no fato do volume do parque institucional brasileiro: se considerado os números de IES e de matrículas na atualidade, é razoável inferir que há impossibilidade logística do Inep/MEC em dar conta dos processos avaliativos propostos.

Tanto a avaliação institucional, quanto as avaliações de cursos, acontecem com data pré-determinada. Os avaliadores seguem instrumentos próprios para avaliação *in loco*. São avaliadas as dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as

instalações físicas (BRASIL. MEC. INEP, sítio eletrônico, 2011). Os indicadores de qualidade são expressos numa escala estatística de um a cinco, do mais baixo ao mais alto, respectivamente. Nessas avaliações, é possível elencar, a título de exemplo, alguns documentos direcionados a dimensões avaliadas, especificamente o que deve e/ou precisa ser apresentado aos avaliadores, em caso de IES privada.

Na primeira dimensão, tem-se o conjunto de documentos, grosso modo, mais genéricos da interface curso-instituição, como regimento geral da faculdade, aprovação de matrizes curriculares, Projeto Pedagógico Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC), portarias de autorização do curso, calendários acadêmicos e quadro de horários, regulamentação de estágio, diretrizes de responsabilidade social e atendimento a alunos com deficiência, pastas e relatorias de avaliações internas, Editais de processos seletivos e manuais aos alunos, pasta das políticas de nivelamento, extensão e pesquisa, política de ouvidoria e relatoria de ações e eventos. A segunda dimensão refere-se ao colegiado ou corpo docente, no que tange à organização do Núcleo Docente Estruturante (NDE), com documentos pertinentes à logística das atividades desse grupo, até documentação geral dos docentes e diretores, com proposta de plano de carreira. A terceira dimensão comporta os dados e documentação legal de infraestrutura, biblioteca e laboratórios. Por fim, a quarta dimensão é sobre a mantenedora, com documentos legais e financeiros de instituição do tipo jurídico.

Devido à metodologia adotada, com tantos documentos a serem apresentados e ainda com um prazo de quinze dias para avaliações de cursos e de trinta dias para avaliação institucional, parece surgir outras limitações de ordem logística na sistemática de avaliação, o que pode levar a determinados questionamentos para além da execução da avaliação, especificamente na conduta da instituição avaliada. Seria possível, por exemplo, a compra, à toque de caixa, de material de laboratório e de novos livros para o acervo da biblioteca? Como o acervo disponível de biblioteca precisa apresentar estreita relação com a bibliografia mencionada nos planos de ensino, seria factível atualizar os planos de ensino e o projeto Pedagógico de Curso (PPC) para que as bibliografias expressas nesses documentos correspondam ao acervo adquirido? Seria possível o oferecimento de cursos em horários não autorizados e um número maior de alunos do que o número de vagas permitido, dados não claramente demonstrados nos documentos

no momento do processo de avaliação? Especulativamente, como a análise dá-se em nível mormente documental, horários de aula fictícios poderiam ser criados, sendo selecionados os professores com maior titulação, tempo de experiência na área de atuação e na casa, e regime de dedicação, preferencialmente, exclusivo na instituição?

Com tudo isso, mesmo que "as visitas às faculdades pelos consultores indicados pelo MEC" sejam "uma fonte previsível de ruídos" e, em geral, perderem-se "no acessório e não" tocarem "no essencial" (CASTRO, 2014, p. 220), não se quer dizer que há ocultação e a produção de documentos fictícios por parte de qualquer IES. Apenas quer-se chamar atenção para possíveis brechas do Sinaes e que, frente a tantas possibilidades, o resultado da avalição pode, muitas vezes, não retratar fielmente a realidade.

Dentre outros pontos passíveis de reflexão, pode-se abordar o questionário de avaliação preenchido pelos estudantes, o qual contém questões sobre infraestrutura e material/equipamentos de apoio e sobre planos de ensino. Em termos hipotéticos, tal instrumento é passível de "corrupção"? A aplicação do questionário controla mecanismos de enviesamento deliberado de resultados? Ou seria possível, por exemplo e radicalmente, induzir os alunos a assinalarem as alternativas consideradas "corretas", para alcançar um resultado bom ao curso? Se sim, como poderia ser feito tal processo? Convencer os professores a convencerem os alunos? O que justificaria tal aceitação por parte dos docentes? Primeiro, pela condição de assalariado e, segundo, pela preocupação com o futuro dos alunos, pois a nota alcançada no Enade acompanhará pelo resto da vida, seja valorando, seja depreciando o diploma aos olhos mercado de trabalho. Sendo a depreciação um fator importante a se considerar, é preciso colocar em cheque o discurso da possibilidade de ascensão social por meio dos estudos e, com isso, contribuir na manutenção e legitimação dos privilégios sociais e econômicos já instaurados em nossa sociedade.

É bom lembrar que os resultados do Enade, como expressão de uma suposta qualidade, são explicitamente publicizados em forma de cartazes, faixas, planfletos e em diferentes meios de comunicação, sendo o conceito positivo um grande trunfo de estratégia de *marketing* das IES na divulgação de seus cursos, permitindo que o "consumidor" de educação escolha a "melhor" IES e o "melhor" curso para ser adquirido, processo decisivo no fornecimento de educação-mercadoria. Bons *scores* podem garantir ainda

aos fornecedores (empresários do ensino) a liberdade de venda da mercadoria, aos que têm condições de pagar, e um número cada vez maior de matrículas.

3 CONSIDERAÇÕES

Apesar dos sinais de deficiência, não se suscita aqui que as avaliações não devam acontecer. Ao contrário, o crescente número de IES privadas, o aumento vertiginoso no número de matrículas e a possibilidade, mesmo que remota, de documentos fictícios aumenta a demanda por sistemas de controle. Os processos avaliativos são necessários, fundamentais para valorizar as instituições e os cursos sérios, contudo, devem ser repensados. No caso das avaliações *in loco,* estas deveriam ser um elemento surpresa; os avaliadores poderiam, por exemplo, passar ao menos uma semana na instituição foco de avaliação; entrar em sala de aula e assistir as aulas de modo a comprovar os horários apresentados, o regime de trabalho e a qualificação dos docentes. Ainda nessas avaliações, apesar de os papéis não dizerem muito, os avaliadores poderiam examinar os registros expressos nas carteiras de trabalho (documento original) e as declarações de imposto de renda; analisar minuciosamente a folha de pagamento, dentre outras medidas que podem permitir, de fato, uma mensuração mais próxima da realidade da IES e/ou do curso avaliado. Medidas que possam contribuir com o estabelecimento e a manutenção de padrões mínimos necessários, essenciais para o controle de garantia da qualidade da educação oferecida. Tal garantia, como sabe-se, não é simplesmente construída pelos processos e metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas e fundamentadas, mas também dependem das condições materiais de trabalho.

No que tange ao Enade, seu objetivo central parece ter se perdido, pois foi implantado para avaliar o progresso do estudante, e não como pilar de sustentação e estímulo à concorrência entre as IES privadas por meio da organização de *ranking*, funcionando, na prática atual, como um regulador mercadológico e midiático.

No dia 27 de junho do corrente ano, em audiência pública de comemoração dos dez

anos do Sinaes, abordou-se os desafios do sistema e também uma proposta de aprimoramento com vistas a corrigir distorções, instrumentos e critérios de avaliação. Por hora, enquanto mudanças não ocorrem, encontrando-se ainda em fase de discussão, é possível dizer que muitos índices que, teoricamente, possibilitariam medir a qualidade do que as IES oferecem, foram padronizados pelo Sinaes. Todavia, a complexidade do sistema de educação brasileira e a intenção do MEC em controlá-lo, reduziram o processo avaliativo à determinação e comparação de valores numéricos, não levando em consideração as diversidades regionais e muitas especificidades das IES e respectivos cursos. Tal redução, somada à metodologia adotada, pode descaracterizar o Sinaes ou qualquer outro sistema de avaliação que tenha como objetivo a melhoria da qualidade da educação, ferindo, inclusive, os princípios de legalidade e legitimidade dos processos de avaliação.

3 CONSIDERAÇÕES

CASTRO, Claudio de Moura. **Os tortuosos caminhos da educação brasileira**: pontos de vista impopulares. Porto Alegre, RS: Pensa, 2014.

BRASIL. MEC. INEP. **Avaliação dos cursos de graduação**. 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino. Acesso em: 18 mai. 2015.

_____. MEC. **Portaria n.º 107**, de 22 de julho de 2004. Sinaes e Enade: disposições diversas. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_port107.pdf. Acesso em: 18 mai. 2015.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: Acesso em: 18 mai. 2015.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira**: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e outros índices. v. 14, n.º 2, jul. Campinas; Sorocaba,

SP: Avaliação, 2009. p. 351-83.

GAMES E GAMIFICAÇÃO NA MODALIDADE EAD: DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliane Schlemmer[1]
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
elianeschlemmer@gmail.com

Wagner dos Santos Chagas[2]
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
tutorwagnergp@gmail.com

Bruna Elisa Schuster[3]
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
bruna.bes13@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: O artigo apresenta uma prática pedagógica gamificada, desenvolvida na Atividade Acadêmica Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital (AA-EAMD), do curso de Pedagogia e ofertada na modalidade EaD. O objetivo foi compreender a contribuição dos games e da gamificação para a aprendizagem, num movimento de aproximação entre a formação inicial e o ensino fundamental. A pesquisa, exploratória e qualitativa, inspirada no método cartográfico, utiliza observação participante e registros em texto, áudio, fotografia e vídeo digitais. Para a análise dos dados usa análise textual discursiva, sendo os dados interpretados a partir do referencial teórico. Os principais resultados indicam um maior engajamento dos sujeitos da aprendizagem e uma ressignificação da experiência vivenciada na formação inicial para o ensino fundamental, a partir da leitura critica do cotidiano da escola.

Palavras-chave: games, gamificação, prática pedagógica, formação inicial, ensino fundamental.

[1] Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 2, Professora-Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Curso de Graduação em Pedagogia e do Curso de Graduação em Jogos Digitais.
[2] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação/bolsista CNPq e Professor de História RME de Esteio/RS
[3] Estudante do Curso de Pedagogia e Professora da Escola Municipal Ensino Fundamental Jose de Anchieta de Bom Princípio/RS

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo emerge da Atividade Acadêmica Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital (AA-EAMD), contextualizada na pesquisa "GAMIFICAÇÃO EM ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA HÍBRIDOS E MULTIMODAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR"[4]. O problema de pesquisa consiste em investigar como os games e gamificação podem contribuir para a aprendizagem? Nesse contexto, a proposta desenvolvida na AA-EAMD, vinculada ao curso de graduação em Pedagogia surge da insatisfação com as atuais metodologias e práticas pedagógicas da EaD e da necessidade de investigar o potencial dos games e da gamificação (na perspectiva proposta pelo movimento "*Games for Change*"), num contexto de hibridismo, multimodalidade e ubiquidade, considerando as proposições do BYOD[5] e do *Flipped Classrom*[6], como possibilitadores de experiências de conhecimento, que prevê articulação efetiva entre a formação inicial e a prática pedagógica desenvolvida no ensino fundamental.

2 GAMES E GAMIFICAÇÃO

O jogo está presente desde a alvorada da humanidade e tem sido estudado enquanto elemento do desenvolvimento humano (Piaget, 1964), presente na raiz da cultura (Vygotsky, 1994). Eles (os games) se tornam significativos para os jogadores, pois, possibilitam transformar informação em experiência. Conforme progridem, seu nível de experiência é ampliado, uma vez que o sujeito é desafiado a explorar, a realizar missões, e por meio de sua ação e interação, enfrenta problemas, descobre caminhos e soluções, define estratégias, toma decisões, de forma divertida, favorecendo a imersão e

[4]. Agradecemos a CAPES, ao CNPq e a FAPERGS pelo financiamento à pesquisa, aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Digital – GPe-dU UNISINOS/CNPq.

[5] *Bring Your Own Devices* (BYOD) proposta em que os sujeitos trazem e utilizam seus próprios dispositivos móveis conectados à internet, para contextos de formação e/ou trabalho.

[6] De acordo com Schell (2015) este método propõe a inversão da lógica de sala de aula, os estudantes em suas casas estudam conceitos por meio de leituras, vídeo aulas, games, arquivos de áudio ou outros recursos interativos. Na sala de aula, esses são aprofundados em discussões com o professor e colegas, na resolução de problemas em atividades de grupo e ou na elaboração de projetos.

o engajamento. Nesse contexto, podemos questionar: o que nós, professores, podemos aprender com os games? O *Gamed Based Learning* (GBL), as narrativas interativas e a Gamificação podem ajudar a compreender tal questão.

O GBL compreende três abordagens: 1) jogos educacionais - criados com objetivos de trabalhar conteúdos específicos com os estudantes; 2) jogos comerciais – que podem ser explorados em diferentes contextos de aprendizagem e; 3) softwares que permitem ao sujeito criar seus próprios jogos.

A construção de narrativas interativas[7] possibilita os sujeitos criar e participar da sua própria história, provocando, assim, um nível maior de imersão. Nessa perspectiva, uma história pode se desdobrar em outras que podem estar acontecendo em tempos e espaços paralelos.

A gamificação consiste basicamente em utilizar a forma de pensar, os estilos, as estratégias e os elementos presentes no *design* de *games*, tais como mecânicas[8] e dinâmicas[9], em contextos não *game*, para resolver os problemas encontrados nos mundos digitais virtuais, em situações do mundo real (presencial físico) (FARDO, 2013). A partir de uma narrativa inicial, situação problematizadora, os estudantes começam a desenvolver missões, percorrer trilhas, interagir com pistas, buscando elementos para resolvem problemas.

Vinculada ao GBL e à gamificação, está a perspectiva explicitada pelo *Games for Change*. Segundo McGonigal (2011) se os jogadores estão dispostos a realizar desafios que envolvem obstáculos, muitas vezes, desnecessários, os jogos têm a capacidade de mobilizar. Então, podem ser utilizados como instrumento para a transformação social.

3 HIBRIDISMO, MULTIMODALIDADE E UBIQUIDADE

[7] utilizando também as denominadas novas mídias, que de acordo com Ferreira (2006) se refere à soma de tecnologias e métodos de comunicação, como forma de diferenciação dos clássicos canais de comunicação como TV, rádio, imprensa, cinema, dentre outros.

[8] são responsáveis pelo funcionamento dos componentes do *game*, as quais permitem ao *gamer* ter um controle total sobre os níveis do *game* e, desse modo, orientar suas ações.

[9] são as interações do *gamer* com as mecânicas do jogo, sendo que elas determinam o que cada *gamer* está fazendo em resposta a mecânica do sistema em atividades individuais ou com outros *gamers*

O viver e o conviver ocorrem cada vez mais em espaços híbridos[10], multimodais e ubíquos, em que coexistem diferentes tecnologias, modalidades e culturas. O híbrido, no contexto deste artigo, se refere as ações e interações entre atores humanos e não humanos, em espaços de natureza analógica e digital, em um imbricamento de diferentes culturas digitais e pré-digitais, constituindo-se em fenômenos indissociáveis, redes que interligam naturezas, técnicas e culturas.

Por multimodal, entendem-se distintas modalidades educacionais imbricadas, ou seja, modalidade presencial-física e modalidade *on-line*, podendo combinar *eletronic learning, mobile learning, pervasive learning, ubiquitous learning, immersive learning, gamification learning* e *game based learning*.

Ubiquitous learning (aprendizagem ubíqua) se refere a processos de aprendizagem que podem ocorrer com o uso de dispositivos móveis, conectados a redes de comunicação sem fio, sensores e mecanismos de geolocalização, tecnologias de identificação (RFID e QR *Code*). Esses elementos são capazes de colaborar para integrar os aprendizes a contextos de aprendizagem e ao seu entorno, formando redes presenciais físicas e digitais virtuais entre pessoas, objetos, situações ou eventos, potencializando a aprendizagem situada, disponibilizando ao sujeito uma gama de informações "sensíveis" aos elementos que compõe seu contexto de aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: O MÉTODO CARTOGRÁFICO COMO INSPIRAÇÃO

A pesquisa é exploratória e qualitativa, inspirada no método cartográfico de pesquisa intervenção (KASTRUP, 2007). Faz uso da observação participante e registros em texto, áudio, fotografia e vídeo digitais. Para a análise dos dados usa análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2006), sendo os dados interpretados a partir do referencial teórico.

Segundo Kastrup (2007), a cartografia investiga um processo de produção, sem

[10] O híbrido é compreendido a partir de Latour (1994) enquanto constituído por múltiplas matrizes, misturas de natureza e cultura, não separando cultura/natureza, humano/não humano, etc.

buscar estabelecer um caminho linear para atingir um fim. "A cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação *ad hoc*" (ibidem, p. 19). A atenção cartográfica é definida como concentrada e aberta, caracterizando-se por quatro variedades: **o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento**.

A partir do método proposto por Kastrup (2007), é possível pensar nesse método para acompanhar processos de aprendizagem em contextos de hibridismo, multimodalidade e ubiquidade, bem como na possibilidade de apropriação do método por professores e estudantes em seus próprios percursos de aprendizagem. Dessa forma, nosso interesse tem sido de explorar alguns elementos relacionados à cultura híbrida, multimodal e ubíqua e os novos regimes de ação, participação e socialização da experiência, bem como produzir e provocar experiências de aprendizagem inspiradas nos movimentos da atenção cartográfica.

4.1 Gamificação na formação inicial: a metodologia na prática - AA-EAMD

A Atividade Acadêmica Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital[11] tem o objetivo de criar espaços de aprendizagem e de emancipação digital capazes de propiciar o desenvolvimento de postura teórico-metodológica e conhecimento tecnológico que favoreçam a integração de diferentes tecnologias digitais na construção do conhecimento no âmbito da Educação Básica.

O desenho metodológico da atividade foi inspirado no método cartográfico de pesquisa, enquanto prática pedagógica intervencionista, utilizando games e gamificação. A proposta consiste em experimentar os movimentos da cartografia, na vinculação com os conceitos de *Flipped Classroom* e BYOD, na perspectiva da construção de espaços de convivência híbrido, multimodal e ubíquo. Nesse caso, a metáfora das pistas[12] e do rastreio serviu de inspiração para concebermos a composição das trilhas, bem como na

[11] Atividade acadêmica do curso de Pedagogia da Unisinos, ofertada na modalidade online, com carga horária de 60 horas-aula, sendo 18h presenciais físicas. A atividade foi ofertada no primeiro semestre de 2015, na qual se matricularam 30 estudantes do sexo feminino, com idades entre 18 e 50 anos.

[12] Nesse caso pistas online – utilizando QRCodes e pistas vivas - especialistas, de acordo com a problemática abordada por cada Clã.

própria progressão da gamificação.[13]

A motivação para essa construção surge da insatisfação com os atuais modelos de educação, incluindo a EaD e da necessidade de investigar o potencial do hibridismo, da multimodalidade e ubiquidade, aliados a perspectiva dos jogos e da gamificação, como possibilitadores de experiências de conhecimento, numa proposta que inclui a escola como espaço integrador de aprendizagens.

No primeiro encontro presencial, realizou-se um diálogo para conhecer os sujeitos, suas necessidades e expectativas[14]. Após foi apresentada a AA-EAMD, seus objetivos e proposta de gamificação, considerando a perspectiva presente no movimento *Games for Change*.

Após essa etapa, é que se começou a pensar que elementos e tipos de Mecânicas & Dinâmicas (M&D) poderiam ajudar a garantir que o sujeito se sentisse da forma desejada e que permitissem atingir os objetivos pretendidos na AA-EAMD. Um dos elementos definidos foi o de que a gamificação se daria em um contexto híbrido, multimodal e ubíquo, envolvendo uma narrativa interativa, a mecânica de pistas em QRCode, pistas em Realidade Misturada (RM) e Realidade Aumentada (RA)[15] e pistas vivas (*on-line* e presenciais físicas). Como ponto de partida a professora apresentou a narrativa interativa[16] que serviu como fio condutor para a criação dos Clãs[17] (grupo não

[13] O qual se fundamentou nas 4 variedades da Atenção Cartográfica: Rastreio (varreduras do campo), toque (aciona o processo de seleção), pouso (parada - zoom) e reconhecimento atento (percepção do contexto global das missões) foram consideradas achievements, ao mesmo tempo que poderiam ser entendidas como skills (habilidades) para a própria jogabilidade e sociabilidade.

[14] Também foi disponibilizado no Google formulários um questionário para conhecer o perfil dos estudantes.

[15] Utilizando o aplicativo Aurasma

[16] Houve um determinado momento na história da evolução do mundo em que as Instituições Formais de Educação perderam o sentido, tanto para os sujeitos da aprendizagem, quanto para a sociedade e assim, todo o sistema educacional entrou em colapso, eram tantos os problemas que por mais que as instituições pudessem pensar em formas de solucioná-los, o sentimento era de total frustração. Vinculado a essa situação, a humanidade atravessava uma profunda crise de valores, de ética. Tudo parecia perdido, quando então surgiu um grupo de pessoas que criou um Clã, denominado Reino da Virtualidade Real (REVIR), todos ali compartilhavam de uma mesma crença, a de que era possível construir uma educação que fizesse sentido para os sujeitos e, dessa forma, contribuir para mudar o mundo. Nesse Clã não havia hierarquia, todos eram líderes em potencial que poderiam contribuir para a mudança que desejavam ver na Educação. Foi então que começaram a se organizar em clãs menores, cada um com o objetivo de melhor conhecer essas problemáticas. Assim surgiram os Clãs:..."

[17] Clãs são organizações familiares presentes durante a antiguidade e a Idade Média que atuavam como dispositivos programados para salvaguardar a posse da propriedade ou para defender sua própria

hierarquizado ligado por laços de solidariedade em prol de um objetivo comum), bem como para todas as trilhas que seriam construídas e percorridas pelas estudantes.

Esses clãs poderiam construir um jogo ou gamificar uma atividade pedagógica nas escolas que exerciam atividade docente ou que tivessem acesso para desenvolver a proposta da AA. Sendo assim, os clãs[18] foram formados a partir da afinidade de interesses nas problemáticas, no tipo de jogo ou situação gamificada, de natureza analógica, digital ou híbrida, a ser desenvolvida no contexto da Educação Básica.

Para o desenvolvimento das problemáticas escolhidas pelos Clãs, bem como para a socialização das produções utilizou-se: Moodle, Evernote, Facebook (fanpage e grupos), Metaverso Second Life, ferramentas Google, Youtube, Prezi, blogs, dentre outros. É importante salientar que a narrativa inicial foi sendo ampliada no contexto de cada clã, conforme o trabalho foi se desenvolvendo.

Durante os encontros presenciais físicos, os clãs puderam compartilhar experiências, evidenciando o processo de construção, bem como encontrar e interagir com "pistas vivas"[19]. Acordou-se ainda que a AA seria acompanhada e avaliada no processo, considerando a aprendizagem de cada estudante, e sendo composta por: registros semanais no diário de aprendizagem, auto-avaliação, avaliação por pares e avaliação do professor.

5 CLÃ HISTORIGAME - A EXPERIÊNCIA DA SALA DE AULA INVERTIDA IMERSA NA GAMIFICAÇÃO

A partir da proposta da AA-EAMD, o Clã Historigame [20]identificou como problemática a disciplina de história no 6º ano, de uma escola do interior do município

sobrevivência, reunindo vários indivíduos por laços consanguíneos ou por solidariedade de seus membros sem que haja uma linha de descendência comum entre os seus integrantes.

[18] Surgiram então os seguintes Clãs: Historigame, Matemática Aprender Lúdico e Virtual, RPG de Mesa em Educação, Utilizando o Scratch na Educação Infantil e Reinventa a Alfabetização.

[19] Especialistas na área do conhecimento específico a cada tema que estava sendo desenvolvido nos projetos. Essas pistas vivas socializaram informações e subsidiaram os clãs com fontes de pesquisa sobre Alfabetização, História, Scratch, Minecraft e Mestragem de RPG, acompanhando-os até a avaliação final da AA-EAMD

[20] Agradecemos as demais integrantes do Clã Historigame (Daiane dos Santos Weber, Daniele Conceição Soares, Franciele Monique Kunzler e Maristani Furtado da Silva), bem como a Secretaria de Educação do Município de Bom Princípio e a Direção da Escola Municipal Ensino Fundamental Jose de Anchieta.

de Bom Princípio[21]. A prática desenvolvida com os 14 estudantes envolveu a perspectiva de sala de aula invertida, a gamificação e a construção de jogos.

Inicialmente foram realizadas conversas com os estudantes explicando a gamificação e lançando a proposta da sala de aula invertida. A maior parte da turma ficou receosa pelo desconhecimento, no entanto, os estudantes mais desinibidos questionaram como tudo aconteceria. O trabalho iniciou com as pesquisas sobre os conteúdos na internet, a partir de um sorteio das temáticas. Com o objetivo de gamificar a história, os estudantes criaram QRCodes com links de vídeos e sites da web, além de pequenos trechos extraídos dos sites.

Após, criaram trilhas físicas pelo pátio da escola, procurando esconderijos para os códigos criados, que ficariam em envelopes. No dia da procura pelos envelopes, foi uma grande euforia, ficaram realizados em perceber que eles mesmos poderiam pesquisar o que precisavam estudar no currículo escolar e ainda poderiam torna-los divertidos. A leitura dos códigos aconteceu na sala de aula, com auxílio de tablets e o celular da professora.

No decorrer das aulas e na exploração dos assuntos, os estudantes decidiram elaborar perguntas e respostas para a construção de cartelas de um jogo de trilha analógico. Como os assuntos que cada grupo pesquisou pertenciam ao mesmo tema, no caso a Pré-história, foram desafiados a construírem quatro trilhas que se interligassem. Após muita discussão, um estudante sugeriu o formato de quebra-cabeças de quatro partes, remetendo-se ao símbolo do Windows, no qual uniríamos alguns dos conceitos pesquisados sobre o tema. A construção das trilhas aconteceu em parceria com a professora de Artes, que se disponibilizou a auxiliar na confecção. Os materiais utilizados foram os mais diversos, desde folhas coloridas a tampinhas e forminhas de docinhos.

Quando os estudantes partiram para a execução do jogo, perceberam que lhes faltava algo, não haviam pensado na inserção de mecânicas para tirar dúvidas ou meios de consultar os conceitos sobre as perguntas elaboradas nas cartelas. Deste impasse,

[21] Nela estão matriculadas 70 crianças e adolescentes

surgiu a ideia da inserção dos meios de ajuda do jogo "Show do Milhão"[22].

O jogo aconteceu e a escola inteira envolveu-se com o projeto. Os estudantes concluíram que as trilhas construídas podem continuar sendo utilizadas com outras perguntas e respostas de outros temas[23] e até outras disciplinas. Além disso, os estudantes realizaram uma visita ao GPe-dU UNISINOS/CNPq para compartilhar suas experiências e buscar mais informações sobre a ação de pesquisar e a construção de games.

Com o decorrer das aulas, cada dia os estudantes mostram-se mais interessados e engajados em aprender, o que nos leva a inferir que o trabalho colaborativo e cooperativo, necessário para que os estudantes possam construir um processo gamificado, bem como criar jogos, associados a perspectiva da sala de aula invertida, contribui significativamente para a imersão dos sujeitos no conhecimento de forma divertida.

6 RESULTADOS, CONCLUSÕES E DISCUSSÕES

Os resultados apontam que um dos pontos a destacar na prática pedagógica desenvolvida na AA-EAMD foi o impacto causado na prática docente das estudantes e nas turmas envolvidas nas escolas. Nesse processo de construção do conhecimento, muitas estudantes, que já eram docentes experientes, foram desacomodadas e provocadas a repensar a sua prática docente, a partir da reflexão sobre o seu processo de aprendizagem que estava ocorrendo, na relação com o que os estudantes também vivenciam enquanto estão aprendendo. Essa tomada de consciência é significativa para a transformação das práticas pedagógicas, pois o professor começa a estabelecer diferenciações entre: o "uso de" determinadas tecnologias digitais na educação X a significação dessas tecnologias no seu processo de aprendizagem, possibilitando a criação de situações de aprendizagem, nas quais os sujeitos operam com essas tecnologias, vivenciando-as na construção de experiências que possibilitam a

[22] Consulta aos livros didáticos, leitura dos QRCodes e auxílio dos universitários (professora).
[23] Atualmente, os estudantes estão engajados em um novo projeto - a criação de jogos com o aplicativo Scratch, com o qual já desenvolveram um quiz de perguntas e respostas sobre o Antigo Egito.

significação no processo de aprendizagem; a "transmissão de conteúdo" X a construção do conhecimento; o "aplicar" uma metodologia X o desenvolver uma metodologia, o "dar aulas" X a construção de espaços de aprendizagem.

Como conclusão, podemos dizer que os Games e a Gamificação possibilitaram o desenvolvimento de situações de ensino e de aprendizagem (na formação inicial) que se configuraram enquanto Espaço de Convivência Híbrido, Multimodal e Ubíquo, construído num processo de co-criação, a partir da leitura critica do cotidiano sobre problemáticas, nesse caso vinculadas a Educação Básica, aos quais os games e gamificação podem contribuir como possibilidade de mudança. Além disso, na prática pedagógica, a colaboração e cooperação dos estudantes foi umas das chaves do processo, identificou-se um engajamento profundo desses estudantes desenvolvendo a autoria, autonomia e o pensamento crítico. Através de momentos de imersão e diversão, os estudantes significaram e resignificaram conceitos e a sua própria prática pedagógica, a partir da reflexão de suas vivências e experiências no processo de construção do conhecimento.

7 REFERÊNCIAS

DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". **MindTrek '11 Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments.** New York: ACM, 2011, p. 9-15.

DOMÍNGUEZ, A. et al. Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes. **Computers & Education,** v. 63, p. 380-392, 2013.

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem: Novas Tecnologias na Educação**. Cinted/UFRGS, v. 11, n. 1, jul. 2013.

FERREIRA, E. M. As narrativas interativas dos games: o cinema revisitado. **ECO-PÓS** v.9, n.1, p.155-166, jan-jul. 2006.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicol. Soc. [online].** vol.19, n.1, p. 15-22, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-71822007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em: 1 jun. 15.

_____. O método cartográfico e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. Em: CASTRO, L.R.; BESSET, V. (orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008.

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede.** São Paulo: EDUSC, 2012.

_____. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

MCGONIGAL, J. **Reality is broken: why games make us better and how they can change the world.** New York, USA: Penguin Press, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C..Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n.1, p. 117-128, 2006.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

SCHELL, J. **7 mitos sobre a Sala de Aula Invertida, desmitificados.** <http://blog.peerinstruction.net/7-mitos-sobre-a-sala-de-aula-invertida-desmitificados/> Acesso em: 04/05/2015.

VYGOTSKY, V. S. **A formação social da mente**: **O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZICHERMANN, G.; LINDER, J. **Game-based marketing**. 2010. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/nich_marketing/game-based-marketing>. Acesso em: 3 jun. 2015.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Canada: O'ReillyMedia, 2011.

POLÍTICAS CURRICULARES E AS CLASSES DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ana Maria Franco Pereira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
e-mail: ana.franco.p@hotmail.com

Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
e-mail: luguimaraes@uems.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares.

Resumo: A presente comunicação tem como objetivo discutir a política curricular voltada para a Educação Básica e a implementação do currículo nas classes de aceleração de aprendizagem. As classes de aceleração referem-se a uma política pública educacional elaborada para o combate ao fracasso escolar, podendo ao mesmo tempo ser articulado ao fracasso social, o que permite depreender que a concepção e a prática de escolarização de ensino não têm acompanhado os avanços do direito à educação de qualidade. Ao desenvolvimento da discussão, procurou-se explorar o currículo da educação básica, seu reflexo nas classes de aceleração, bem como a superação do fracasso escolar. O referente estudo nos possibilita compreender a importância da participação ativa de todos aqueles que se comprometem com a educação, especificamente na reformulação do currículo escolar.

Palavras-chave: Política Curricular. Fracasso Escolar. Aceleração da Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Uma política curricular no processo educativo visa propiciar ao aluno um bom desenvolvimento e desempenho na vida social, proporcionando a competência nas habilidades de criticar, bem como a capacidade de autorreflexão e compreensão da sociedade em que está inserido, dominando o processo de aquisição de novos saberes e conhecimentos. Em relevância sugerem-se, então, conteúdos e atividades que contribuam para formar pessoas autônomas, criativas e críticas, compreendendo como as coisas são e como podem ser transformadas e modificadas pelo homem.

O currículo é uma expressão de equilíbrio que gravita sobre o sistema de ensino em determinados momentos, podendo ser um processo configurado e sedimentado de forma cultural, política, social e escolar, carregado de valores e pressupostos vários. É preciso, entretanto, decifrar e delimitar melhor os temas prioritários, passando-se de uma restrita visão de currículo com inúmeros conteúdos, a uma visão que abranja qualquer fenômeno educacional. Este estudo busca compreender e analisar as políticas de currículo e seu desenvolvimento, no que diz respeito às classes de aceleração de aprendizagem, compostas por alunos, os quais se encontram defasados no processo de aprendizagem de acordo com sua idade, um indicador que prevê fracasso e abandono dos estudos.

As classes de aceleração da aprendizagem referem-se a uma política pública educacional elaborada para o combate ao fracasso escolar, estando vigente em várias redes públicas do País, no intuito de enfrentamento à defasagem idade/ano dos alunos nelas inseridos. Pode dizer-se que o fracasso escolar articula-se ao fracasso social, o que permite depreender que a concepção e a prática de escolarização de ensino não têm acompanhado os avanços do direito à educação, à cultura, responsáveis pelo desenvolvimento humano, já que a socialização é um processo resultante das condutas humanas, em suas dimensões cognitivas e sociais.

Objetiva-se com este estudo discutir a política curricular voltada para a Educação Básica, bem como a implantação e implementação do currículo nas classes de aceleração de aprendizagem, contribuindo para uma reflexão crítica quanto à necessidade e a importância da participação de todos os envolvidos no âmbito educacional, de forma ativa e crítica, seja nos processos de elaboração, desenvolvimento e aplicação dos currículos educacionais, como nas articulações teóricas e nas práticas presentes nas instituições de ensino.

2. POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para a educação, a década de 1990 foi um grande marco elucidado pela formulação de propostas e reformas relacionadas às demandas do mercado trabalhista, juntamente com

a administração descentralizada interna e externa dos estabelecimentos de ensino. O projeto político neoliberal provocou mudanças, justificadas pela via da ineficiência estatal no atendimento e na universalização da educação básica e também pelas novas demandas econômicas na reestruturação produtiva. (OLIVEIRA, 2001).

Em uma política neoliberal, a educação deve ser uma ferramenta a serviço do mercado, preparando o sujeito para o mundo do trabalho, no entanto essa formação profissional não seria necessariamente uma garantia de mais empregos, mas um estado de empregabilidade. A educação, assim, adquire uma função que deixa de ser social adequando-se aos parâmetros mercadológicos; desde então, as escolas passam a ser encaradas como empresas produtoras de serviços, atendendo não a pais e alunos, mas a clientes. Nesse contexto, Oliveira (2001, p. 107 e 108) afirma:

> Os anos 1990 foram, assim, marcados por muitas iniciativas em todos os âmbitos da Federação de reforma dos sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado), mas, primordialmente, às políticas que deveriam nortear a educação, suas formas de financiamento, controle capitalista, de emergência de novos padrões de produção.

Dentre essas reformas no setor educacional, observam-se mudanças a partir da inserção de conteúdos curriculares voltados para o reconhecimento e a valorização da diversidade inserida hoje nas instituições de ensino. O currículo, de acordo com Goodson (1995a, V. 2, p. 17): "como qualquer outra reprodução social, [...] constitui o campo de toda sorte de estratagemas, interesses e relação de dominação".

A formulação do currículo acontece por meio de múltiplas áreas e níveis, sendo fundamental a compreensão entre o currículo escrito e o currículo atividade em sala de aula. Assim Goodson (1995b, V. 2, p. 22) pressupõe que "o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável".

Dessa forma, mostra-se a importância de uma ativa participação e análise do currículo no momento de sua elaboração, como afirma Goodson (1995c, V. 2, p. 24):

> [...] se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola particular. Estaríamos aceitando como 'tradicionais' e 'pressupostas', versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito.

Aceitar qualquer proposta de escolarização sem se fazer uma análise de forma crítica e supostos questionamentos, seria privar-se de conhecimentos e entendimentos dentro do espaço escolar, em específico às salas de aulas. Haja vista que muitas propostas vão ao encontro de uma sistemática de produção e reprodução social, a exemplo do currículo escolar, cujas prioridades políticas e sociais são predominantes. Nesse contexto, o autor Goodson explicita que (1995d, V. 2, p. 27):

> [...] a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as 'disciplinas tradicionais' ou 'matérias tradicionais' são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir.

O Currículo em si acaba tornando-se prática pedagógica, obedecendo e abrangendo a diversos fatores dominantes como: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos, sendo a expressão da função social e cultura da instituição. Destarte, de acordo com Sacristán (2000, p. 26): "O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se convertem em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas".

O sistema curricular se procede a um processo contínuo e de múltiplas complicações dentro do ambiente escolar, simbólico, material e humano, pois estão em constante reconstrução. E para a efetivação dessa reconstrução, faz-se fundamental a participação do técnico, do político, do estético e do ético. (APPLE, 1991).

3. AS CLASSES DE ACELERAÇÃO NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE SUPERAÇÃO AO FRACASSO ESCOLAR

A preocupação com os altos índices de analfabetismo e inacessibilidade na escola pública se deu a partir da década de 1970. Em consequência dessa lastimável realidade, na década de 80 e 90, configurou-se uma discussão em torno do fracasso escolar, demarcada, principalmente, pela reprovação, repetência e evasão. (PATTO, 1993). Para Dornelles (1986) a reprovação é um fenômeno de múltiplas facetas, historicamente crônicas na educação brasileira, como também em toda América Latina, privilegiando todos aqueles constituintes das camadas populares.

Diversos estados e municípios brasileiros, em busca de solução ao problema da reprovação nas instituições de ensino, passaram a adotar uma política educacional implantada, para séries iniciais do ensino fundamental. Em 1996, a inserção, na LDB 9394/96, do artigo 24, possibilitou a implantação de "aceleração de estudos para alunos com atraso escolar". Em 1998, o MEC regulamentou o Projeto de Aceleração da Aprendizagem na Educação, em nível nacional, com o propósito de orientar os sistemas de ensino, apoiando financeiramente os cursos de capacitação dos professores e a aquisição do material didático.

Segundo relatório de gestão do MEC (1997), as classes de aceleração foram implantadas para evitar a evasão escolar, decorrente muitas vezes da falta de motivação protagonizada pela repetência e pelo abandono dos estudos. Assim, permitiu-se ao aluno inserido nessa situação, poder avançar rapidamente nos estudos até alcançar a série combatível com a sua idade, e assim superar o tão famoso fracasso escolar. De acordo com Hanff (2002, p. 39):

> Se de um lado as classes de aceleração serviram para desvelar a contradição existente no ensino brasileiro, as políticas nacionais, na forma de projetos, tem tratado os problemas educacionais como endemias, cujas medidas remediativas têm o intuito de eliminar 'a doença' da evasão e da reprovação..

Tais ações afastam dos sistemas educacionais e das escolas a responsabilidade e a autonomia para pensar estratégias a cada realidade. Nesse sentido, ao acreditarem que

os índices de reprovação e evasão estão sendo modificados pelas propostas e implantações de projetos educacionais, como por exemplo, as classes de aceleração de aprendizagem, as demais atividades propostas pelas escolas no sentido de modificar a realidade passam a ser ignoradas.

Segundo Patto (1998, p. 37): "Diante disso, não adianta exortar os educadores a aderir a uma nova proposta (a vestir a camisa) [...]". Faz-se necessário, partindo deste princípio, a necessidade de uma reestruturação de expectativas quanto a conteúdos, sistemas de avaliação, de formação, de valorização profissional para realmente todos serem incluídos na escola. Para Arroyo:

> Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ficam os estudantes pobres cada vez mais expostos aos preconceitos que legitimam o fracasso escolar. (ARROYO, 1997a, p.18).

O processo de implantação das "Classes de Aceleração" está fortemente ligado às perspectivas de atuação, fica evidenciada a importância da prática em sala de aula, onde o fracasso escolar se foca nas discussões: ora no aluno, ora no professor, ora na metodologia de ensino. Assim Arroyo (1997b, p. 16) contribui: "[...] o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas".

O fracasso escolar e a desmotivação dos alunos são preocupações que demandam conteúdos psicopedagógicos e também sociais: qual é o currículo que se oferece aos alunos e de que modo transcorre o processo de ensino e aprendizagem? Parece, portanto, serem esses dois aspectos essenciais em todo o processo, pois quando o interesse dos alunos não é despertado, em função do que e como recebe cultura escolar, o mesmo demonstra múltiplas reações: de recusa, confronto, desmotivação e fuga. (SACRISTÁN, 1998).

4. CLASSES DE ACELERAÇÃO E A ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Atuar via didática, no desenvolvimento das classes de aceleração, criadas para possibilitar o sucesso do aluno que estão em atraso de acordo com sua idade/ano, parece ser uma tarefa desafiadora. Considerando as especificidades e a complexidade social e cultural presentes nessa situação, o autor Moreira (2003, p. 157) explicita que "o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado", favorecendo assim, a redução, no contexto social/democrático, especificamente na instituição escolar de propiciaram atos de opressão, preconceito e discriminação.

É importante ressaltar que ao docente que se incumbe dessa tarefa, necessita capacitar-se com vistas a reelaborar/reformular o currículo, como também adequar sua prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternos. (MOREIRA, 2003).

O processo de aceleração de aprendizagem se depara com certos limites, não se pode esperar dessas classes que todos os problemas dos alunos, dos professores, das escolas e das desigualdades sociais sejam resolvidos. Isso se tornaria uma realidade impossível de se concretizar, pois um projeto como esse, sem os devidos cuidados e acompanhamentos, implantado apenas para reduzir os índices de reprovação, se reconduzirá a um desastre para os envolvidos, pois qualquer deslize no desenvolvimento e acompanhamento dos alunos pode fazê-los se sentirem derrotados e ainda mais desestimulados. (SAMPAIO, 2000).

O que adianta corrigir o fluxo desses alunos, se a aprendizagem leva como sobrenome o fracasso? As estratégias curriculares no processo de ensino desses alunos precisam ser repensadas, pois cada um traz consigo uma história diferente, como afirma Gomes (2007, p.22): "[...] somos desafiados pela própria experiência humana a aprender e conviver com as diferenças [...]".

5. CONCLUSÕES

Em função do que foi exposto, a luta para a (re) definição do currículo das classes de aceleração envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem ideológica. A atenção de todos os envolvidos no âmbito da escola necessita se desviar dos parâmetros da prática, voltados ao aspecto comum de sucesso ou fracasso no processo ensino e aprendizagem, propondo a uma análise histórica da construção social do currículo. (GOODSONe, 1995). Assim, o currículo abrange todo e qualquer fenômeno educacional, descartando aquela visão restrita de currículo como uma mera lista de conteúdos e disciplinas. (MOREIRA, 2003).

Pode propor-se uma discussão concentrada, quanto ao currículo educacional definido no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos diversos, inseridos nas classes de aceleração, pois não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos, mas sim de se conscientizar, sobretudo, os professores, das diversidades presentes nas variadas áreas do currículo e do conhecimento como um todo, diante de experiências e práticas concretas. (GOMES, 2007).

Portanto, privilegiar conteúdos que não fazem sentido algum, tendo como referência a diversidade dos alunos incluída no universo escolar, é estar condenando a própria escola à função de simples reprodutora, deixando de lado a oportunidade de formar sujeitos críticos e transformadores sociais.

6. REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo, SP: Papirus, 1997.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-44, 2000.

BARBOSA, Raquel; KOCH, Zenir Maria. Classes de Aceleração: "Pedagogia" da inclusão ou da exclusão?. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, n. 3/4, p. 27-46, 2002.

BRASIL. Leis etc. **Lei n. 9.394 de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; em carta/informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília, DF: Senado Federal, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Relatório preliminar SAEB. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e doDesporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

DORNELLES, Beatriz Vargas. **Mecanismos seletivos da escola pública**: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre. 255f. 1986. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1986.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo 1: indagações sobre o currículo de ensino fundamental. **Boletim,** 17, set. p. 4, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: a invenção de uma tradição. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1995. V. 2.

HANFF, Beatriz B. Collere. **Processos pedagógicos e políticos nas classes de aceleração**: possibilidades de enfrentamento do fracasso escolar. In: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, UDESC, UNIVALI, FURB, Florianópolis-SC, novembro, 2002. 1CD-ROM

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação**, maio/ago., nº 23, p. 156 – 168, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Anos 1990: educação básica Política educacional nos e empregabilidade. In: DOURADO, L.F.; PARO, V. H. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo, SP: Xamã, 2001. p. 105-122.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. S.Paulo: T.ª Queiroz, 1993. In: COLÓQUIO SOBRE

PROGRAMAS DE CLASSES DE ACELERAÇÃO. São Paulo: Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998. (Série Debates; 7).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sob a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. São Paulo: **Aberto**, v. 17. n. 71. p. 57-73, jan. 2000.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE, BRITO E CASTELLS

Knoll. Ariana C.G. Universidade Federal do Paraná (UFPR)
ariana_chagas@hotmail.com

Brito. Glaucia da Silva. Universidade Federal do Paraná (UFPR)
gal.brito@gmail.com

Simonian.Michele. Universidade Federal do Paraná

(UFPR) michelesimonian@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

RESUMO:

Este artigo é resultado de sete anos de pesquisa do Grupo de Pesquisa Professores Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE-UFPR) e evidencia a urgência na proposição de políticas públicas de formação continuada de professores articulando demandas culturais específicas dos professores e o uso das tecnologias educacionais por estes na escola. Destacamos a necessidade do "ouvir o professor" em seu conceito de tecnologia para só então propor-se um processo formativo. Analisamos dezesseis professores de ensino público fundamental da cidade de Mafra/SC. O teórico-metodológico esta situado no diálogo entre Brito (2006), Brito e Purificação (2006), Freire (2008), Brito e Negri (2009) e por fim Castells (2013) tendo como eixo principal de análise os conceitos de tecnologia dos professores. Os resultados sinalizam uma tensão no discurso destes, pois se localizam entre um conceito físico, organizador e o simbólico de tecnologia e limitações didático-pedagógicas percebendo-se sozinhos para ensinar e aprender em meio aos desafios do espaço tempo da Cibercultura (Lévy.1999).

Palavras-chave: Educação. Tecnologia . Formação de Professores.

1 GRUPO DE PESQUISA : O COMEÇO

Diante da conjuntura de escassez de formação de professores e tecnologias educacionais que partam das necessidades reais dos professores, surge no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, na linha de Cultura, Escola e Ensino

o desejo de acolhimento de professores visando a uma formação capaz de abordar tal perspectiva.

Levando-se em conta a grande procura de orientações na área de formação de professores, escola e tecnologias educacionais, a professora responsável pela disciplina que aborda o referido tema no programa, passou a organizar e estruturar a formação do grupo. Cerca de cem professores de diferentes áreas têm se candidatado, a cada ano desde 2007, para a disciplina isolada "Escola,Professores e Tecnologia" , ofertada pelo referido programa , com o objetivo de discutir a tríade que dá nome a disciplina. Ao longo dos últimos oito anos as conclusões das pesquisas do grupo com esses professores indicam para a necessidade de que o professor "seja ouvido".

Uma das bases teóricas das analises realizadas pelo GEPPETE- UFPR nos dizeres dos professores, advém das relações que os professores estabelecem entre o seu conceito de tecnologia e sua prática pedagógica. Nossas reflexões quanto ao discurso dos professores são embasadas nos conceitos físico, organizador e simbólico do uso das tecnologias Sancho (1998), na busca de diálogo com a concepção de tecnologia de Castells (2013) e juntamente com Freire (2008). Além disso, buscamos também a definição de Cibercultura de Lévy (1999).

Nesse caso em especifico divulgamos a pesquisa realizada no município de Mafra estado de Santa Catarina. Observamos um grupo de dezesseis professores da educação básica da rede municipal de ensino com foco em seus dizeres relativos ao processo de reflexão de temas como: Conceito de Tecnologia, Tecnologia Educacional, Tecnologias de Comunicação e Informação, Pesquisa e Formação de Professores. Os sujeitos participaram, voluntariamente, de um grupo de reflexão orientada, com duração de três meses, com encontros presencias que aconteciam em uma sala de aula de uma escola municipal e no seu laboratório de informática.

Os encontros presenciais semanais foram permeados de interações virtuais por meio de email e estudos a distância sendo todo o processo composto de uma carga horária de cinqüenta horas. A estrutura metodológica foi caracterizada como Estudo de Caso, embasada em Yin (2005) e os dados gerados foram analisados a partir do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2008). Descrito esse caminho histórico e metodológico do processo passamos a explicitar nossa compreensão de cibercultura e sua relação com a formação continuada de professores.

2 CIBERCULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sobre o nascimento do ciberespaço e o surgimento da Cibercultura Lemos (2005) mostra que ambos advêm como consequência do grandioso desenvolvimento da microinformática que,

> [...] tem origem nesse mundo hiperquantificado, hiper-racionalista, que tenta integrar, ou melhor, traduzir, e não mais representar a natureza através das tecnologias digitais. [...] a cibercultura, é resultante do progresso da matemática e das ciências a partir dos meados do século XVII. (LEMOS, 2005, p.101).

A digitalização da informação, a transformação de qualquer texto, imagem ou som em números, "mais precisamente em códigos binários, informação esta sustentada por aparatos tecnológicos que poderiam ser colocados sobre uma mesa no interior de qualquer residência ou empresa, conectados a um sistema de informação mundial" (LÉVY, 1999, p.27), faz do computador mais do que uma ferramenta apenas para produção de textos e resolução de cálculos: "o computador torna-se, antes de mais nada, um operador da *virtualização da informação"*. (LÉVY, 1999, p.24). Por meio da constituição da Internet, como base para a construção do Ciberespaço, "surgem dois dispositivos informacionais que são originais em relação às mídias que antecederam a rede: o mundo virtual e a informação em fluxo". (LÉVY, 1999, p.63) E se desejamos "tratar da formação do educador acerca das questões de ordem tecnológica" precisamos refletir sobre "a que educação estamos nos referindo e para que tipo de sociedade". (BRITO, 2006, p.1). Para esta autora, "é necessário que o professor entenda a tecnologia como um instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, contrapondo-se a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, a coisificação do saber e do ser humano". (BRITO, 2006, p.16)

Nessa perspectiva, as conclusões das pesquisas do GEPPETE-UFPR , sinalizam que as propostas de formação continuada de professores nascem sob a perspectiva de falha de método, pois não levam em conta os conceitos de tecnologia e premissas

culturais dos professores. E que tem sido necessária a escuta sistemática e acadêmica deste profissional na construção de propostas que sejam formatadas para além da ótica míope de articulação de propostas tecnologizadas e instrumentais de formação. Pois, de acordo com Freire (1987) enquanto opressores se apropriam cada vez mais da ciência da tecnologia em que a cultura do silêncio e a estrutura da dominação não é apenas física mas também informacional, cultural, virtual e simbólica.

As práticas antidialógicas [1]Freire (1987), tais como as orientações conceituais descritas por Marcelo (1999) como a acadêmica, a tecnológica, a personalista ou prática não têm conseguido aprofundar as reflexões e discussões pertinentes a "ser professor" no tempo e espaço cibercultural a nosso ver.

Dessa forma as propostas unicamente configuradas em palestras, cursos ou mesas redondas que expõem temas de forma descontextualizada da realidade do professor como: "*Aprenda a usar Internet e faça suas aulas mais dinâmicas*"; ou: "*Domine o Programa XYZ e ganhe a atenção de seus alunos*"; ou ainda: "*Use a ferramenta YWY e encontre o que você precisa na Internet*"

Caso assim fosse, como mágica, os professores sairiam destes encontros preparados para enfrentar os desafios da educação de nosso tempo; as estruturas administrativas cumpririam seu papel em fomentar as discussões educacionais e, o professor estaria preparado para estar diante de qualquer desafio pedagógico e/ou tecnologia e saberia utilizá-lo em favor de sua prática em sala de aula.

Dessa forma a construção de propostas de formação continuada de professores na e para a Cibercultura em uma perspectiva freiriana necessitam partir da compreensão de que a relação dialógica e antidialógica, opressor e oprimido encontram se mais difusas em que os polos opressores podem ser diversos. Uma orientação conceitual condizente a proposta freireana seria a orientação social-recontrucionista a qual é voltada para a indagação e reflexão.

Os professores na Cibercultura necessitam de espaços para propor a si mesmos como problema e isso só é possível ao se descobrirem que ainda sabem pouco de si em

[1] Com base em Freire (1987) entendemos que as práticas antidialógicas são as que negam o *ser mais* e o *quefazer* do professor, ou seja, negam sua condição de ação e reflexão, ou seja de práxis.

essa "nova estrutura". Ao tomarem ciência disso se inquietam em saber mais, indagam, respondem e suas respostas os levam a novas perguntas num movimento de constante busca. É nesse entendimento de Freire (1987) em ser mais que está o propósito da práxis, para além da ação como puro ativismo, ou seja " [...] ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada" (FREIRE, 1987, p.53). Portanto, a formação continuada que acreditamos é um espaço de trocas e construção não sendo um instrumento de coação e controle, ou seja de opressão.

Não estamos aqui defendendo que uma nova proposta, cheia de "novas verdades" que supere e absorva o que conhecemos , estamos aqui propondo sim, um diálogo aberto, franco, entre o que fomos e o que conhecemos como humanidade, e como educação em termos de formação continuada de professores , levando-se em consideração que precisamos nos preocupar hoje, com o "educar na e para a Cibercultura" . Nos cabe, como educadores continuarmos tencionando o paradigma dominante, no sentido de ampliarmos o diálogo entre a educação que fomos e a educação que precisamos ser, e quem sabe assim consigamos construir uma ampla escuta na transformação das práticas de formação continuada que conhecemos, buscando a construção de uma formação continuada de orientação social-reconstrucionista baseada na práxis freiriana.

3 DIALOGANDO COM O CONCEITO DE TECNOLOGIA: FREIRE, BRITO E CASTELLS.

A lógica 'organizacional cartesiana' associada a da 'geração de lucro', propiciada pelo mercado ascendente das tecnologias digitais, fez do consumo da 'técnica pela técnica' e da apropriação do uso de sistemas e programas de informação, sinônimo da premissa simplista de que se "dominamos as máquinas", "dominamos a tecnologia".

A partir daí, no decorrer dos anos oitenta, governos e empresários da educação passaram a despejar nas escolas públicas básicas do país máquinas, programas e jogos para serem usados nos laboratórios de informática de maneira totalmente

descontextualizada da realidade e dos conteúdos escolares.

Mas o que 'estava e está em jogo' é mais amplo, profundo e complexo, pois, a questão não é apenas econômica e física (máquinas): a questão é pedagógica. Em 1968, Freire em seu "Ação Cultural e Revolução Cultural" nos elucidava que a sociedade massificada, surge nas sociedades altamente tecnologizadas, absorvidas pelo mito do consumo. E por isso do ponto de vista das classes dominantes, a ação cultural deve estar a serviço da preservação de seu poder. "Daí a necessidade da mitificação da realidade, para com o que as classes dominantes contam, com a ciência e a tecnologia à seu comando e portanto a seu favor." (FREIRE,1968,p.68). Transformando assim a tecnologia em mito que não pode ser acessível a quem não tem poder aquisitivo para adquiri-la. E mais, para Freire nas sociedades massificadas os indivíduos pensam e agem de acordo com as prescrições que recebem diariamente dos meios de comunicação, ou seja, os seres humanos ficam a mercê das demandas estruturais do consumo pelo consumo, e assim a "a tecnologia deixa de ser percebida como uma das **grandes expressões da criatividade humana**, e passa a ser tomada como uma nova espécie de divindade a que se cultua." (FREIRE,1968,p.68, grifo nosso).

Não podemos abrir mão como pesquisadores do campo de visão da consciência crítica da tecnologia , proposta por Freire, que defende que "a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento, com que melhor transformam o mundo." (FREIRE,1968,p.69).

Em 2006, Brito e Purificação (2006) defenderam que a tecnologia educacional não se reduz à utilização de meios. Ela precisa necessariamente ser um instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a educação, redescobrindo e reconstruindo o conhecimento.

A partir daí, podemos perceber que a escola está habitada por tecnologias dos mais variados tipos. Apoiando-nos nas autoras, as quais, por sua vez se embasam em Sancho (1998), podermos declarar que, as tecnologias podem ser conceituadas e divididas em três grandes grupos:

> Físicas - são as inovações de instrumentais físicos, tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores;Organizadoras - são as formas de como nos relacionamos com

> o mundo e como os diversos sistemas produtivos estão organizados;Simbólicas - estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde o modo como estão estruturados os idiomas escritos e falados até como as pessoas se comunicam. (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2006, p.19)

Como ‘tecnologias físicas’, podemos pensar em produtos e sistemas que representam as inovações “físicas” expostas no mercado de consumo como: canetas que contenham embutidas várias cores ou até mesmo um calendário (continuará sendo uma caneta, mas amplamente desenvolvida tecnologicamente), uma calculadora, ou até mesmo o último modelo de computador, carro ou telefone celular, que contenha o que há de mais avançado em termos utilitários.

Como ‘tecnologias organizadoras’, no ambiente escolar, podemos citar peças teatrais, ou, em termos de gestão, podemos mencionar os Projetos Político Pedagógicos; já na didática, citamos como exemplo o Currículo.

Como ‘tecnologias simbólicas’, neste mesmo ambiente, podemos mencionar a estrutura de leitura e escrita da nossa nação e de nosso povo: a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Já quando discutimos a tecnologia educacional devemos ter em mente que os principais sujeitos dessa discussão são exatamente o professor e os alunos, e não as máquinas, parte daí o processo de humanização por nós defendido e amparado até aqui em Freire e Brito. "Somente a partir da estruturação e organização dos desejos dos sujeitos maiores dos processos educacionais , ou seja os professores e os alunos é que poderemos definir que ferramentas tecnológicas serão adotadas para aplicar metodologia planejada." (BRITO e NEGRI,2009, p.72). Para os autores tecnologia é antes de tudo **“conhecimento”.**

Já Castells (2005) nos diz que a tecnologia não determina a sociedade: ela é a sociedade. A sociedade é que da forma a tecnologia, de acordo com sua necessidade , valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias.

Portanto, se para Freire (1968) “tecnologia e a maior materialização da criatividade humana”, para Brito e Purificação (2006) e Brito e Negri (2009) “tecnologia é processo e conhecimento” e para Castells (2005) “tecnologia é a própria

sociedade" , como nós professores estamos dispostos a trabalhar em nossas escolas com esta variável cultural sem ao menos termos claro nosso próprio conceito de tecnologia ? A seguir vejamos o que nos dizem sobre o tema nossos colegas da rede pública municipal de ensino da cidade de Mafra em Santa Catarina.

4 A TECNOLOGIA FÍSICA COMO CONSUMO.

A observação da reflexão do grupo de dezesseis professores, articulado as possibilidades de análise previstas por meio da metodologia de Estudo de Caso e na classificação de categorias de fala proposta por Yin (2005) possibilitou analisar o campo de visão destes sujeitos quanto a interpretação da categoria "TECNOLOGIA". Apesar das reflexões no grupo abrirem-se para o tema após a leitura dos textos mobilizadores as referências ao termo surgiram atreladas em maior número, ao "Conceito Físico de Tecnologia" que esteve vinculado às relações estabelecidas com algum tipo de objeto. Como podemos analisar a seguir nos dizeres dos professores observados:

> **RK:** *Qualquer pessoa que você conversar acha que tecnologia é objeto.Eu fiz isso, saí pela escola e em casa perguntando para o povo: O que é Tecnologia? E aqui no texto diz que é processo... esse choque das "físicas" me pegou[...]*

RK professora, referia-se ao impacto vivido ao descobrir que seu conceito, de seus familiares e colegas de trabalho, estava atrelado de forma direta às estruturas "físicas" de tecnologia e ao fato e a responsabilidade de ser professora e nunca ter parado para pensar sobre o assunto.

Já para a professora **CC**, o impacto foi perceber *"o que não é Tecnologia":*

> **CC:** *Fica forte para mim o que não é Tecnologia; eu nunca pensei assim[...] o que a gente pensa que é , é o que não é... porque se os objetos não são, a gente pensa errado[...] não é um conjunto de invenções [...]*

Para **CC,** ainda que o impacto fosse relativo à negação aos objetos, também remetia a uma concepção inicial do conceito físico de Tecnologia. A professora **VK,** já preocupava-se com a questão do consumo :

> **VK:** *Olha eu só sei que está cada vez mais complicado, eles só falam de*

> *computador, vídeo game, celular, esse, aquele, o meu é melhor que o teu[...] essas coisas de competição[...] Como o professor vai entrar no meio disso? Eu penso que está complicado, cada vez mais complicado ser professor[...] como eu vou lidar com isso? não tem conversa, é só consumo[...]*

O conceito de Tecnologia Física e sua relação direta com o processo inconsciente de incentivo ao 'consumo pelo consumo' é evidenciado pelo grupo. Experiências relativas ao uso de computadores durante a graduação, o ter ou não ter um objeto para cumprir as tarefas, surgem como referência de história de uso também na vida particular:

> **VK:** *Eu tenho um trauma muito grande por causa de computador na faculdade; eu sou de uma família pobre, não tinha computador na época da faculdade. Na faculdade, eram só os trabalhos bonitos, bem digitados e com figuras que os professores aceitavam. TUDO CÓPIAAA. Os da gente, manuscrito, eles nem olhavam, eu sempre tirava sete, sete, sete, me matava pesquisando, mas não tinha figura nem colorido como o dos outros. DAÍ A GENTE, QUE NÃO SABIA USAR, que escrevia na folha do papel, o professor nem olhava ... vai dando uma raiva!*

Um dos professores trouxe uma situação vivenciada no acompanhamento dos alunos em visita a uma escola particular, na qual, a maioria dos seus alunos da oitava série, da escola em que ele trabalhava, continuava depois seus estudos no ensino médio. O relato foi apresentado num dos encontros presenciais com suas impressões sobre a visita e as apresentações que os professores daquela escola fizeram em suas aulas:

> **RB:** *É uma coisa mais ou menos assim: MAS QUE APRESENTAÇÃO CHATA! [...] foi o que achei do que vi... tinha tanto barulho que não sei como a gurizada aguentou [...] o professor de Geografia foi a mesma coisa, só que a apresentação era coerente, as imagens boas, tinha começo meio e fim, era sobre economia de energia... e Professora* (referindo-se à pesquisadora) *eu só pude observar isso porque estou aqui com vocês; se eu tivesse ido com eles sem as nossas reflexões eu não iria ver nada disso, de apresentação boa, ruim, eu só iria ver as salas com ar condicionado, telão, computador e ia sair de lá achando que os caras estavam "bombando" [...] mas o fato é que nós da rede pública estamos aqui, de forma voluntária, tentando entender este negócio, e na rede privada eles já discutem isso há anos... Fiquei pensando na preocupação daquela escola, em mostrar como os professores usavam a tecnologia... agora 'de que jeito' é que são elas[...]*

O trabalho de reflexão dos professores no sentido teórico e prático os levou a um movimento que podemos chamar de praxiológico, pois os " conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram[...]")FREIRE, 1987,

p.57) deram lugar a sentido, a engajamento e intencionalidade como revelaram os dizeres dos professores levando-os à " sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, na situação histórica, que a levou à crítica dessa mesma situação e ao ímpeto de transformá-la" (FREIRE, 1987, p.54). (Re)construíram seus conceitos sobre a categoria tecnologia, seria esse o começo de suas práxis? Para nós como formadoras e pesquisadoras sim.

5 A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE TECNOLOGIA UM MOVIMENTO PRAXIOLÓGICO.

Com relação à categoria Tecnologia, podemos declarar que a maioria do grupo trazia consigo uma constituição significativa do conceito de Tecnologia Física, que é o conceito de Tecnologia ligado de forma direta ao uso de objetos, que são usados para realizar determinada ação. Ou seja, no início das reflexões a referência ao termo Tecnologia, estava diretamente relacionada aos instrumentos, objetos e ferramentas. O impacto relativo à descoberta, por meio de leituras e atividades de que ***Tecnologia é criatividade processo, conhecimento, comunicação, história e sociedade e não objeto*** foi marcante para todo o grupo. No entanto, para poder certificar-se quanto ao conceito de tecnologia que um professor possui é necessário "ouvi-lo" e para ouvi-lo entendemos que formação continuada está para além de pregação ideológica.

Formação continuada de professores, dentre todas as orientações conceituais existentes necessita ter base científica e com foco no ser epistêmico do professor, em seu ser mais em seu quefazer, e para tanto precisamos da práxis e essa só se efetiva a partir da dialogicidade. E para dialogar precisamos "ouvir" de forma sistematizada e acadêmica, no sentido de identificar as principais demandas dos professores, para então articulá-las a uma proposta de formação que tenha valor significativo na existência profissional e pessoal do professor.

É necessário que como pesquisadores realizemos o efetivo diálogo entre os diferentes conceitos de "tecnologia" no decorrer das propostas de formação, para que o professor possa (re)constituir e (re)elaborar a consciência crítica quanto ao uso das tecnológias em sua sala de aula e sua relação com a cultura escolar e o mundo social.

A reedificação e o apego ao paradigma cartesiano, a lógica do consumo desenfreado, a aquisição de objetos como mitificação e endeuzamento da tecnologia, a falta de escuta as demandas dos professores presentes em propostas de formação atuais, que não levam em conta os verdadeiros desejos dos professores tendem apenas a repetir as falhas de métodos, técnicas, propósitos e conteúdos que não tem dado conta de auxiliar o professor a enfrentar os desafios e as possibilidades de educar na e para a Cibercultura.

6 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRITO, G. S. **Tecnologias da Comunicação e Informação: controle e descontrole. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia.** 30° ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24 a 28 de outubro; GT24.2006.

BRITO, G. S. e PURIFICAÇÃO. **Educação e novas tecnologias: um repensar.** Curitiba: IBPEX,2006.

BRITO,G.S. e NEGRI. **Produzindo textos com velhas e novas tecnologias**. Curitiba: Pró- Infanti Editora, 2009.

CASTELLS, Manuel . **A sociedade em rede : do conhecimento a ação política**. Debates Presidência da República.Imprensa Nacional Portugal. 2005.Disponível em http://www.fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16%2C68. Acesso em 06/08/2015.

CASTELLS, Manuel**. Redes de Indignação e Esperança: Movimentos sociais na era da internet.** Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Tradução de Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEMOS, A. **Ciberespaço e Tecnologias Móveis. Processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura**. PPGCCC/Facom/UFBa. In Carnet de Notes, 02/12/2005. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos> Acesso em 21/06/2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Danile Grassi. 3ª. ed. Porto Alegre:Bookman,2005.

SANCHO, J. M. **A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência**. In:_____. Para uma tecnologia educacional . Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A TECNOLOGIA MÓVEL CONECTADA NAS MÃOS DOS SUJEITOS DO CURRÍCULO: ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A EXPERIÊNCIA UM COMPUTADOR POR ALUNO NA REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI

Jayson Magno Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
jaysonmagnodasilva@yahoo.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo
O presente artigo objetiva apresentar uma breve reflexão sobre a experiência um computador por aluno desenvolvida com o Plano Ceibal na República Oriental do Uruguai, sobre o enfoque do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto da educação. O Plano Ceibal se constitui uma política pública que se concretiza na distribuição de um computador portátil com conexão à Internet, e outras tecnologias digitais, nas mãos de alunos e professores do país. A pesquisa foi realizada com subsídios da literatura disponível e das investigações em campo realizadas em 2014. A título de considerações é possível apontar que a política Ceibal tem traços e indícios de contribuições para a educação no que diz respeito a mudanças no currículo que se desenvolve no lócus da prática em sala de aula e outros espaços educativos dentro e fora da escola, inclusive no mundo digital.

Palavras-Chave: computadores portáteis; dispositivos móveis; políticas públicas; plano ceibal; novas tecnologias na educação.

Abstract
This article presents a brief reflection on the experience one computer per student developed with the Ceibal Plan in the Republic of Uruguay, the focus on the use of Information and Communication Digital Technologies in the context of education. The Plan Ceibal constitutes a public policy that is implemented in the distribution of a laptop computer with an Internet connection, and other digital technologies in the hands of students and teachers of the country. The survey was conducted with subsidies available literature and field research conducted in 2014. By way of considerations is possible to point out that the Ceibal policy has traces and evidence of contributions to education with regard to changes in the curriculum that develops in practice locus in the classroom and other educational spaces inside and outside the school, including in the digital world.

Key-Words: laptops computer; mobile devices; public policy; ceibal plan; new technologies in education.

1. Introdução

A breve investigação aqui retratada e apresentada se desenhou com características

fundamentadas nas ideias de Bogdan e Biklen (1994), no tocante a abordagem qualitativa, com aportes na literatura especializada e no estudo exploratório de campo, etapa integrante da pesquisa de doutoramento em curso, a qual se desenvolve no contexto da República Oriental do Uruguai sobre o Plano Ceibal (*Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizagen en Línea*).

O levantamento dos dados ocorreu a partir do referencial teórico disponível e no espaço em que a política pública se desenvolve, com pesquisa exploratória em campo, tanto na cidade de Montevidéu, quanto na península de Punta del Este no distrito de Maldonado, a partir de visitas a uma escola pública, à sede do Ceibal, das discussões, debates e conferências apresentadas no Day Ceibal[1], conversas sobre os projetos desenvolvidos por alunos e professores e apresentados na Feira Ceibal em 2014, além de dados informados pelo presidente do Plano, Miguel Brechner (2013), em palestra apresentada no Comitê Gestor de Internet no Brasil, em São Paulo.

Mas, antes de tratar da política pública Plano Ceibal, é oportuno resgatar, ainda que timidamente, em algumas poucas palavras, a gênese das ideias que culminaram em tal ação naquele país, retomando um pouco do cenário mundial.

2. Alguns assinalamentos sobre o uso do computador portátil na educação ao redor do mundo

No cenário mundial, projetos objetivando introduzir o uso de tecnologias móveis na educação, sobretudo dos computadores portáteis na modalidade 1:1 (um para um), têm sido desenvolvido em alguns países ao redor do mundo, conforme nos aponta Warschauer e Ames (2010), entre eles, Paraguai, Peru, Nação de Nieu, México, Ruanda, Estados Unidos e Uruguai. O Brasil não ficou de fora disso!

A ideia de cada criança ter seu computador – *One Laptop per Child* (OLPC) –, conforme descreve Almeida e Valente (2011), nasceu por meio da proposta de Alan Kay em 1968, quando ao visitar Seymour Papert no *Massachussetts Institute of*

Technology (MIT), ficou impressionado com as crianças que resolviam problemas complexos de matemática utilizando o computador, e materializou em 1972 o *Dynabook*, desenvolvido pelo *Learning Research Group* (LRG). Oportuno ressaltar que na década de 90 a proposta da OLPC foi impulsionada por Nicholas Negroponte[1].

Nas palavras de Valente (2011) o advento do uso de computadores portáteis têm facilitado a disseminação e uso dessas tecnologias móveis nas escolas ao redor do mundo. De acordo com o pesquisador, nos Estados Unidos (EUA) o uso de computadores portáteis nas escolas teve início em 1997 com o Programa *Anytime, Anywhere Learning*, o qual levou em cinco anos cerca de mil equipamentos para as escolas, entre elas as da rede pública, e a partir de 2011 teve início a implantação do uso de computadores portáteis comerciais na situação 1:1.

Ações com uso dos computadores portáteis conectados ao redor do mundo, em certa medida, forjou alguns olhares voltados à importância do papel da escola como integrante da cultura digital móvel, as possíveis alterações em sua ecologia, os tempos e espaços para a aprendizagem, e a reconfiguração da ação cultural, social, política e pedagógica no *lócus* da sala de aula e em outros espaços educativos dentro e fora da escola, com a participação ativa dos sujeitos professor e aluno, mas também de outros sujeitos co-partícipes, como gestores e a própria comunidade.

Para Almeida (2013; 2014), a inserção de computadores portáteis na escola deve vir acompanhada, respectivamente, de mudanças na pedagogia e na forma de se pensar o desenvolvimento do currículo.

Ao pautarem os resultados que se destacam na literatura e pesquisas em âmbito nacional e internacional quanto ao uso do computador portátil no contexto escolar no modelo 1:1, a pesquisadora aponta que alunos envolvidos nesse tipo de ação escrevem melhor do que alunos que basicamente utilizam apenas lápis e papel; tem melhor compreensão da informação; apresentam melhor desempenho no trabalho em grupo e na colaboração com os pares; demonstram melhor uso das tecnologias em atividades na escola e fora dela, têm acesso mais rápido e imediato à informação, o que contribui com as discussões no *lócus* da sala de aula, e pode-se dizer, conforme Silva e Silva (2013;

2014) nos outros espaços que abarcam o mundo digital.

De acordo com Silva (2013), a apropriação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de computadores portáteis na relação 1:1, enquanto prática inovadora, pode se iniciar, mas não se limita ao uso desses dispositivos na escola e não se encerra com a descoberta de novos contextos de aprendizagem, mas envolve, nesse processo, a consciência do papel da escola como integrante da cultura digital móvel e conectada, e as possíveis mudanças em sua ecologia, e na prática pedagógica.

Nesse entender, as tecnologias móveis conectadas podem reestruturar a escola com novas formas de comunicar, de informar, de gerenciar, de produzir conhecimentos, de ensinar e de aprender.

Uma iniciativa relevante no cenário da educação que traz aspectos, nuances e traços interessantes para se entender o uso de computadores portáteis conectados e que vem sendo pauta na agenda de um país vizinho ao Brasil, é o caso da República Oriental do Uruguai, um país com pouco mais de 3 milhões de habitantes que faz fronteira com o Estado do Rio Grande do Sul, e vem desenvolvendo a política pública Plano Ceibal.

3. O Plano Ceibal e a experiência Um Computador por Aluno na República Oriental do Uruguai

A política pública Plano Ceibal se constitui em uma ação que se desenvolve em todo o território da República Oriental do Uruguai, com o uso de computadores portáteis com conexão à Internet, *tablets*, e outras TDIC no contexto da educação pública e privada, a qual foi instituída por meio do decreto presidencial 144, de 18 de abril de 2007 (URUGUAI, 2007), e seu projeto pedagógico elaborado por professores nativos.

Sobre o Plano Ceibal as pesquisadoras Rodriguez e Teliz (2011) lembram que a experiência piloto com uso dos computadores portáteis, iniciou-se na cidade de Cardal, departamento da Florida em 2007, mas em 2009 chegou a capital de Montevidéu, e culminou na universalização do acesso gratuito às máquinas disponibilizadas nas mãos de todos os alunos, alunas, e docentes das 2064 (duas mil e sessenta e quatro) escolas

públicas do país.

De acordo com dados apresentados por Brechner (2013), 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 personalizar a educação com um trabalho colaborativo, e atualmente 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; ensino de inglês por meio de videoconferências realizadas por professores do país e do exterior devido à 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.

Em pesquisa de campo realizada em dois momentos durante o ano 2014, com visita à sede do Ceibal, à uma escola pública que atende alunos e alunas pré-escolares e da educação primária (1º. ao 6º. ano do Ensino Fundamental) na capital de Montevidéu, participação no Day Ceibal realizado na península de Punta del Este, distrito de Maldonado, verificou-se que na atualidade a política pública tem ações em todas as etapas da escolaridade básica, compreendendo a pré-escola, as turmas da educação primária, os liceus (educação secundária) que atendem alunos do 7º. ao 12º. anos da educação básica, o que corresponde às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio no Brasil, além da educação profissionalizante, e atinge todas as instituições da rede pública do país, as quais são ligadas ao Ministérios da Educação e Cultura.

Além disso, foi possível assistir momentos de formação em serviço realizados na escola com a política Ceibal, e acompanhar uma turma de alunos e alunas em um evento denominado Feira Ceibal, espaço para apresentação das produções dos sujeitos aprendizes e docentes com uso dos computadores portáteis conectados e outras TDIC disponíveis.

Cabe ressaltar que as escolas da rede privada podem participar do Plano Ceibal, por adesão, e mediante à compra das máquinas e outros equipamentos necessários à implantação, e, segundo informações de técnicos que atuam na gestão da política

pública, há certa adesão das escolas particulares devido as oportunidades que a ação promove para estudantes e professores, além do acesso gratuito às redes de Internet *wi-fi* disponíveis em todo o país.

De acordo com Rodriguez e Teliz (2011), na educação primária os fundamentos pedagógicos do Plano Ceibal se encontram nos objetivos de articular a tecnologia com a planificação da aula e o uso educativo dos computadores portáteis para criar verdadeiras comunidades de aprendizagem, transformar as práticas docentes tradicionais e envolver os múltiplos atores sociais como as organizações não-governamentais, os responsáveis pelos conteúdos digitais, empresários locais provedores de recursos e os diferentes organismos do país.

O uso desses dispositivos móveis e outras tecnologias na educação secundária, segundo os referidos autores, se relaciona com a construção de um novo modelo de gestão, na qual Inspetores (denominados, comumente, Supervisores Escolares, no Brasil) e Diretores, junto às equipes do Plano Ceibal em cada escola têm um lugar fundamental, e o novo desenho institucional que se propõe com a construção e concepção de um modelo de gestão de mudança educativa centrada nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Ao concluir a pesquisa, eles assinalam que a experiência do Plano Ceibal se caracteriza por articular diferentes dimensões e potenciais vinculados com a equidade social, o desenvolvimento tecnológico e a aprendizagem na sociedade atual, concretizando-se em uma política que nasce com um forte apoio do sistema público marcado por uma iniciativa do governo identificada com a inclusão social e o desenvolvimento de oportunidades.

Os pesquisadores também apontam que existem áreas problemáticas e zonas de crises que constituem temas para a reflexão e melhoria das políticas em TIC nas escolas, entre elas, a velocidade da introdução de uma mudança impulsionada pela política que perturbou de forma significativa as rotinas e práticas tradicionais nas escolas; as dificuldades para compreender quais são as melhores formas de ensinar com uso das TIC; a importância da incorporação das TIC no sentido de provocar um uso com

repertório crítico, de maior potencial democrático, buscando simultaneamente mudanças nas condições objetivas e reais de existência dos setores mais excluídos da sociedade.

Outro estudo recente, elaborado por Silva (2014), com breve investigação sobre o estado da arte da pesquisa sobre o plano Ceibal aponta que as publicações, ainda tímidas, entre os anos de 2009 e 2014 pautam a inclusão e redução da exclusão digital de professores e alunos, a importância e contribuições que a conexão à Internet pode oportunizar ao contexto educacional e o empoderamento que essas políticas de uso de computadores portáteis conectados podem favorecer.

Além disso, os achados da referida breve investigação apontam que as pesquisas sinalizam que o Plano Ceibal tem contribuído para reduzir a exclusão e impulsionar a inclusão digital de professores, estudantes, e o acesso a conexão à Internet, aproximando os alunos e as alunas das escolas públicas e de áreas menos favorecidas social e economicamente, do mundo e dos privilégios que até então estavam restritos a uma pequena parcela da sociedade abastada.

Contudo, a investigação também sinaliza que apenas oferecer computadores portáteis com acesso à Internet, por si só, não oportuniza a solução dos problemas educacionais enfrentados pelos países em desenvolvimento, nem tampouco garante maior e melhor exploração pedagógica do potencial específico da mobilidade no currículo e na aprendizagem.

Ao levar em consideração os contextos de aprendizagem, a educação com mobilidade permite aos sujeitos do currículo – gestores, professores, alunos, alunas e toda a comunidade escolar – se assumirem enquanto atores e autores de sua própria história, que podem ler e interpretar o mundo, lançando sua voz (palavra) nele, com ele e sobre ele.

Conforme Silva (2011), Silva e Silva (2013; 2014), lançar a voz no mundo, com o mundo e sobre o mundo, pode significar uma oportunidade de autoria, de participação e de empoderamento (*empowerment*), que as TDIC podem favorecer no sentido da emancipação dos sujeitos que fazem e refazem a escola na concretude do seu chão, e no mundo digital, o que espacialmente na *web* significa o mundo todo.

Ler criticamente o mundo, intervir nele, lançando sua voz no espaço digital com o uso de computadores portáteis com conexão à Internet, pode ser um passo importante no processo de mudanças e inovação na escola e no currículo, vislumbrando-se aí, a prática de *web* currículo[2].

4. Com jeito de concluir

Longe de esgotar o tema, lançaram-se aqui algumas poucas palavras sobre a política pública Plano Ceibal desenvolvida na República Oriental do Uruguai, a qual tem como objetivo a introdução e uso de computadores portáteis conectados e outras TDIC no contexto da educação do país, abarcando todas as escolas públicas do território nacional, e algumas instituições da rede privada que aderiram.

A bibliografia analisada aponta que a política teve em seu escopo a busca pela inclusão digital e social da população, pela via da escola, tendo como sujeitos da ação pública professores e alunos enquanto ponto de partida e chegada.

Apesar de tímidas, as pesquisas e publicações sobre a experiência do Uruguai, trazem referências importantes para se entender como se deu esse processo de implantação, e trouxeram alguns resultados sobre o enfoque digital da escola e seus principais sujeitos – o professor e o aluno –, sem diminuir a importância que a gestão, outros sujeitos da escola e a própria comunidade também desempenham na ação educativa, e sobretudo, nesse processo desencadeado pela própria política pública.

Em suma, o que se vislumbra, ao falar do Plano Ceibal, é um universo de possibilidades que os computadores portáteis conectados disponíveis nas mãos do professor e do aluno, e ainda, dos outros sujeitos do currículo, entre eles, gestores e a comunidade, podem trazer para a educação na cultura digital.

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.

_____ . O computador portáteil e a inovação educativa: das intenções à realidade.

In: ALMEIDA, M. E. B.; PAULO DIAS, B. D. S. (Orgs.). *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital.* São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____ . 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 uso de tecnologias digitais. 1.ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, pp. 20-38.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRECHNER, M. Inclusión, tecnologia y pedagogia. *Palestra apresentada na sede do Comitê Gestor de Internet no Brasil* (CGI). São Paulo: Ceibal, CGI, 31 de outubro de 2013.

NEGROPONTE, N. *Ser digital.* México, DF: Océano, 1995.

RODRIGUEZ, E; TELIZ, F. Implementación Del plan ceibal em Uruguay: revisión de investigaciones y desafios de mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.* v.4, n.2. Madrid: Universidad Autonoma de Madrid, 2011, pp. 55-71.

SILVA, J. M. *O som da integração das tecnologias digitais da informação e comunicação ao currículo:* a rádio na internet – voz, poder e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2011.

_____ . Uma investigação exploratória do estado da arte da pesquisa sobre o Plano Ceibal do Uruguai. *Anais do Colóquio Web Currículo:* Contexto, Aprendizado e Conhecimento. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2014.

_____ .; SILVA, M. G. M. Autoria no mundo digital: o currículo na voz dos sujeitos da aprendizagem. *Revista de Educação PUC-Campinas,* v.18, n.2. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: PUC-Campinas, 2013, pp.191-9. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2028>. Consulta em 04/07/2015.

_____ . Integração das tecnologias digitais ao currículo: a rádio na internet e a emergência de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). *Web Currículo:* aprendizagem, pesquisa e conhecimento com uso de tecnologias digitais. 1.ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, pp. 71-81.

SILVA, M. G. M. Mobilidade e construção do currículo na cultura digital. In: ALMEIDA, M. E. B.; PAULO DIAS, B. D. S. (Orgs.). *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital.* São Paulo: Edições Loyola, 2013, pp.123-35.

URUGUAI. Presidência da República Oriental do Uruguai. *Decreto presidencial 144*, de 18 de abril de 2007. Uruguai: Presidência da Repúbica 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:*

mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011, pp.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, pp.33-51.

Nota

[1] Trata-se de um evento voltado à formação e pesquisa que se realizou em março de 2014 na península de Punta del Este, distrito de Maldonado, com a participação de pesquisadores de diversos países do mundo, agentes e gestores públicos que atuam na política Plano Ceibal, alguns professores e alunos de escolas da República Oriental do Uruguai.

[2] Termo cunhado por Almeida (2010;2014) para definir e denominar a prática da integração entre currículo e TDIC, enquanto o currículo que se se desenvolve com a miditizaão de ferramentas e interfaces das TDIC e se organiza em redes hipertextuais abertas ao estabelecimento de arcos, que criam novas ligações entre nós já estabelecidos, constituídos por informações e também por nós que integram conhecimentos previamente elaborados e conhecimentos em construção pelos aprendizes – professores, estudantes e outros sujeitos.

DOCÊNCIA E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Maria Aparecida VIANA MOTA
Email: vianamota@gmail.com
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Maria Dolores FORTES ALVES
Email: mdfortes@gmail.com
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Vera Lucia PONTES DOS SANTOS
Email: veralucia.laurentino@gmail.com
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Resumo: O presente artigo versa sobre a experiência realizada no Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior de uma universidade pública federal. Nesse contexto, propõe-se dialogar sobre as estratégias de aprendizagem integradoras no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) do Curso docência universitária: do planejamento à avaliação, dirigido a docentes. Numa abordagem qualitativa, recorreu-se, inicialmente, à pesquisa bibliográfica no sentido de trazer pressupostos teóricos da formação continuada de docentes, bem como da sala de aula online numa perspectiva de construção, interação e coautoria. A partir de dados empíricos produzidos por meio da vivência do curso e da observação participante propomo-nos, finalmente, à apresentação e à análise das potencialidades pedagógicas das estratégias de aprendizagem integradoras no AVEA associadas à proposta didática construída pelo docente cursista em seu processo de formação continuada.

Palavras Chave: Formação continuada, AVEA, Aprendizagem integradora.

DOCÊNCIA E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORA NO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O presente artigo versa sobre a experiência do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nesse contexto, desenvolveu-se o curso "Docência universitária: do planejamento à avaliação (DUPA)", dirigido aos docentes da IES. O foco foi o uso de estratégias de aprendizagem integradoras (ALVES, 2013) no AVEA, que resultou da criação de propostas didáticas com extensão às atividades laborais do docente cursista.

Conforme Santos *et al* (2014), o PROFORD se destina à formação continuada de docentes, inclusive àqueles que exercem cargos de gestão na UFAL, atuando nas linhas de formação em *Docência* e formação para a *Gestão*. [Grifo nosso]

Nesse sentido, a formação parte do princípio de que é papel das instituições de ensino superior (IES) produzir e socializar conhecimentos e que estes se renovam rapidamente, necessitando que o docente esteja em constante sintonia com as mudanças inerentes à sua profissão (SANTOS *et al*, 2014). Conforme os autores, a participação de docentes em formações gerais e/ou específicas pressupõe a apropriação de procedimentos inovadores que podem auxiliar no enfrentamento dos novos desafios.

Em Rosemberg (2002) destaca-se que é crucial possibilitar condições para o exercício da docência no sentido de facilitar a apropriação de informações atualizadas pertinentes ao seu exercício profissional. Em se tratando de docentes universitários, isto é ainda mais pertinente, visto que para produzir e socializar saberes novos esses profissionais devem apropriar-se de novos conhecimentos da área imanente.

Nesse cenário, destacam-se os AVEA como espaços fecundos de significação onde pessoas e objetos técnicos interagem numa perspectiva de educação a distância e, conforme Alves (2013), quando associadas a estratégias de aprendizagem integradoras (EAI) contribuem para religação dos saberes e seres. Já Silva (2012) define o ambiente

como “sala de aula on-line”, robustecido por uma arquitetura composta de ferramentas que viabilizam a construção da interatividade e da aprendizagem. Nesse viés, pode-se dizer que os AVEA são ambientes pedagógicos com características tecnológicas e sociocognitivas que podem potencializar a (re)construção do conhecimento.

Nesta pesquisa, portanto, buscar-se-á a construção de um diálogo analítico sobre práticas docentes e Estratégias de Aprendizagem Integradoras no AVEA resultante da experiência do PROFORD/UFAL. Inicialmente, recorre-se à pesquisa bibliográfica visando evidenciar aportes teóricos em Masetto (2012), Veiga (2010), Moran (2013), SILVA (2012), dentre outros autores. Por fim, focar-se-á na análise dos dados produzidos via observação participante, que nos levará a evidências de potencialidades pedagógicas com o uso das EAI no AVEA durante e após o percurso da formação continuada de docentes.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Os desafios atuais enfrentados pelas IES vêm requerer de seus docentes uma qualificação que precisa ir além da formação inicial e para a pesquisa. Segundo Masetto (2012), o exercício da docência exige o domínio da área pedagógica o que, na maioria dos casos, fora negligenciada dos currículos da formação inicial. Por isso, evidencia-se a importância da inserção desses profissionais a programas de formação continuada em docência do ensino superior para suprir tal necessidade.

De acordo com Masetto (2012, p. 21), é necessário que os docentes apropriem-se de, pelo menos, quatro competências didáticas: o conceito do processo de ensino-aprendizagem, a concepção e gestão do currículo, a compreensão da relação docente-discente e discente-discente no processo e, por fim, a teoria e prática básica das TDIC. Na visão do autor, “exige-se de quem pretende lecionar que seus *conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados* constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento” e outros eventos. [Grifo do autor]

Conforme Veiga (2010), pode-se destacar que no processo de desenvolvimento profissional de docentes estão imbricados diferentes conhecimentos, a saber:

compromisso social, domínio da matéria, reflexividade e a capacidade para o trabalho em equipe. A autora ainda acrescenta que "o desenvolvimento profissional do docente para a educação superior busca a melhoria do conhecimento profissional, suas habilidades e atitudes na gestão do ensino em uma instituição educativa" (Idem, p.17).

Essa demanda formativa vem ampliando a utilização de novos espaços de ensino e aprendizagem no ensino superior, incluindo o uso dos AVEA nos processos formativos do docente em exercício profissional. Logo, vê-se que o uso das EAI no AVEA pode contribuir para a mudança de paradigmas e reabertura de discussões sobre as potencialidades pedagógicas no desenvolvimento de atividades inovadoras, a partir da integração das TDIC e de metodologias de ensino e aprendizagem.

2. SALA DE AULA: espaço de aprendizagem e paradigmas inovadores

As TDIC desafiam as IES a focar na aprendizagem mais participativa, integrada e integradora, com momentos presenciais e online, em que docentes e discentes podem interagir virtualmente e, também, manter vínculos pessoais e afetivos. Em Silva (2012, p. 191) destacamos que seja na sala de aula 'presencial', onde a participação proativa dos discentes ainda é tímida, ou na sala de aula 'a distância', baseada em tecnologias analógica e digital, é urgente que se reconfigure o ensino tradicional que ainda persiste, buscando a reconfiguração da ambiência educacional. [Grifo do autor]

As discussões sobre mediação pedagógica inclinam-se à revisão ampla do papel do docente nos dias de hoje. Nesse sentido, Moran (2013, p.13) enfatiza que uma educação inovadora tem como base o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento; a formação de sujeitos criativos e autônomos e, ainda, a construção de sujeitos-cidadãos, com valores individuais e sociais.

Uma aula interativa fundada na sala de aula como espaço de mediação pedagógica pressupõe a possibilidade de práticas intertextuais, interdisciplinares e integradoras. Assim sendo, Silva (2012, p. 208) destaca que "seja no espaço físico entre paredes, seja no ciberespaço, a sala de aula socializa liberdade, diversidade, diálogo, cooperação e cocriação". Indistintamente, as ações didáticas e a mediação pedagógica materializadas nesse espaço devem se constituir levando em consideração esses mesmos princípios.

De acordo com Moran (2013), as TDIC facilitam a pesquisa, a comunicação e a

divulgação em rede, a exemplo dos AVEA. Nesse sentido, Moran (2013, p. 31) destaca que as salas de aula podem tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação online, de publicação, com a vantagem de conciliar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

a) *Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA)*

Os ambientes virtuais são cenários que favorecem a interação, a atuação autônoma e a aprendizagem coletiva e individual. O foco desse ambiente é a aprendizagem, para a qual, é preciso programar interações e reflexões e estabelecer relações que conduzam à reconstrução de conceitos (ALMEIDA, 2003, p. 65).

Segundo Behar e cols. (2009, p. 147), os AVEA podem disponibilizar ferramentas síncronas e assíncronas voltadas para a interação e a comunicação que, por sua vez, possibilitam o registro do diálogo construído entre docentes e discentes. Do mesmo modo, os autores destacam que esses ambientes possuem recursos que podem potencializar o trabalho cooperativo que se pauta na (re)construção do conhecimento, da autonomia e da autoria, consequentemente , o uso das EAI como recurso .

Neste sentido, os AVEA junto com as EAI surgem como cenários constitutivos de uma nova relação entre docente e discente. Ou seja, ambos passam a atuar como emissores e receptores ativos que interagem mutuamente na busca da construção cooperativa do conhecimento em rede, sendo, portanto, parceiros nesse processo (BEHAR e cols., 2009).

3. EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CURSO DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: do planejamento à avaliação (DUPA)

O PROFORD é um programa institucional da UFAL que tem como finalidade a formação continuada de seus docentes. Nesse contexto, uma das linhas de trabalho é a oferta do curso de docência universitária para os docentes que estão em exercício nos diversos cursos de graduação.

Nessa perspectiva, o DUPA teve a durabilidade de sete semanas e foi desenvolvido no *Moodle* da UFAL no formato híbrido, perfazendo um total de 72 horas, sendo 24 horas

presenciais e 48 horas de estudo online. Tomando como referência a experiência vivenciada nesse curso, como docente cursista, propomo-nos a fazer uso das EAI no AVEA e suas potencialidades pedagógicas, construídas pelo docente em seu processo de formação continuada.

Os docentes cursistas puderam trilhar um percurso construtivo de aprendizagem mútua, que teve como parâmetro inovador a ligação do curso com a prática do docente em seu cotidiano profissional. Nessa direção, foram provocados a construir uma disciplina online, onde puderam colocar em prática os saberes imediatamente construídos, através da qual os cursistas interagiram, produziram conhecimentos e socializaram, com o apoio da equipe pedagógica e da tutoria.

A proposta de reconfiguração de uma disciplina acadêmica utilizando o AVEA do próprio Moodle onde o DUPA estava sendo materializado levou as autoras à elaboração do projeto Práticas Integradoras que teve 60h de carga horária, com 52h online e 8h presencias, tendo como público-alvo educadores do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFAL.

Para Alves (2013) estratégias de aprendizagem integradoras constituem-se como processos com os quais se constroem novos significados do que acontece no mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que se busca melhorar ou desenvolver estruturas e habilidades cognitivas/afetivas/sociais tornando-as também mais abertas à diversidade. De tal modo, modificam-se nossas atitudes, valores e competências, projetando tais mudanças em nossa vida cotidiana, nas relações político-sociais e laborais fazendo-nos sentir, pensar a agir com mais respeito e legitimidade a nós mesmos e ao outro.

Práticas são ações e ações implicam movimento, diálogo (BOHM, 2005.). Assim sendo, movemo-nos, desconstruindo, construindo e reconstruindo no AVEA. A compreensão sobre práticas integradoras e inovadoras devem buscar a valorização do conviver e aprender com a diversidade em seus múltiplos aspectos e espaços. Far-nos-emos através de diálogos também integradores, reflexivos, complexo e cheios de amorosidade, que possibilite a construção do conhecimento para além das fronteiras disciplinares, para além do espaço físico, despertando o sensível e o indizível que está latente em cada ser, buscando a ligação entre o saber, o fazer e o ser (ALVES, 2013).

Nessa perspectiva, o projeto voltou-se para a reflexão e vivência que trazem o sentido e

sentimento de inteireza do ser e do ato de ensinar-aprender. Práticas sistêmicas, ecossistêmicas (MORAES, 2004), complexas (MORIN, 2000).

Dentre outros princípios, a proposta buscou dar ênfase ao diálogo sobre o entendimento da dinâmica de um mundo em mudanças e seu papel pessoal e grupal neste processo; a construção cooperativa de conhecimentos, habilidades e atitudes para o enfrentamento de situações adversas; a reflexão sobre comportamentos e ações; a autoria de pensamento para evolução e crescimento do potencial humano e planetário (ALVES, 2013).

Como metodologias ativas e inovadoras nas EAI, destacam-se os fóruns de diálogo, as histórias de vida, a apresentação e diálogos sobre os vídeos, os Blogs, a elaboração e apresentação de estratégias a partir das emergências, o AVEA e a produção de textos e autorias individuais e grupais no ambiente online.

As atividades desenvolvidas foram avaliadas continuamente observando-se a assiduidade no ambiente; a participação do discente nos fóruns, chats, mediação de diálogos, criação de ferramentas etc.; a realização de atividades no ambiente online e fora dele bem como as pesquisas e práticas transdisciplinares com a diversidade.

Como colheita inicial, verificou-se uma forte sensibilização dos educadores do NDI através da reconstrução de memórias de suas histórias de vida e experiências laborais potencializadas pelo uso das EAI e das TDIC através de vivências socioafetivas construídas nas interações online e face a face.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises erguidas neste trabalho, constata-se que um dos grandes desafios para o docente de qualquer nível educacional é ajudar o discente a transformar a informação em conhecimento cada vez mais significativo. Que se dar pela compreensão cada vez mais abrangente e profunda que se fortalece na forma como vivenciamos, experimentamos, sentimos e construímos o saber e o *ser*, pelo saber.

A partir da experiência vivenciada nesta pesquisa, evidencia-se a importância de nas IES serem desenvolvidas propostas de formação continuada que priorizem a vivência do docente em diferentes espaços formativos e cada vez mais conectadas ao ciberespaço e

às práticas profissionais. Tal procedimento pode contribuir para a reelaboração das práticas docentes por meio da integração de novas ferramentas didáticas e novas metodologias ao ensino, como foi o caso das EAI.

No curso DUPA os docentes em formação continuada tiveram a oportunidade de vivenciar momentos significativos de aprendizagens mútuas, a partir das EAI na interação em diferentes AVEA. As contribuições pedagógicas resultantes dessa integração foram exploradas no desdobramento das atividades desenvolvidas ao longo do curso.

Evidencia-se, portanto, que aprendemos mais quando nos relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido. Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente.

Fomos convocados a aprender a aprender nos momentos de interação com os outros, com as EAI e as TDIC e com o mundo e, depois, quando interiorizávamos, quando nos voltávamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, reaprendemos com o nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal social e profissional. A aprendizagem torna-se um processo permanente. Processo permanente, porque nunca acaba, porque nos faz avançar muito mais na nossa missão de educar.

Com as EAI no AVEA a belezura da vida e do viver, materializaram-se na carícia da palavra tecida em conjunto, dos inúmeros diálogos, s*entipensares* (MORAES; TORRE,2004.) construídos no ciberespaço e para além dele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância em meio digital**: novos espaços e outros tempos de aprender, ensinar e avaliar. Miami: Virtual Educa, 2003.

ALVES, M. D. F. **Construindo Cenários e Estratégias de Aprendizagem Integradoras** (inclusivas). 276pp. Tese [Doutorado] – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos de educação a distância**. Porto Alegre:

Artmed, 2009.

BOHM, D. **Diálogo:** comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAES, M. C. **Pensamento Eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI São Paulo: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar:** Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação. Vozes, 2004.

MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013.

ROSEMBERG, D. S. O **processo de formação continuada de professores universitários:** do instituído ao instituinte. Niterói: Wak, 2002.

SANTOS, V. L. P.; SILVA, I. S.; MERCADO, L. P. L. **Institucionalização da formação continuada em docência superior:** a construção do PROFORD UFAL/Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Rosário: Universidade Nacional de Rosário, 2014.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** São Paulo: Loyola, 2012.

UFAL. **Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior/**Resolução 07 de 17 de março de 2014**.** Maceió: CONSUNI/UFAL, 2014.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior:**

“DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE CIBERCULTURA.”

Ariana Chagas Gerzson Knoll
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
ariana_chagas@hotmail.com

Glaucia da Silva Brito
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
gal.brito@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo 5: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

RESUMO: O uso das tecnologias digitais na sociedade aliada a um sistema educacional obsoleto na formação de professores, e o peso da responsabilidade do que é “estar como” o “Diretor(a) da Escola” neste espaço tempo, ao qual embasados em Levy (1999) denominamos como Cibercultura, foi o cenário que analisamos através desta pesquisa. A mesma é resultado do estudo exploratório da tese de doutorado de uma das autoras e que tem como sujeitos, os gestores escolares do ensino fundamental da rede pública municipal de uma cidade no litoral norte do estado de Santa Catarina. Na composição do perfil do grupo, todos os diretores da rede iniciaram a participação respondendo individualmente um questionário composto por vinte e três questões. Na interpretação das respostas a partir de análise qualitativa, nos apoiamos em Castells (2003) (2015), Lemos (2010), Brito e Purificação (2012) e Almeida e Almeida (2004) (2007) (2012) para interpretação dos dados. Nas respostas os gestores declaram-se *“não estar preparados para desenvolver possíveis soluções para o uso das tecnologias digitais junto a comunidade escolar.”*

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Tecnologias educacionais. Cibercultura.

1. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: DEMANDAS ATUAIS

A formação de professores, assim como os demais movimentos acadêmicos, é influenciada pela ciência e, no nosso tempo, foi gerada pelo pensamento cartesiano e estruturada no paradigma conservador de interpretação da realidade, carregando até os dias atuais “as denominações de treino e de capacitação”. (BEHRENS, 2007, p.441). Em conjunto a essa estrutura encontramos a limitação de políticas públicas para a formação continuada dos profissionais da educação que consiga interpretar este momento, esta diferença e mobilidade de tempo e espaço, aliada a um sistema

educacional que não leva em conta as demandas atuais dos professores do "nosso tempo".

A academia que gradua o professor e, as agências gestoras de políticas de capacitação e especialização, atuam como se, o profissional professor não estivesse inserido em uma realidade tomada pela Cibercultura, termo que [...] especifica aqui 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.16-17)

Levando-se em conta os desafios de constituir-se profissional professor neste espaço tempo, em que a comunicação humana, portanto a leitura e a escrita, são potencializadas pelo e no ciberespaço, constatamos que, com relação ao papel da academia neste momento como agência formadora de professores, a mesma "[...] tem envelhecido de maneira talvez já irrecuperável". (DEMO, 2007, p.260)

A graduação, o conhecimento acadêmico, e as propostas de "capacitação" e "formação para o trabalho" gerenciam as demandas educacionais como se, o professor e seus alunos, fossem habitantes de um universo paralelo e estanque, e mais: não levam em conta que "o professor ao chegar à escola carrega subjacente o paradigma que caracterizou sua formação: como pessoa, aluno e como futuro professor. E que, em geral, reflete a prática pedagógica dos professores que os formaram". (BEHRENS, 2007, p.448)

Tem-se em Brito e Purificação (2012, p.74) e em pesquisas do GEPPETE (GRUPO DE PESQUISA PROFESSOR ESCOLA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - UFPR) desde 2007, que possuem como foco a discussão que agrega a tríade professor, escola e tecnologias na educação, a sinalização de que propostas de formação continuada de professores, que não os ouvem, nascem sob o axioma de "três falhas: as de propósito, as de método e as de significação."

Como ***falha de propósito*** identifica-se o fato de que a tecnologia é apresentada como algo que simplesmente deve ser adquirido (comprado) ao invés de ser compreendido dentro de um contexto que exponha os motivos de utilizá-la no ensino, razão esta que os professores precisam conhecer, ou seja, eles necessitam refletir como as tecnologias podem auxiliar na prática pedagógica. Como ***falha de método*** fica

qualificada a circunstância de que os cursos sobre as tecnologias não deveriam limitar-se apenas a aprendizagem progressiva da informática, mas incluir o estudo das capacidades cognitivas envolvidas na construção do conhecimento com o auxílio de tecnologias. E, como ***falha de significação*** nota-se a ocorrência de que em muitos cursos, promove-se apenas a capacitação para o uso de instrumentos, ferramentas ou programas, em lugar disso o que deveria ser privilegiado nestas propostas seria a construção de sentido sobre o uso de ferramentas e aplicativos nos processos educacionais, gerando assim na proposta de formação, ou no curso de forma especifica o caráter de uma "experiência cultural" e não apenas instrumental, o que permitiria aos professores terem clareza quanto aos objetivos cognitivos e pedagógicos da utilização dos computadores na abordagem dos conteúdos escolares.

Portanto, considera-se como pertinente, para determinação de um modelo de curso para formação de professores, o desejo de acolhimento dos mesmos, pautado nas preocupações e necessidades concretas destes profissionais quanto ao uso de tecnologias educacionais, ampliando assim o som das suas vozes e as demandas de seus desejos de formação profissional.

Para agravar o quadro, Almeida (2012) sinaliza que desde 1984 no Brasil, ou seja há trinta e um anos, as políticas públicas de formação de professores para o uso das tecnologias educacionais nasceram e multiplicaram-se pautadas em mais um axioma : a exclusão do profissional Gestor Escolar dos processos de formação. Pois é o Gestor Escolar, sujeito fundamental no organismo escolar, para apoiar a "gestão", a "geração" e o funcionamento de projetos educacionais que levem em conta o educar na e para a Cibercultura. O autor ainda declara que "ignorar o Gestor nos processos de formação para o uso das tecnologias digitais é sim um fator de atraso, no processo geral de informatização da escola". (ALMEIDA, 2012, p.18).

Observaremos as concepções profissionais dos gestores escolares do ponto de vista, de que a gestão da qual tratamos, é a gestão da escola pública de ensino fundamental de rede municipal de ensino sob a concepção democrática tendo como base os princípios: da descentralização, da participação e da transparência. Onde é o Gestor antes de tudo "um professor", um profissional que ou por meio de indicação para o cargo de confiança de direção da escola, ou de eleição direta ou indireta , torna-se, por

um determinado período de tempo, o Gestor Escolar.

Nossas pesquisas sobre o tema no Brasil, nos levam a declarar que as políticas públicas de formação de gestores para gerenciar as possibilidades da escola em nosso espaço tempo, ainda são muito incipientes e pontuais. Levando-se em consideração o tamanho continental de nossa nação e a amplitude de desafios e possibilidades que a ESCOLA vivencia em ser a instituição responsável pelo espaço de experiência com o saber em nossa sociedade.

Os exemplos de formação para este profissional que encontramos de forma recortada em alguns estados da nação, aparecem de maneira mais acentuada no estado de São Paulo, e nas ações que observamos parte do sucesso pedagógico e administrativo destes processos de formação decorre da articulação de forças entre órgãos públicos (Secretarias de Educação Municipais e Estaduais) e as agências formadoras(Universidades) e instituições de representação de classe (Sindicatos).

É sobre esta situação de desamparo de escuta, de solidão e de falta de orientação profissional do gestor escolar da rede pública municipal para o empoderamento (empowerment) do uso dos recursos das tecnologias educacionais na escola em tempos de Cibercultura que iremos abordar, através dos dados coletados neste estudo exploratório que faz parte da etapa inicial da tese de doutorado de uma das autoras.

2. GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

A preocupação na organização da etapa inicial da tese, era observar quais os pressupostos teóricos e práticos necessários a formação continuada do Gestor Escolar da educação pública, no ensino fundamental, para gerenciar os desafios e as possibilidades pedagógicas e administrativas da ESCOLA em nosso espaço tempo. Delineou-se então o perfil dos gestores escolares do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Barra Velha- SC, embasando-se nas respostas a vinte e três questionamentos partindo de uma análise qualitativa dos dados, que englobavam desde a faixa etária, tempo de atuação na rede, tipo de formação inicial, bem como as perspectivas de atuação profissional na gestão administrativa e pedagógica da escola.

Para trabalhar com a análise dos dados que foram levantados a partir das respostas dos gestores ao questionário é necessário fixarmos a informação de que

nosso recorte “espaço-temporal” direciona o contexto de onde “enxergamos” a gestão escolar que analisaremos: a pesquisa está sob a ótica de que o espaço tempo que habitamos é o espaço tempo da Cibercultura. Terminologia esta mundialmente divulgada por Lévy (1999) e no Brasil sustentada por Lemos (2004) e que para ambos, assim como para Castells (2003) é de que, este movimento de ampliação da comunicação humana potencializado pelo ciberespaço, possui suas bases na “cultura” .

Analisando sob a ótica da cultura poderemos perceber que esta “cultura-ciber” é uma cultura que acolhe em seu conceito todas as possibilidades de descrições de sociedade totalmente influenciadas pelas tecnologias digitais, como podemos perceber nas definições de: “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade informática”, “sociedade digital”, “sociedade tecnológica” , “ sociedade tecnologizada”, pois são todas estas definições, frutos de um movimento cultural e tecnológico que tem seu ápice nos últimos vinte anos e foi potencializado pela chegada do advento da “internet”. Castells (2015) em visita recente ao Brasil , evidencia que :

> A imensa maioria dos brasileiros tem acesso à internet. O que eles não têm é internet instalada em sua casa, mas têm internet na escola, nos cibercafés, em seus smartphones. A maioria dos brasileiros com menos de 30 anos tem um smartphone, mesmo que sejam pobres, porque para eles é mais importante ter esse aparelho do que ter muitas outras coisas. Existe um dado confiável em nível global que é: 50% da população adulta do mundo tem um smartphone atualmente. A projeção para 2020 é de que a porcentagem seja de 80% da população adulta do mundo. Portanto, a difusão de smartphone no Brasil é também, no mínimo, de 50% da população adulta. E o smartphone por definição tem acesso à internet, porque senão não é “smart". As estatísticas tradicionais de uso de internet são absolutamente antiquadas porque contam a internet nas casas das pessoas e hoje não é assim. A maior parte das pessoas não usa a internet em casa, mas sim no smartphone, no trabalho, na rua. Então, a chamada brecha digital está praticamente superada. Ela é principalmente uma brecha de idade. Quando a minha geração desaparecer, o acesso será universal. O problema é a capacidade de atuar através da internet, que depende, principalmente, do nível educativo e cultural das pessoas. É nisso que está o problema do Brasil: o sistema educativo. Um país educado com internet progride. Um país sem educação utiliza a internet para fazer “estupidez". Isso a internet não pode resolver, isso só pode ser resolvido pelo sistema educacional.(FRONTEIRAS DO PENSAMENTO, “Castells no Brasil”, em 15 de maio 2015.www.fronteiras.com)

E para que deixemos de promover a “estupidez formal” e o “racionalismo técnico industrial” que apenas destrói o planeta que habitamos, é necessário que reflitamos sobre o fato de que

> não é possível continuar formando gestores escolares nos moldes anteriores. O mundo mudou, as pessoas vivem outra época e as escolas

> precisam estar atentas a tudo isso. Portanto o gestor tem um o papel fundamental de propor novas formas de organizar o trabalho escolar , tornando este ambiente o mais próximo possível da realidade. Para tanto ele precisa estar preparado para enfrentar os desafios que se impõe a educação e a própria escola. (ALONSO,2007,p.30)

Por isso, acreditamos que a construção da consciência formal do que "é ser gestor" para a escola do "aqui e do agora", é uma construção que dar-se- a , também pelo fato, do professor-gestor apropriar-se da condição de "habitante" deste espaço tempo. De acordo com Scherer (2005), podemos definir os ***habitantes*** como aqueles que se responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo, bem como sendo parte (sentido dinâmico) do ambiente. O habitante encontra-se sempre no ambiente, pois, de acordo com a autora,ele também vive lá, observando, falando, silenciando,refletindo, questionando, produzindo, sugerindo, contribuindo com a história do ambiente e do grupo e dele. (SCHERER, 2005, p.59) Dessa forma, o habitante de ambientes de aprendizagem, assim como do mundo, não apenas vive nos ambientes: ele existe, intercede, interage constrói e reconstrói suas relações. É esta a expectativa que temos quanto a gestão escolar. A de que a direção da escola seja feita por um "habitante" de nosso espaço tempo, um profissional consciente de que querendo ou não, já está inserido em um momento denominado Cibercultura.

3. CONSTRUINDO O CENÁRIO

Mas de que forma constituir-se um profissional que está em gestão escolar em uma realidade de formação nacional com tantas fragilidades históricas? Como lutar contra todas as demandas rotineiras da escola e ainda possuir, força e competência para articular a variável da inserção do uso da tecnologia digital de maneira critica, didática e pedagógica em benefício da comunidade escolar.

Foi o que fomos observar na cidade de Barra Velha no estado de Santa Catarina – Brasil, nosso cenário de pesquisa. O Grupo de Pesquisa Professores Escolas e Tecnologias Educacionais (GEPPETE –UFPR) já desenvolvia apoio na orientação da proposta da formação dos professores dessa rede municipal de ensino desde o ano de

2013.

A cidade, esta localizada na região sul do Brasil e possui vinte e cinco mil habitantes, que tem seus filhos em idade escolar frequentando, em sua maioria, a rede pública municipal de educação. Possui quinze escolas na rede pública, sendo, nove de ensino fundamental (anos iniciais e finais), uma de educação especial e educação de jovens e adultos e cinco de educação infantil. A emancipação definitiva ocorreu em dezembro de 1961, quando pela Lei n°.778, portanto, falamos de um município de cinquenta e dois anos, marcado por conflitos políticos nos últimos dez anos, mas que desenvolveu-se em diversas frentes econômicas como: turismo, comércio e instalação de grandes empresas. Por ser uma cidade litorânea, passa por sazonalidade no faturamento econômico.

Como metodologia de levantamento de dados e observação , advogamos que a melhor estratégia foi sermos observadoras reveladas desde o início do trabalho de campo e argumentamos que esta estratégia é, do ponto de vista moral e prático, a melhor maneira de realizar uma observação participante Moreira (2006). Desta forma, sendo um observador revelado" desde o mês de fevereiro de 2014, realizamos um estudo exploratório na cidade, levantando dados para construção da tese de doutorado de uma das autoras, que tem como sujeitos de pesquisa os gestores escolares.

Nossa análise foi realizada com base nas respostas dos gestores das quinze unidades educacionais, incluindo educação infantil e educação de jovens e adultos. Os gestores foram convidados a responder de forma escrita e presencial e com o apoio a presença de uma das pesquisadoras, para elucidação de possíveis dúvidas quanto aos questionamentos, um questionário semi-estruturado.

Deste estudo exploratório inicial trazemos algumas considerações: nossos questionamentos atingiram 100% dos gestores das escolas daquela rede municipal, bem como conseguimos realizar diálogos, através de visitas "in loco" nas escolas, com os quinze gestores escolares da rede, para então selecionar e analisar as impressões dos mesmos quanto a ***"estar gestor na escola pública de ensino fundamental em tempos de Cibercultura."***

Os gestores entrevistados possuem faixa etária entre 30 e 45 anos de idade, cinco deles declaram que lhes faltam menos de cinco anos para a aposentadoria. Sete atuam

há mais de vinte anos na rede municipal e apenas um está a menos de cinco anos na direção da escola.

Os quinze gestores declaram usar computadores em sua vida particular, e destes quatro declaram que levam seu computador pessoal para escola para poder "(...)*trabalhar melhor, pois na escola não tem*.". Quando assumiram a gestão, 10 diretores declararam que imaginavam ter que assumir os desafios e possibilidades de gerir uma escola em tempos de Cibercultura, mas que não se sentiam preparados para tal desafio, cinco declararam que "(...) *não imaginavam ter que dar conta de instalar internet, melhorar laboratórios e ter que discutir o uso do celular em sala de aula.*"

Destes gestores, sete afirmaram que durante a graduação ou especialização, puderam em algum momento, por meio de uma disciplina ou seminário, tratar do assunto referente ao "uso do computador na escola", no entanto , oito gestores declararam que jamais tiveram em sua formação, seja na graduação, seja em especialização , ou na formação continuada e em serviço esta possibilidade.

Um dado interessante, é que mesmo sem formação ou capacitação, ao serem questionados se possuíam propostas para melhorar o acesso e o uso das tecnologias digitais na escola todos os quinze gestores declararam que "sim", possuíam propostas , e as mesmas partiam desde a ampliação da velocidade da internet, até aquisição de mais computadores, formação para uso, metodologia para uso , gestão e acesso a rede, inclusive a retomada do Projeto Político Pedagógico da escola para validar e reorientar ações didático e pedagógicas junto a comunidade escolar. Ou seja, os gestores demonstram que sabem o que escola precisa, mas não se declaram preparados e seguros para colocar em prática a articulação das demandas da comunidade escolar quanto ao uso as tecnologias digitais.

Com relação ao que pensam dos professores usarem computadores em sala de aula, dos 15 (quinze) gestores questionados, em dois Centros de Educação Infantil e em duas Escolas Básicas, os mesmos declararam que os professores *"já levam seus computadores particulares para escola e os utilizam para desenvolver atividades para os alunos ou com os alunos"*, e que eles, como gestores, incentivam e apoiam esta prática.

Quanto ao uso de celulares ou *smartphones* em sala de aula quatro gestores são

categóricos em afirmar que os mesmos devem *"ser proibidos em toda escola"*, mas vale salientar que estes quatro gestores juntos, são responsáveis pela formação de pelo menos 851 (oitocentos e cinquenta e um) alunos da rede municipal. Dez gestores declararam que o uso deste dispositivo de forma pedagógica deve ser liberado, desde que com planejamento e acompanhamento institucional e um gestor declarou não ter opinião sobre o tema.

Nossa preocupação como pesquisadoras, é de como então, ficam as orientações didáticas, as práticas pedagógicas e os diálogos com os alunos, professores e comunidade, dessa escola em que o gestor declara ainda não ter opinião formada?

Outro dado relevante é que dois gestores declararam "*não saber a origem dos laboratórios de informática que estão nas escolas onde trabalham*". Não podem dar ciência se os computadores vieram da Secretaria da Educação, de programas do Governo Federal ou até mesmo de articulações com a iniciativa privada. Informação esta que nos remete a construção de outros questionamentos: "de onde vieram estes computadores?","como vieram?","para quê vieram?","em nome de que proposta didática e pedagógica os mesmos foram implantados dentro da escola?" .

4. O DIRETOR DA ESCOLA PARA O NOSSO TEMPO.

O gestor escolar , desde os anos oitenta,está tendo que articular as demandas de ser e estar gestor, com todas as atribuições administrativas do cargo e ainda gerenciar a chegada do advento da internet em um tempo e espaço, em que urge a necessidade de recriarmos e reinventarmos novas metáforas e ações, revendo assim nossas atitudes e práticas como educadores. Mesmo assim, apesar de toda dificuldade, encontramos gestores que apoiam e usam computadores e internet para gerir a escola, inclusive levando o próprio computador para *"melhor trabalhar*" e ainda incentivando os professores a levarem os seus computadores particulares para organizar atividades com os alunos ou para melhor organizarem sua própria prática e rotina didático pedagógica. Notamos assim, ações individuais e pontuais de uso de computadores dentro da escola, pelos professores e pelos gestores , mas que não configuravam a construção de uma proposta institucional. Apenas duas gestoras possuíam tentativas de construção de

propostas institucionalizadas, mas ainda assim por articulação própria com a comunidade, e sem orientação e apoio da Secretaria de Educação. Os gestores declaram *"não ter formação"* para o desafio que tem que enfrentar diariamente na gestão dos recursos das tecnologias digitais, mas mesmo assim *"possuem propostas de melhora" ,* de acesso a internet, de aumento de número de computadores em toda a escola , de melhoria de laboratórios, de revisão de Projeto Político Pedagógico. Dado este que nos remete a construção de uma base de consciência, ainda que informal, sobre o impacto da tecnologia digital na educação do nosso tempo e a necessidade de rever os movimentos quanto ao tema dentro da escola.

No entanto, a surpresa, dos gestores que foram questionados quanto a origem dos laboratórios de informática na escola, e onde os mesmos declararam que *"não sei de onde veio",* foi para as pesquisadoras a triste e estranha certeza, de que políticas de aquisição de máquinas para uso educacional são feitas a revelia de metodologias didáticas e pedagógicas, de propostas de formação docente e portanto sem ouvir as demandas dos professores e dos gestores escolares.

Para desenvolver processos formativos articulados com o nosso tempo e espaço, necessitamos compreender as alterações vividas na escola ao longo destes últimos trinta anos, e materializada nas alterações e adaptações necessárias a realidade cultural da sociedade digital que habitamos, buscando desta forma promover propostas de formação continuada e em serviço que articule as demandas do que é ser e estar gestor na escola em tempos de Cibercultura com a "vida que vivemos", para além dos muros escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Inclusão digital do professor**: formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. ALONSO, Myrtes, (orgs.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, Fernando José de Almeida. **Educação e Informática: os computadores na escola. .** 5ª Ed. São Paulo:Cortez, 2012.

BEHRENS, M. A. **Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** 2001. Disponível em

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/tec/tectxt3.htm> Acesso em 22/06/2009.

BEHRENS, M. A. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. nº. 3. Porto Alegre: Educação, 2007.

BRITO, G. S.; Purificação, I. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar** - 3ª Edição. 3. ed. Curitiba-PR: Editora IBPEX Dialógica, 2012. 143p .

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. ***Fronteiras do Pensamento***: Visita ao BRASIL. 15 de Maio 2015. Disponível em < http://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-um-pais-educado-com-internet-progride >. Acesso em 03 de agosto 2015.

DEMO, P. (2007) **Desafios modernos da educação**. 14ª. ed. Petrópolis: Vozes

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulinas, 2010.

_____. **Cultura da mobilidade.** Revista FAMECOS. Porto Alegre n. 40 dezembro. http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/6314/4589. 2009. Agosto

LÉVY, P. **Cibercultura**.Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

SCHERER, S. **Uma estética possível para a educação bimodal: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais. Uma experiência em estatística aplicada à educação**. São Paulo, 2005. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

UM ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE TIC E EMPREENDEDORISMO: COMPETÊNCIAS PARA COEMPREENDER NA SOCIEDADE EM REDE.

Karine Pinheiro de Souza
Universidade do Minho – Uminho
kpinheiro.projetos@gmail.com
Bento Duarte da Silva
Universidade do Minho – Uminho
bento@ie.uminho.pt

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este texto é um recorte de um projeto realizado com a metodologia de investigação-ação, um trabalho qualitativo, em que foi investigado o Projeto "Agentes Digitais" na busca de compreender como as TIC e a educação empreendedora poderiam se unir. Tem como objetivo principal investigar as competências necessárias para o jovem empreender nesta sociedade em Rede. Iniciamos o estudo sobre as competências do séc. XXI, numa sinergia com o projeto desenvolvido, que nos permitiu compreender essas competências por meio de um sistema sofisticado de conexões, de ideias e de conceitos provenientes da pesquisa, e configurar as Competências para Coempreender (Empreender em Rede). Este estudo possibilitou um outro olhar para as relações das novas tecnologias e a educação, indo além do viés metodológico, mas realçando esse trabalho educacional como uma prática social para empreender e atuar na sociedade em rede.

Palavras-Chave : Educação Empreendedora, Tecnologia Educacional; Desenvolvimento de Competências.

1 INTRODUÇÃO

Diante do possível encontro entre a TIC & Empreendedorismo, investigamos uma geração que Conecta, Cria, Compartilha, Colabora e Coopera, que adjetivamos como Geração C[5] e ao promover um possível encontro desses atores na Sociedade em Rede, nos questionamos se a escola pode promover uma metodologia que compreenda o desenvolvimento de competências do ser humano, em sua plenitude compreendendo esse contexto.

Essa questão nos instiga a ver um mundo integrado, em que as pessoas cooperam, num processo de mobilização constante por meio de suas conexões, assim o "computador passou a ser o fogo do futuro" (Levy, 2000a, p. 157). O que nos leva a referendar Lévy (2000), Morin, Motta e Ciruana (2000) e Castells (2002) compreendem que o poder da sociedade está no conhecimento que ela gera. Para tanto,

> não é o capital financeiro, nem mesmo o capital de conhecimento, que constitui o principal trunfo de poder (nem a explicação da centralidade), mas sim a inteligência coletiva que produz um e outro (...) e que sabe utilizá-los (Lévy, 2000a, p. 34).

Saímos de uma sociedade industrial para a cibercultura (Lévy, 2000b), em que alguns desses aspectos são potencializados, reordenando sua relação com o mundo, por meio de inteligências coletivas (idem), onde mentes trabalham colaborativamente, deparam-se com novas oportunidades e desafios para saber lidar com o ciberespaço. Para tanto, esse novo cenário exigirá compreender essa nova geração para que possamos pensar nos avanços educacionais necessários para uma geração que produz, que empreende.

Existem várias vertentes sobre o desenvolvimento do empreender, mas para iniciarmos a discussão os contextos social e cultural elencamos a crítica de Boava e Macedo (2011) que nos trazem uma à visão filosófica do empreendedorismo em detrimento do essencial, por isso, entendendo que é necessário um resgate do conceito, colocamos o empreendedorismo como o vir a ser, a transformação de uma vontade, desejo, potência em ato.

Diante desse cenário, se faz necessário uma educação empreendedora que mobilize essa transformação social, com uma visão que crie oportunidades, potencialize características psicológicas e emocionais diversas, para se envolver em projetos sociais, éticos e cidadãos, com o diferencial de uma educação como prática da liberdade (Freire, 2001).

A questão centra-se em : não basta saber usar as TIC, desenvolver programas de acesso, novas formações e conteúdos, pois a educação precisa estar atrelada ao desenvolvimento de práticas sociais. Esta perspectiva pode ser evidenciada como uma prática situada, numa atitude crítica e transformadora.

Compreender essa nova realidade é poder ver a educação como um espaço capaz de promover práticas sociais, ao desenvolver projetos de educação coempreendedora,

implicada no desenvolvimento da literacia digital, em que os jovens deixam de ser passivos perante as TIC e passam a atuar de forma interdisciplinar e empreendedora.

Estabelecer essa identidade com resultados significativos para a vida do jovem nos faz reportar a pedagogia empreendedora. Senges (2007) vincula o desenvolvimento do empreendedorismo como paradigma de aprendizagem social em que os jovens vivem a experiência com mais conhecimento, num processo interativo entre pares com fóruns de debates, pesquisas e comentários em blogs, social bookmarking, no qual o papel do professor é apenas um catalizador de interesses, a fim de facilitar e emergir a vibrante comunidade de aprendizagem.

Na educação, o efeito é semelhante para aqueles estudantes que atuam em pequenos grupos engajados na Web, pois estão melhor preparados dos que os que atuam sozinhos. Remete-nos a uma abordagem pedagógica em que o desenvolvimento do comportamento colaborativo e cooperativo promove uma aprendizagem significativa inerente aos "Netizens", aos nativos digitais que atuam na Web como ambiente de aprendizagem, pois "A rede é tão versátil que pode ser a zona apropriada de curiosidade para a maioria dos esforços de aprendizagem" (tradução nossa)[1] (idem, p. 127).

O desenvolvimento da literacia digital atuaria como uma meta da educação ao promover a capacidade de utilizar crítica e eficazmente as tecnologias, de modo a fazer algo construtivo e significativo (Costa et al., 2012, p. 44).

Isso promove jovens críticos e capazes de transformar a sua realidade, o que se configura no desenvolvimento das literacias digitais, do pensamento crítico-criativo, da comunicação e colaboração, de forma que novas aprendizagens são incorporadas às novas formas de viver do ser humano. Com isso, entendemos que uma das formas de desenvolver essas competências é com projetos empreendedores que mobilizem o sonho, o desenho de um projeto, o seu pleno desenvolvimento, com as implementações necessárias para inovar com as TIC e, por fim, um constante processo de avaliação. Nesse sentido, as TIC possibilitam identificar, integrar, classificar e canalizar conteúdos por afinidade, ademais de estabelecer fluxos dinâmicos de alimentação,

[1] "The net is so versatile that it can be the suitable zone of curiosity for most learning endeavors".

retroalimentação e a sinergia de práticas sociais nunca antes viabilizados pelas tecnologias disponíveis.

Assim, o objetivo deste estudo foi investigar as competências necessárias para o jovem Coempreender nesta Sociedade em Rede. Alicerçamos o estudo nas competências-chave do século XXI propostas por Okada et al (2014), no intuito de nos ajudar a investigar quais as que emergem para um cenário que vincule o Empreendedorismo e as TIC.

2 METODOLOGIA

A presente investigação-ação foi fundamentalmente qualitativa, em que foi aplicado e investigado o Projeto "Agentes Digitais"[2], na busca de compreender como a educação empreendedora e as TIC se poderiam unir. Desta forma, a investigação foi desenvolvida em duas etapas, a primeira no Brasil e a segunda em Portugal, mas seguindo as 4 fases do ciclo da metodologia investigação-ação: planejamento, ação, observação e reflexão (figura 2). Os projetos, em cada uma das etapas (Brasil 17 jovens , Portugal 22 jovens), foram similares, mas com algumas diferenças respeitando as adaptações necessárias ao contexto. Durante o estudo, os jovens trabalharam com TIC numa ação transdisciplinar para a Educação Empreendedora, num design metodológico que envolveu o jovem como agente de transformação social ao desenvolver projetos a partir da análise das condições das suas localidades/comunidades.(Souza e Silva, 2012; Souza e Silva, 2013; Souza, Moura e Silva, 2013).

Foram utilizados diversos instrumentos de investigação, de natureza qualitativa, desde a entrevista, o e-portefólio, com notas de forum online e diário de campo. A análise de conteúdo foi apoiada com o programa NVivo (versão 10), aproveitando as vantagens da ferramenta, mas o computador não faz tudo, como alerta Bardin (2014, p. 173, foram necessárias operações prévias de organização do material verbal, além do cuidado com as regras de codificação. As categorias desta etapa partem de uma meta-análise da Matriz "C" (Okada et al, 2014).

[2] Pode consultar o projeto de formação em: http://agentesdigitais.virtual.ufc.br ou http://74.117.153.102/corredores/moodle/login/index.php

Esse processo foi fundamental para compreendermos as competências que foram desenvolvidas pelos jovens. O processo de codificação foi criterioso, validado por outros dois pesquisadores[3], e a sua aplicação permitiu-nos estabelecer um sistema sofisticado de trabalho de conexões, de ideias e de conceitos provenientes da pesquisa (figura 1).

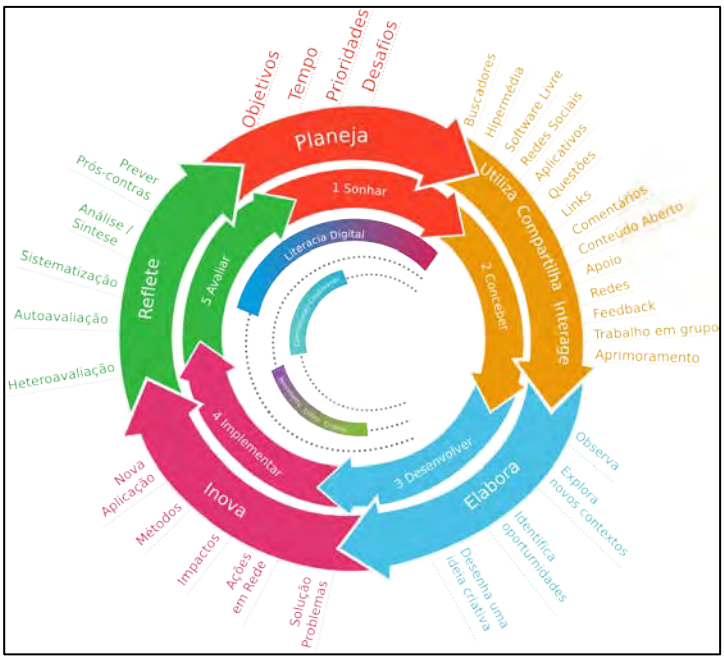


Figura 1: Competências para Coempreender (SOUZA, 2014)

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo de análise repensamos as TIC como elemento de transformação social (Costa et al, 2012), passando a compreender as sinergias de conceitos entre as tecnologias e o empreender. Neste sentido, quando Lévy (2000a) nos fala do semear o futuro com as TIC, identificamos que estamos a empreender. Essas sementes, diante da reflexão teórica e dos dados da investigação empírica desenvolvida com o Projeto

[3] Foi obtida uma taxa de acordo de 86,7%, taxa com alto valor de fiabilidade de acordo com autores que se dedicam à investigação em educação (Fox 1981, p. 733).

"Agentes Digitais", levam-nos a pensar que o mundo virtual (online) é aquele disparador de possibilidades inexploradas.

O desafio de analisar as competências desenvolvidas pelos jovens fez-nos repensar sobre o papel que tivemos como mobilizadores e questionarmo-nos se é possível romper paradigmas sobre os estudos da educação empreendedora. Ademais, não queremos aqui criar um estereótipo de competências, apenas destacamos a relevância do estudo na área das tecnologias digitais e que possam ser aperfeiçoados noutros contextos.

Nesse sentido, apresentamos os resultados agrupados de acordo com o Ciclo do Projeto implementado, numa análise fundamentada e com uma abordagem indutiva, desenvolvemos a triangulação dos dados das evidências das entrevistas, fóruns e notas de campo, dialogando com as teorias sobre a educação para o empreendedorismo e competências chave para o século XXI.

Na análise categorial apresentamos as fases do ciclo da Pedagogia Empreendedora (Dobaleba, 2003; Fillion e Dolabela, 2007): *Sonhar* (fase que envolve o pensamento visionário do jovem que tem uma ideia ou algo a resolver, como algo possível e não utópico); *Conceber* (quando o jovem gesta as suas ideias no espaço virtual, por meio do pensamento contextual); *Desenvolver* (envolve o desenvolvimento das ideias no espaço virtual); *Implementar* (envolve o pensamento criativo e táctico do jovem que inova com criações em/na Rede); *Avaliar* (que envolve o pensamento avaliativo em que o jovem identifica a relevância do trabalho).

A figura 1, atrás apresentada, sintetiza o processo metodológico e a forma como serão apresentados e analisados os resultados: as fases do ciclo da educação empreendedora entrelaçam-se com as competências-chave da Matriz C (Planeja /Utiliza, Compartilha, Interage / Elabora / Inova / Reflete) a partir das quais emergem as subcategorias.

3.1 Competências dos Jovens Brasileiros e Portugueses

3.1.1 Planeja

A competência do Planejamento vincula-se ao primeiro ciclo do **Sonho**. Na análise dos dados emergiram referências que estão vinculadas às subcategorias: **objetivo,** projetar-se em **desafios**, estabelecer **prioridades** , com respectivo **tempo**. O que nos remete a

visão de futuro dos jovens.

O projeto dos jovens nos remete a ideia de transformação social que somente pode acontecer quando o jovem é estimulado a sonhar, como diz Paulo Freire em *Pedagogia da Indignação*: "este sonho ou projeto vai sendo perfilado no processo de análise crítica da realidade que denunciamos e está para a prática transformadora da sociedade como desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça, antes de fazê-la está para a produção da peça" (Freire, 2000, p. 21). Isso tudo coloca o jovem perante o desafio de se projetar e de lidar com os desafios diários, o que se contrapõe ao viver num contexto de incertezas.

Denotamos, assim o papel do professor em mobilizar **Sonhos** para que toda essa ação possa ser desenvolvidas com perguntas mobilizadoras de sonhos, para que os jovens se questionem sobre como gostariam de transformar a sua realidade.

3.1.2 Utiliza, Compartilha, Interage

Essas competências vinculam-se ao ciclo do **Conceber** quando o jovem gesta as suas ideias no espaço virtual, por meio do pensamento contextual. Nesse eixo contemplaram as três competências relacionadas com o tema com suas respectivas subsubcategorias: **utiliza** aplicativos, buscadores, hipermídia, redes sociais, *sofware livre*; **compartilha** questões, *links*, comentários, conteúdos abertos, **interage** nas redes, apoio, com trabalho em grupo, apresenta interesses, *feedback* e aprimoramento.

Os jovens comentam a utilização de diversas plataformas e softwares (Livres ou proprietários) essas recursos tecnológicos estiveram presentes, em vários momentos do projeto, nas atividades de comunicação, criação e publicação[4].

O trabalho de compartilhamento é visto por Okada (2013) como uma das competências que mobiliza a interação de múltiplos espaços, a qualquer momento, em qualquer lugar

[4] Relembramos alguns recursos utilizados, tais como: docs.google.com, www.blogger.com, www.mindmeister.com, www.text2mindmap.com, www.wordle.com, www.prezi.com, www.webnode.com.

e juntos podem coaprender em rede. No projeto, essa evidência pode ser constatada com a construção dos questionários, partilha de links no *Facebook*, depoimentos dos blogues, como também na produção de análise de mercado. Também nos remete aos processos de interação citados por Vygostky (1987) nos diz que o desenvolvimento do jovem é primeiro um processo social e depois individual.

3.1.3 Elabora

A competência de Elaboração vincula-se ao ciclo **Desenvolvimento** de uma ideia. Na análise dos dados emergiram, que envolvem o pensamento estratégico, a formulação de etapas para alcançar o seu desafio, em que estão vinculadas as subcategorias de: **observar**, **explorar novos contextos**, **identificar oportunidades** e **desenhar uma ideia criativa** . Nesse sentido, vinculamos a teoria à prática, em que o jovem atrela conhecimentos técnico ao contexto. Também destacamos que o jovem explora problemáticas da comunidade e esquematiza a ideia para a solução do problema.

Os jovens observam as possibilidades de atuação no contexto, além de questionarem sobre a dimensão do projeto e as suas possibilidades, pois buscaram depoimentos de pessoas da comunidade para desenvolver o seu projeto. Além de pesquisar modelos de negócio, identificar as carências da sua comunidade e exploraram que novas oportunidades podiam surgir com as tecnologias. Os jovens desenharam a sua ideia criativa, o que nos revelou o quão é importante o estudante dar forma a um projeto, num vinculo entre os processos cognitivos e vitais do ser humano.

O professor possibilita a mobilização de estratégias para o projeto, sempre vinculando a teoria e o contexto em que está inserido, destacamos assim a possibilidade de aprendizagem em várias áreas do conhecimento, por meio da solução de problemas sociais.

3.1.4 Inova

A competência da Inovação vincula-se ao ciclo de **implementação** do projeto por meio das tecnologias digitais, envolvendo o pensamento criativo e tático. Fez às subcategorias**:** nova aplicação **,** método **,** impacto**,** solução de problemas sociais **e** ações em/com as redes**.** Com a implementação dos projetos, os jovens utilizaram efetivamente

as tecnologias como práticas sociais e promoveram uma transformação positiva na comunidade. A aplicação do projeto na comunidade gerou oportunidades de renda com a confecção de slogans, de website e por meio da rede convidava os colegas a atuar juntos na oportunidade de novos negócios. Além disso, as ações dos jovens potenciaram uma postura de responsabilidade social, ética e cidadania.

Quanto a **solução de problemas** com benefício à sociedade, com base na construção do projeto, podemos perceber a importância do local e do global e a intervenção na realidade, aspeto que nos permite retomar o conceito de glocal (Silva, 2005).

Reconhecemos a importância do desenvolvimento do projeto, pois os educadores possibilitaram a **Implementação** de um projeto que mobilizou equipes, repercutiu em suas comunidades por meio de uma nova aplicação, um novo método que se configura numa nova forma de atuar na Educação em Rede, ao promover a prática social com as TIC.

3.1.5 Reflete

A competência da Reflexão vincula-se ao ciclo de **Avaliação** do projeto, que envolve o pensamento avaliativo, no qual os jovens identificam as fases do projeto, fazem **análise-síntese**, refletem sobre os **prós-contras** , **sistematizam** e se **autoavaliam**. A avaliação dos projetos aconteceu durante a idealização dos mesmos, com as pesquisas e análises de mercado e, também, numa etapa final, com apresentação para avaliadores externos. Os jovens sistematizaram slides, apresentaram seminários (PITCH Digital) , avaliaram e foram avaliados, o que destaca a visão sistémica do projeto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta abordagem estivemos diante de um novo paradigma educacional com vista a fomentar o desenvolvimento de competências para coempreender, em que foi possível novo olhar sobre as possibilidades de desenvolver práticas sociais com as TIC.

Podemos depreender que a implementação da investigação-ação implicou efeitos sociais diversos, os eixos são inovadores devido ao processo dialógico, em que jovens

possuem um novo olhar empreendedor na sociedade em rede.

Verificamos que ao estabelecer e potenciar sinergias entre as tecnologias e o empreender, é possível repensar a aprendizagem do uso das TIC como elemento de transformação das pessoas (jovens) e das comunidades, num agir que tem origem no local mas que se pode amplicar ao global, um processo de glocalicação. Os resultados demostram que a literacia digital, a comunicação-colaboração, o pensamento crítico-criativo, entre coaprendizazes e coinvestigadores, desde o processo de idealização até à discussão final dos projetos, mobilizou uma inter-relação entre as TIC e o Empreendedorismo.

O debate gerado sobre as convergências e as divergências do uso das TIC como práticas sociais foi uma abordagem que rompeu com a simples reprodução e com o consumo em massa, pois nestes contextos os jovens puderam atuar em e com a rede como criadores de oportunidades, por meio de ações que colaboraram e cooperaram para o benefício de suas comunidades.

O desafio que tivemos em analisar as competências dos jovens nativos digitais para atuar nesta era digital, deve fazer-nos repensar sobre o papel que devemos ter como questionadores e mobilizadores da área das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação. Urge potenciar um outro olhar para as relações das tecnologias e a educação, que vá além do viés metodológico, que realce o trabalho educacional com as TIC como uma prática social para Coempreender .

5 REFERÊNCIAS

Bardin, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 (edição revista e atualizada), 2014.

Boava, Diego, & Macedo, Fernanda. **Empreendedorismo Explicitado à Maneira dos Filósofos**. ANPAD. I Encontro de Estudos e Estratégias. Minas Gerais. 2011.Disponível em:http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/3Es/3es_2011/2011_3ES232.pdf. Acesso 3 outubro 2013.

Cope, Bill, & Kalantzis, Mary**. Multiliteracies New Literacies**, New Learning. Pedagogies: An International Journal, Vol.4, 2009, pp.164-195. Disponível em: http://www.tandfonline.com/toc/hped20/4/3#.VBXB1XJ0zGg. Acesso em 20 julho 2012.

Costa, Fernando Albuquerque et al. **Repensar as TIC na Educação**. O Professor como Agente Transformador. Lisboa: Santillana. Lisboa, 2012.

Dolabela, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura. 2003.

Esteves, Manuela. Análise de Conteúdo. In Lima, Jorge & Pacheco, José Augusto (orgs.). **Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006. pp. 105-126.

Fox, David. **El proceso de investigación en educación**. Pamplona: Universidade de Navarra.1981.

Freire, Paulo. (2000). **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP. 2000.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP. 2001.

Lévy, Pierre. **Filosofia Word: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. Lisboa: Instituto Piaget , 2000a.

Morin, E, Motta, R., & Ciurana, E. **Educar para a era Planetária: O Pensamento Complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Lisboa: Instituto Piaget. 2004.

Novaes, Maria Helena. **Paradoxos Contemporâneos**. Rio de Janeiro, 2008 : E-papers,

Okada, Alexandra. **Ambientes Emergentes para coaprender e coinvestigar em rede**. In VIII Internacional Conference of ICT in Education - Challenges Braga: Centro de Competência TIC da Universidade do Minho, 2013. Disponível em:http://oer.kmi.open.ac.uk/wpcontent/uploads/2013/07/OKADAchallenges2013JUL.pdf. Acesso em 2 janeiro 2014.

Okada, Alexandra et al.. **Competências-clave para coaprender y coinvestigar en la era digital en entrornos abiertos y massivos**. In Okada, A. (Ed.), Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais . EdUEMA, 2014. pp. 177-204.

Prensky, Marc. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Londres: Sage, 2010.

Senges, Max. **Knowledge Entrepreneuship in Universities: Practice and Strategy in the case of Internet Based Innovation Appropriation**. Barcelona: Universidade Oberta de Catalunya. Tese Phd Programme on the Information and Knowledge Society, 2007. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B-ybA8_Lt-gwZDFwSjFqRG5SbU0/edit. Acesso em 3 outubro 2013.

Silva, Bento. **Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais**. Revista Educação & Cultura Contemporânea, vol. 2, nº 3, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2005. pp. 31-51. Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/17229.

Souza, Karine & Silva, Bento. **La formación de los jóvenes emprendedores creativos en la Red de Economía Creativa del Estado de Ceará - Brasil**. In International Conference on Social e-xperience. Barcelona: Universidade Aberta de Barcelona, 2012.

Souza, Karine & Silva, Bento. **Nativos digitais: atreve-te a empreender**. In Ferreira, A., Domingos, A., Spínola, C. Nas pegadas das Reformas Educativas, Atas do I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2013. pp. 435-447

Souza, Karine, Moura, Adelina. & Silva, Bento. **Desenvolvimento de Inovações Pedagógicas para o Currículo de Empreendedorismo Digital em Portugal**. In Gomes, Maria João et al. (2013) (orgs). Atas da VII Conferência Internacional Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2013: Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar. Braga: Centro de Competência TIC da Universidade do Minho, 2013. pp. 669-714

Vygotsky, Lev **Semyonovich**. **La imaginacion y la creacion en la edad infantil**. Havana: 1987, Pueblo y Educacion.

NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

[1] Mirelen Taira Silva; [2] Lucélia Tavares Guimarães.

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – (UEMS); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

mirelensilva@hotmail.com; lulyg_1@hotmail.com.

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: O presente trabalho têm por objetivo compreender a problemática da formação e atuação de professores visando à práxis pedagógica. Utilizamos como referencial teórico para desenvolvimento da pesquisa atores tais como GIROUX (1998), APPLE (2006), CHIZOTTI (2001), VÁZQUEZ (2007), entre outros. Optamos pela abordagem qualitativa em pesquisas educacionais. Os meios metodológicos para o desenvolvimento deste trabalho se deram pela pesquisa bibliográfica e do questionário. Os sujeitos da pesquisa foram professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Paranaíba. Por fim podemos observar que o professorado percebe a importância de continuarem sua formação, a fim de que possam aliar teoria e prática, para assim possibilitar a seus alunos uma aprendizagem com qualidade social

Palavras-chave: Formação de Professores – Práxis – Teoria e Prática.

INTRODUÇÃO

Em 1996 instituiu-se as Escolas Normais Superiores, e o novo perfil do curso de Pedagogia. E apenas com a LDB (9394/96) foi instituído que "todos os professores em todos os níveis de ensino deverão ser portadores de diploma de nível superior até 2006" (LDB – art. 87).

A partir de então os professores já atuantes que obtinham apenas formação técnica, adquirida anteriormente por meio das Escolas Normais e Centros Específicos de Aperfeiçoamento em Magistério, os CEFAMS, onde se a formação era técnica, se encontraram obrigados a frequentar o ensino superior, para tornarem-se portadores de

diploma de nível superior, para ficarem de acordo com as exigências da LDB 9394/96.

Desde a aprovação da LDB 9394/96 que a formação de professores da Educação Básica no Brasil vem sofrendo alterações. Antes, para o exercício do magistério era necessário que se possuísse apenas um diploma de nível médio atestando aptidão para desenvolver a função de educador, mas a LDB estabelece que a partir de 2006 todos os professores em exercício deveriam conter diploma de nível superior em pedagogia, para que pudessem atuar no magistério.

A classe de professores deve estar ciente de que

> Para melhor compreender esse problema, procurou-se reconstruir o percurso das relações capitalistas e do papel que o Sujeito ocupa na lógica social na qual está inserido, na tentativa de resgatar as formas por meio das quais a existência humana se concretiza, permitindo-nos averiguar, com maior propriedade, as transformações ocorridas nas últimas décadas no que concerne ao trabalho, às relações entre sujeito-sociedade e os problemas postos para a educação escolar. (LANDINI; MONFREDINI, 2010. p.49)

Percebemos então que não se trata apenas da relação entre professor-aluno, e/ou professor-escola. Precisamos compreender os documentos oficiais que tratam da formação e atuação. O que garante um longo percurso de estudos pela frente, para que possamos contar com professores intelectuais na nossa rede de ensino pública e consigamos enfim fazer da educação brasileira um modelo de educação libertadora, que visa à emancipação do ser humano e não o ensino alienante utilizado para a reprodução do sistema capitalista neoliberal ao qual nós vivenciamos atualmente.

Freitas (2004, p. 148) nos diz que a partir do contexto neoliberal a educação passa a ser "[...] entendida como serviço e não mais como um direito. Vista como serviço, a escola e a universidade deixaram de ser percebidas como instituição e passaram a ser entendidas como organização".

É preciso modificar o papel da escola, fazendo assim com que ela deixe de ser vista como mero sistema reprodutor e comece a ser vista como um ambiente transformador de conhecimento, voltando-se para a humanização e desenvolvimento ativo do sujeito, o formando cidadão consciente de seus atos perante a sociedade.

1 – Políticas de formação de professores no Brasil

As políticas de formação de professores no Brasil têm se reestruturado desde 1996, quando

> [...] entrou em vigor a Lei n. 9394 e a partir daí os rumos educacionais passaram a ser identificados pelo ideário que passou a nortear objetivos e metas da política brasileira. Pelo artigo 62, a LDB instituía a Década da Educação (1997-2007) tendo como um dos objetivos centrais a formação superior de todos os professores encarregados da educação básica no país. A formação profissional para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental passou à competência do Curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação a quem caberia uma abrangência maior: formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir ainda cursos e programas afinados à educação, de acordo com a Resolução CNE-CP nº1/1999. Os Cursos de Pedagogia, pelo artigo 64, ficaram encarregados de formar os profissionais para a administração, o planejamento, a inspeção, supervisão e orientação educacional. (ALMEIDA; BOSCHETTI, 2012. p.9)

Observamos então que a partir dessa nova lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que passou a nortear e regulamentar a educação brasileira como um todo. No caso dos professores, os cursos superiores para formação em magistério, que antes tinha o seu foco na formação de professores para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental I deixaram de ter essa perspectiva mais voltada para o ensino e se voltaram também para as áreas de gestão das escolas.

Almeida e Boschetti (2012, p. 8) nos apontam que:

> O neoliberalismo desenhava (e continua desenhando) um panorama sócio/político/econômico no qual as exigências do mercado do trabalho demandavam um novo tipo de trabalhador, ou seja, aquele em condições de competir e produzir num país em desenvolvimento.

O profissional da educação que se tem buscado necessita estar disposto a se sujeitar ao modelo capitalista neoliberal brasileiro que o estado nos impõe, não se importando assim para a ideia de educação emancipatória que alguns de nós, professores, temos buscado e que a LDB nos traz.

Freitas (2007, p. 1204) afirma que

> [...] A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação.

A formação de professores no Brasil vem sendo reestruturada desde os seus primórdios. Porém isso não significa que esse frequente processo de mudanças no âmbito do ensino superior signifique qualidade posterior, em sua atuação na educação básica.

Todo esse processo de profissionalização de professores é "[...] uma vertente a ser explorada, para que seja possível apreender a complexidade de um processo que ultrapassa o debate sobre a docência e a educação escolar, porque tem as marcas da luta pela construção da democracia." (WEBER, 2013. p. 1147).

A classe de professores deve lutar para que possam se tornar profissionais transformadores, deixando de ser meros reprodutores de um sistema que foi imposto a nós sem mesmo que nos perguntassem se isso seria realmente um facilitador de nossas práticas de ensino, pois sabemos que "A escola quer formar, quanto à classe subalterna, o cidadão dócil, e o operário competente.[...]" (CURY, 1979. p. 62).

A significação que percebemos da educação nas escolas está muito longe daquela citada na LDB (9394/96), não há formação humana para as nossas crianças, formamos um cidadão visando às práticas técnicas, os trabalhadores das fábricas, não formamos as cabeças pensantes, pois essas não dependem da educação pública, formam-se em colégios elitizados, que apesar de também não receberem educação humanizadora, são formados e instruídos para continuar pertencentes às classes dominantes, não se importando assim com o que acontece nas classes empobrecidas. Percebemos então que

> A educação põe-se a serviço do sistema capitalista de modo mais eficaz quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo

> próprio sistema. Essa neutralização se dá pela limitação ao acesso do saber (barreiras à democratização do ensino), pela alteração do saber que transmite, de modo que se passa a limitar, pela exclusão e/ou seleção, o poder de desvelamento sobre a estrutura social. Pretende com isso manter a divisão entre teoria e prática, validar como saber apenas o que é apanágio das classes dominantes (linguagem *culta*, ecleticismo, etc.), apresentando-o como fruto de dons pessoais. E, para isso, investe-se de uma violência simbólica que mascara as relações de dominação como razão de ser das relações sociais [...].” (CURY, 1979. p. 79)

Assim vemos que todas as atividades desenvolvidas são divididas entre as classes abastadas e menos abastadas, sempre tendo o valor “cultural” mais elevado àquelas que serão desenvolvidas pelos detentores do poder econômico. Mantendo sempre essa relação de que o que é das classes elitizadas sempre vale mais do que o das classes menos abastadas.

Giroux (1998. p. 35) afirma que “[...] Na medida em que o “homem de conhecimento” está engajado na apropriação crítica da “verdade”, ele está distante dos interesses que, situados em uma dada classe, transformam conhecimento em ideologia.”.

Isso nos faz enxergar que essa intencionalidade política de tantas mudanças na profissão docente são estratégicas, a fim de enfraquecer a classe para que esta perca a sua força, e assim seja menos atuante no que diz respeito à sua práxis, não trazendo os seus alunos para a “verdade”, os tornando seres propícios à alienação.

1.1 – Teoria e Prática

A prática não é possível se nós não obtivermos conhecimentos teóricos suficientes para que possamos de fato alcançar uma prática pedagógica satisfatória. E apenas os conhecimentos teóricos não são validados em nossa prática, pois do que valerão os estudos teóricos, se eles não puderem ser aliados à prática e assim servir para a transformação da prática pedagógica cotidiana.

Cada dia mais podemos observar as mudanças na profissão docente, muitas delas pautadas na relação entre teoria e prática dos professores. Segundo Cruz (2007. p. 196-197)

> [...] A teoria educacional se configurava em um campo cada vez mais acadêmico e de convergência de uma multiplicidade de orientações teóricas, assumindo para si a responsabilidade de apontar princípios orientadores para a prática, reduzindo esta a uma atividade meramente técnica.

Talvez por isso tenha se tornado comum o estagiário e ou professor recém-formado chegar às escolas e escutar dos professores atuante há muito tempo que o que nós aprendemos durante a formação superior trata-se de ilusão, e que a prática é bem diferente do que é estudado por nós na universidade, configurando um tipo de dicotomia entre os saberes apreendidos na universidade e o momento de colocá-los em prática, nas salas de aula.

Nas redes de ensino públicas essa dicotomia entre as classes dominante e dominada serve para que se desvalorize ainda mais os conhecimentos das classes menos abastadas, sendo mais fácil que a elite se mantenha elite, sobrando apenas o que é desinteressante para eles para as classes pobres da população.

Observamos que nas universidades há um enfoque diferente do utilizado nas escolas; Prioriza-se a formação do professor pesquisador, sujeito ativo de novos conhecimentos, que se baseia nos aprendizados teóricos estudados na universidade para suas futuras vivências na sala de aula. Precisamos de teorias para tudo o que acontece no momento da prática, e acabamos tendo poucos momentos dessa vivência escolar, com maior enfoque para as pesquisas e pouco tempo de estágios práticos, vivenciando pouco o ambiente escolar.

De acordo com Giroux (1998. p. 9) a tendência é de que o professor cada dia mais seja reduzido de seu papel de intelectual, para que esse desapareça e ele desempenhe apenas o mero papel de escriturário, para que ele apenas obedeça a ordens. Podemos verificar essa falta de intelectualismo do professor, quando vivenciamos os sistemas apostilados que tiram totalmente a autonomia intelectual do professor, o tornando um mero reprodutor de um conteúdo que não leva em consideração a criança que está prestes a receber esse conteúdo.

Segundo Vazquéz (2007. p. 236) "[...] Entre a teoria e a atividade prática

transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas.". O que nos mostra que a educação transformadora depende de inúmeros fatores, e não exclusivamente dos professores, pois se não houver o apoio necessário a eles não há como alcançarmos a práxis.

Consideramos que a culpa desse empasse entre teoria e prática não se "casarem" como de fato deveria também se deve às instituições, pois como afirma Giroux (1998. p. 23)

> As instituições de treinamento de professores e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Muito se culpabiliza os professores e as suas instituições formadoras pelas lacunas que aparecem no momento da sua prática, mas fica claro no excerto acima que posterior ao egresso da universidade, nos seus momentos de prática, que nos cursos de formação dados pelo Estado e recebido pelos professores não se faz questão de que os professores atuem de maneira intelectual nas escolas, pois até nas formações que o estado oferece aos seus educadores existe a clara separação entre os momentos de teoria e de prática, não permitindo aos professores alcançar à práxis.

Com isso podemos ver que as lacunas relacionadas a essa dificuldade na nossa formação, de unir prática e teoria, não acontecem apenas durante o início de nossa prática docente, mas que elas continuam no decorrer da profissão, pois ao que podemos perceber não há grande interesse de nossos governantes em formar de maneira a intelectualizar os professores.

Vazquéz (2007. p. 261) afirma que

> [...] se antes vimos a dependência da teoria com respeito à prática, percebemos agora que a transformação prática do mundo é tributária, por sua vez, de certos elementos teóricos. A unidade da teoria e da prática pressupõe portanto, sua mútua dependência.

Partindo da afirmação acima compreendemos que não há teoria sem prática e nem prática sem teoria. Elas são interdependentes, pois uma perde a sua função quando não esta integrada à outra.

Precisamos então que os professores voltem às teorias a fim de modificarem as suas práticas muitas vezes retrógradas, e assim possamos vivenciar a tão sonhada educação libertadora, que consta na LDB.

2 - Desenvolvimento da pesquisa

Iniciamos a pesquisa com a estratégia de revisão bibliográfica, a fim de conhecermos o que já trata da nossa temática, estudamos os autores que escrevem sobre o nosso objeto de estudo, e decidimos que para realizarmos a análise optaríamos pela estratégia de questionário, que seria aplicado para as professoras das séries iniciais do ensino fundamental I, atuantes na rede estadual de ensino. Escolhemos o questionário para obtermos respostas claras e objetivas, de maneira a facilitar a análise final do nosso trabalho.

Como estratégia de pesquisa adotamos o questionário, que de acordo com Chozzotti (2001. p. 55) consiste em "[...] um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto [...]".

Percebemos então de acordo com o que o autor afirma que o questionário constitui-se de um conjunto de questões elaboradas com antecedência pelo pesquisador e aplicadas ao conjunto de sujeitos pesquisados, para que então possamos obter as respostas necessárias para chegar finalmente às respostas procuradas durante todo o processo da pesquisa.

Os sujeitos pesquisados constituem-se por professoras atuantes nos anos iniciais, primeiro a terceiro ano, do ensino fundamental I, de uma escola estadual, do município

de Paranaíba, estado de Mato Grosso do Sul.

Partindo das análises referentes aos questionários respondidos por elas buscaremos compreender se essas professoras da rede estadual tem conseguido alcançar à práxis pedagógica, para que possam de fato formar cidadãos emancipados, como regulamenta a LDB.

Considerações finais

No decorrer de todo o processo da pesquisa, desde a revisão bibliográfica até a análise do questionário, foi possível que compreendêssemos que as professoras da rede estadual de ensino estão preocupadas com a sua própria formação para que assim possam desenvolver bons momentos de prática pedagógica, a fim de levar seus alunos à emancipação, podendo assim possibilitar a eles vivenciar a práxis, para que assim possam sair da escola com uma formação que os possibilite viverem em sociedade.

Essas constantes mudanças das politicas educacionais são muito criticadas pelas professoras depoentes da rede estadual de ensino, pois elas citam que elas causam dificuldades de trabalho, pois devemos sempre partir da realidade de nossos alunos, o que não é possível se formos seguir ao pé da letra o que nos trazem os referencias, que desconsideram as particularidades de cada aluno.

É importante ressaltar que as vivências em sala de aula são extremamente complexas e que elas podem até nos desanimar enquanto professores, com o passar dos anos, mas o que não pode acontecer é que percamos o nosso olhar crítico e passemos a ser meros reprodutores dos sistemas de ensino atuais.

Compreendemos então que as professoras sentem dificuldades em desenvolverem atividades, pois muitas das vezes estão “engessados”, pelas políticas educacionais, e os manuais didáticos, os quais eles são obrigados a utilizar. Muitas vezes tendo que se desdobrar para inserir outras atividades em suas aulas, a fim de levar suas crianças à compreensão dos conhecimentos propostos a elas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de; BOSCHETTI, Vania Regina. Das escolas normais aos cursos de pedagogia: trajetórias da formação de professores/as. **Revista Educação e Cultura Contemporânea.**vol. 9, n. 19. p. 206-219, 2012. Disponível em: http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/265/245 Acesso em: 19 de outubro de 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 2009. In: **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm > Acesso em: 01 de novembro de 2014.

CHIZOTTI, Antonio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Revista Educar.**n.29. p. 191-205, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100013&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 19 de outubro de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1979

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990:Novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas: vol. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a08.pdf> Acesso em: 19 de dezembro de 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas: vol. 28 n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf> Acesso em: 18 de maio de 2014.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LANDINI, Sonia Regina e MONFREDINI, Ivanise. **A educação na Lógica de Mercado:** algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento. Campinas: Alinea, 2010.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no brasil. **Educação e sociedade**, Campinas: vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf> Acesso em: 23 de maio de 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão popular; CLACSO: 2007.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES INCLUSIVAS

Edilene Conceição de Melo Marques
Aluna da Pós Graduação- UFAL
e-mail: emelomarques@bol.com.br

Marilice Pereira Ruiz do Amaral Mello
Professora de Mestrado da UNASUR
e-mail: m.marmello@uol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar as Tecnologias Assistivas como subsídio em busca da qualidade social da Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino básico. Com o uso das tecnologias e seus diversos instrumentos acredita-se que novos caminhos se abrem para uma possível qualidade social da educação. No decorrer do texto apresenta-se algumas considerações acerca das tecnologias assistivas, incluindo sua definição tanto na comunicação como na educação de pessoas com necessidades especiais, destacando suas contribuições pedagógicas. Com um estudo bibliográfico, neste primeiro momento buscau-se mostrar a importância das tecnologias no contexto educacional, onde possibilitará uma ação que faça diferença na vida de pessoas com necessidades especiais. Nesta vertente buscou-se embasamento teórico em autores como Vygotsky (1989), Damasceno e Filho (2002), Santarosa (1997), Marques (2014), entre outros e sites para algumas definições. Acredita-se que as Tecnologias assistivas tem um papel importante como subsídio para a qualidade social na educação inclusiva.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Educação Inclusiva. Qualidade Social.

1 INTRODUÇÃO

Pensando que fazemos parte de uma sociedade, e o conhecimento é tido por meio das relações sociais que criamos dentro e fora da escola, resta saber qual o conceito de qualidade social da educação e sua relação com a inclusão social, que nesse trabalho iremos focar como educação inclusiva.

O termo qualidade não se traduz como um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que distintos setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de forma absolutamente diversa (CORREA, 2001).

Em tempos de crise financeira, a qualidade fica restrita a certos significados voltados a argumentos técnicos e aspectos curriculares, porém, em uma perspectiva emancipatória, a escola de qualidade tem como finalidade despertar o interesse do aluno em querer aprender e oferecer-lhe as condições necessárias para essa aprendizagem, conforme afirmação de PARO (2000). O objetivo maior da escola é a emancipação humana, fato que se intensifica quando falamos de educação para pessoas com necessidades especiais, ou seja, nessas condições tal emancipação torna-se mais difícil de ser atingida.

As condições necessárias para a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, tornam-se ainda maiores e despertar o interesse do aluno em querer aprender requer professores formados integralmente, em instituições preocupadas com a integração formativa.

Na perspectiva de se atingir a qualidade social, é necessário entender que o homem pronuncia-se diante do mundo independente de ser pessoas com necessidades especiais ou não, e um dos objetivos da educação é a formação de cidadãos. Nesse sentido, qual a contribuição da escola para a formação do indivíduo? É preciso que as relações existentes dentro da escola propiciem situações favoráveis para se vivenciar uma vida feliz e que os cidadãos sejam felizes na própria escola, pelas relações que ela possibilita.

As relações no ambiente escolar propiciam a criação de condições para que o educador seja o mediador a fim de alcançar a democracia desejada na relação com o outro, com o mundo, com a cultura. E, para que essas mudanças ocorram, é necessário a participação do homem, com necessidades especiais ou não, na luta para alcançar essa tão almejada educação de qualidade.

A Constituição Brasileira reforça a importância da qualidade social quando nos diz que, o direito ao ensino fundamental está atrelado aos moldes do direito à vida: todo cidadão tem direito à vida, todo cidadão tem direito à educação básica. Porque, sem educação, as pessoas não se apropriam daquilo que as fazem, verdadeiramente, cidadãos de sua própria história (PARO, 2000).

Nesta perspectiva, uma escola de qualidade, possibilita também a vivência de práticas democráticas e inclusivas, garantidas na Constituição Brasileira no momento em que diz que a escola é para todos.

Portanto, a primeira condição para uma escola democrática e inclusiva é, a garantia do acesso ao direito assegurado na Constituição Federal Brasileira. Porém, em nossa realidade atual, só o acesso não tem sido suficiente, a qualidade aparece de forma deficiente assim como o fantasma da evasão escolar que deve-se não apenas à necessidade do trabalho, como também a falta de motivação dos alunos em frequentá-la. Atrelado a isso está a falta de recursos materiais, financeiros, de políticas públicas que possam apontar para uma qualidade da educação e possibilitar a permanência dos alunos na escola. (MELLO, 2001)

Esse fantasma se apresenta também nas escolas que recebem os alunos com necessidades especiais. Onde, além dos fatores citados acima, acrescenta-se o fator da deficiência de cada um, da dependência de um tutor familiar, geralmente servindo de acompanhante, e, ainda todo um aparato especialmente direcionado para amenizar as barreiras que diariamente se apresentam em suas vidas, impossibilitando de uma vivencia dita "normal", tanto do desenvolvimento cognitivo quanto físico.

Entende-se que as Tecnologias Assistivas (TA) possam ser um subsídio para a qualidade social da educação inclusiva na medida em que o professor ao usá-las, como instrumentos, vai reformulando suas aulas de forma motivadora, pois sabe-se que a ação pedagógica sofre mudanças ao longo do tempo.

Diante desse quadro faz-se necessário uma reflexão sobre as formas de atender aos alunos com necessidades especiais visando a verdadeira inclusão. A legislação a seguir contribui também para tal reflexão.

2 TECNOLOGIA ASSISTIVA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Na legislação, a Tecnologia Assistiva é denominada como "Ajudas Técnicas", segundo Decreto nº 5.269 de 2 de dezembro de 2004, no Art.61:

> Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência

> ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (BRASIL, 1999)

O decreto além de regulamentar o direito da pessoa com necessidades especiais a ter acesso às Tecnologias Assistivas, possibilita ao governo o financiamento de projetos de transportes coletivos, arquitetônicos e imobiliários voltados a acessibilidade e ainda o apoio a pesquisa, elaboração e divulgação de trabalhos científicos ligados às Tecnologias Assistivas. Todas essas mudanças, incentivos e investimentos partem do intuito de minimizar ou extinguir algumas das barreiras enfrentadas diariamente por esses cidadãos.

Já a regulamentação de garantia de recursos do tipo equipamentos, capacitação e recreação dessas pessoas, está expressa no Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Contudo, ainda entre nós muitos professores e alunos não trabalham com tais tecnologias, e dessa forma compromete a qualidade social da educação inclusiva.

3 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As pessoas com necessidades especiais enfrentam dificuldades na sociedade em busca de democracia, aceitação e inclusão social o que tem sido uma constante luta no dia a dia das pessoas, seja na saúde, na educação, no momento de lazer ou em seu convívio familiar. Na educação a inclusão se realiza por meio da informação e conscientização dos demais alunos que não possuem deficiência, a fim de que exercitem o respeito necessários para com as pessoas deficientes, além disso se faz necessário as adaptações dos espaços e ambientes que serão frequentados por essas pessoas (com necessidades especiais) e também com o uso de novas tecnologias que se desenvolvem a cada dia, como por exemplo as Tecnologias Assistivas (TA) que desde 2004 por meio do Decreto nº 5.269 de 2 de dezembro de 2004, faz parte da legislação brasileira, mas nem sempre está presente nas escolas, cabendo dessa forma, a necessidade da reflexão acerca de sua importância para os alunos com necessidades especiais.

Acredita-se que,

> As tecnologias interferem nos modos de conhecer e representar o pensamento pela combinação de palavras, imagens, sons, na atribuição de significados, nas subjetividades, nos espaços, tempos e relações interpessoais. As tecnologias não são neutras, pois provocam transformações sociais e culturais[....] (ALMEIDA, 2014, p. 20).

Contudo, tal tecnologia tem oportunizado muitas pessoas com necessidades especiais a uma possível inclusão que acontece tanto com a melhoria da comunicação entre seus pares e os demais cidadãos como também com o acesso a novas formas de aprendizagem se utilizando do mundo virtual, apresentando-se como subsidio em busca da qualidade social da Educação Inclusiva.

A chegada e a expansão tecnológica possibilitou diminuir as distâncias entre cidades, estados e até mesmo entre países. O que antes era realizado em texto escrito manualmente, demorando dias até que a informação pudesse chegar a seu destinatário, hoje com a ajuda da tecnologia, a comunicação começou a ser realizada por meio de novos instrumentos mais rápidos e eficazes.

Entretanto, sabe-se que, as Tecnologias Assistivas nem sempre estão presentes nas salas de Atendimento Educacional Especializado, o AEE, dando suporte à educação regular. O AEE foi desenvolvido para proporcionar ao aluno portador de deficiência uma atenção especial, e para ser atendido, o aluno deverá estar matriculado numa escola da rede municipal ou estadual e comparecer no contraturno dessa escola regular, na sala do AEE. Ou seja, enquanto o aluno com necessidades especiais estiver matriculado e frequentando as aulas normais no turno matutino da escola regular, ele receberá atendimento especializado no turno oposto, no vespertino, e vice e versa. Assim o AEE se apresenta como uma busca de inclusão e a TA como ferramenta, ou seja, instrumento que possibilita auxiliar os professores em suas atividades pedagógicas, possibilitando também o aluno a se transformar em sujeito atuante em seu processo de aprendizagem.

A TA engloba ferramentas e/ou recursos que são desenvolvidos com o intuito de possibilitar aos portadores de deficiência um ambiente favorável, com autonomia na realização das Atividades de Vida Diária (AVD). Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT),

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que

engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" *(ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos-Presidência da República)*.(Apud http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html) O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como *Public Law 100-407* e foi renovado em 1998 como *Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432)*. Compõe, com outras leis, o *ADA - American with Disabilities Act*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. (CAT, Ata de Reunião. In: http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html)

Conforme o CAT, essas tecnologias buscam diminuir as limitações proporcionando uma melhor compreensão do aluno no processo educacional. Consequentemente desenvolvendo as potencialidades e diminuindo as limitações. Além disso o educador que se dispõe a trabalhar com as Tecnologias Assistivas, TA, deve se preparar adequadamente e concordando com Freire (1998) o profissional da educação precisa de certas qualidades,

> Sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura a justiça, não é possível a prática pedagógico- progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 136).

Essa prática proporciona a qualidade social do atendimento de tais alunos. A preparação do professor passa pelo seu lado interno e externo. As qualidades referidas por Freire (1996) faz parte de seu lado interno e a prática pedagógica faz parte de seu lado externo. Como exemplo, o professor que trabalha com alunos surdos, se utiliza também da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicar. A LIBRAS, além de importante forma de comunicação também é uma a forma de TA, pois é uma língua que exerce seu papel de forma estrutural e também como ferramenta do raciocínio

lógico. Portanto, a tecnologia, paulatinamente vai sendo agregada à educação dos alunos surdos em suas propostas pedagógicas. A utilização da LIBRAS é importante, uma vez que não apenas possibilita a comunicação como também valoriza a cultura e a comunidade de pessoas surdas.

Outras formas de TA também importantes na inclusão educacional são os objetos de aprendizagem com recursos visuais como brinquedos, letras móveis, vídeos, e etc, capazes de explorar os sentidos conforme a necessidade do aluno e do objetivo a ser alcançado pelo professor. O mundo virtual, das grandes possibilidades, das viagens sem deslocamento físico, assim como as comunicações e as diversões tornam-se mais interessantes, inclusive no dia a dia infantil tornando o ambiente favorável para a aprendizagem. Acreditamos que,

> O contato da criança com o computador no ambiente educacional, trazendo consigo o elemento motivacional para alunos e professores, pode contribuir na aceleração de seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, raciocínio lógico e capacidade de encontrar soluções para problemas. Esse ambiente mais enriquecedor que o computador proporciona e possibilita que pessoas com necessidades especiais tenham uma interação maior e de melhor qualidade com o mundo. (VAZ, 2012, p. 26).

É imprescindível não apenas o uso das tecnologias existentes, mas também, o conhecimento específico para a utilização correta de cada uma das tecnologias que surgem diariamente, como os software's especiais desenvolvidos para possibilitar aos seus usuários melhor comunicação.

4 TECNOLOGIA ASSISTIVA NA COMUNICAÇÃO

Foram criados instrumentos que possibilitaram a comunicação via telefone, muito antes da invenção do aparelho celular. Aqui se está falando do CAA ou (CSA), Comunicação Aumentativa Suplementar e Alternativa, ferramenta utilizada pelos surdos para se comunicarem com outras pessoas ouvintes.

Em seguida criou-se o *ViavelBrasil*, um sistema que se utiliza de pessoas na qualidade de intérpretes, que por meio da vídeo-conferência traduz a língua de sinais e se comunica com a pessoa com quem o surdo solicitou a ligação, servindo de elo entre os

dois pontos; o *FoneFácil*, um aplicativo para smartphone que converte a língua falada em texto e o texto em língua falada; o *ProDeaf*, sistema instalado no telefone e que tem o papel de converter os sinais em língua falada e vice-versa; o *Rybená*, que realiza uma tradução do português para a Libras auxiliando assim quem se utiliza da internet para pesquisas etc; o *Hand Talk*, um aplicativo brasileiro e vencedor de um prêmio em Abu Dhabi que tem o objetivo de converter textos escritos, falados e em vídeos para a Libras.

Não esquecendo o *Skype***,** o *Facebook***,** o *Twitter*, e o tão recente *WhatsApp*, que tem conquistado e auxiliado significativamente a comunicação de forma rápida e menos dispendiosa, com possibilidades de mensagens de texto e vídeos. De todas essas tecnologias apresentadas, os profissionais da educação podem se utilizar de forma criativa, a fim de que sirvam de apoio ao seu trabalho.

5 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA SALA DE AULA

Além das novidades que estão fora da sala de aula, os educadores poderão ter acesso e se beneficiar de tecnologias desenvolvidas especificamente para o auxíliar no aprendizado dos alunos. Que vai desde a construção de uma pequena rampa, para acesso à sala de aula, até um sofisticado software que possibilita a acessibilidade ao computador.

Todas essas tecnologias têm auxiliado de forma considerável a comunicação, o acesso do deficiente ao ambiente educacional, contribuíndo para elevar a auto-estima e o bem estar pessoal . Em consequência, melhorado a aprendizagem de alunos que se utilizam dessas Tecnologias Assistivas.

A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial já vem sendo destacada como parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações das pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões sócio-afetivas. (SANTAROSA, 1997 e, na Web, em PROINESP/MEC).

Outra T.A. é o Quadro Digital Interativo que tem sido um grande aliado na educação infantil e nas salas de AEE. Desenvolvido por uma empresa de informática é uma tela que ao ser conectada a um retroprojetor torna-se sensível ao toque possibilitando uma aula participativa e interessante. Vem comportando em sua memórias alguns softwares específicos. A pessoa que a utilizar poderá ter acesso à internet quando necessitar.

Portanto, as possibilidades tecnológicas hoje existentes disponibilizam diferentes alternativas e concepções pedagógicas, para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de determinadas tarefas, se constituem, elas mesmas, em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem e tornam-se condição indispensável para a retomada de relevância do papel social e da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.(GALVÃO, 2011, p.2)

Essas atitudes visam a quebra de um paradigma que ainda se encontra vigente em muitas escolas, a hegemonia da repetição da padronização, que se fecha para as diferenças.

6 CONIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de, nos dias atuais, existirem muita tecnologia voltada para o auxílio da educação e de seus agentes ainda enfrentamos dificuldades, tanto na falta de acessibilidade da estrutura física educacional, quanto nos instrumentos impossibilitados financeiramente.

Mesmo havendo algumas melhorias nas políticas públicas, ainda estamos longe da inclusão real. Acreditamos que o profissional do ensino deva se formar com o intuito de obter conhecimentos válidos para suas ações pedagógicas e serem capazes de ajudar na melhoria da aprendizagem de seus alunos. Pois, sabemos que a formação inicial desses profissionais em educação especial não é suficiente para um bom desempenho do professor.

Os avanços tecnológicos não cessam, portanto, não há como fugir de ações pedagógicas sem se utilizar desses instrumentos para a ação educacional. Todos os dias são

desenvolvidos novos instrumentos, novas formas de utilização e inserção dessas tecnologias no contexto educacional vão sendo encontradas, buscando auxiliar os que delas necessitam.

Portanto, trabalhar com aluno portador de alguma necessidade especial é tão importante quanto trabalhar com qualquer outro aluno. E, poder se utilizar de uma sala de recursos multifuncionais, tecnologias computacionais, enfim, Tecnologias Assistivas presentes com o intuito de inclusão é uma forma de realização para todo profissional que atua na educação especial.

Por fim, permanence o sonho de uma formação discente que contemple o conhecimento e as melhores formas de tratamento às deficiências existentes em nossa sociedade. Que o educador esteja apto e possibilite aos seus alunos uma formação cidadã. Pois acredita-se que a educação inclusiva tem seu papel de respeitar e buscar suprir as necessidades preparando os indivíduos para assumirem seus papéis sociais com autonomia, e assim as Tecnologias Assistivas passam a ter um papel importante como sendo um subsídio para a qualidade social na educação inclusiva.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizaberh Bianconcini de; **Integração currículo e tecnologias**: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: Web currúculo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais- organização Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Robson Medeiros Alves, Silvana donadio vilela Lemos- 1. Ed.- Rio de Janeiro: Letras Capital, 2014. 164p.

AMARAL, Sergio Ferreira do. Utilização da lousa digital interativa em práticas pedagógicas para a educação dos surdos.

BRASIL. **Decreto n.3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm acesso em 29 fev. 2015.

_____. **Decreto n.5.269. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000,** que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm acesso em 28 fev. 2015.

_____. Ministério de Ciência e Tecnologia. **Tecnologias Assistivas nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. Disponível em: http://www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite_o_texto/Cartilha_Tecnologia_Assistiva_nas_escolas_-_Recursos_basicos_de_acessibilidade_socio-digital_para_pessoal_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 09 fev. 2015.

_____: **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** B823t. Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília : CORDE, 2009, 138 p. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf. Acesso em 10 fev.2015.

CAPOVILLA, Fernando C. **Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial**: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. Boletim Educação/ UNESP, n. 1, 1997.

CAT, 2007. **Ata da Reunião VII**, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: ttp://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20 Técnicas/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc > Acesso em: 20 fev. 2015.

COCLEAR, Implante. **Grupo de implante coclear do Hospital das Clínicas e FMUSP**. São Paulo. Disponível em: http://www.implantecoclear.org.br/. Acesso em 10 fev. 2015.

CORREA, C. B. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil.** São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - USP.

DAMASCENO, Luciana L. FILHO, Teófolis A. G. **As novas tecnologias como Tecnologia Assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial**. III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial – CIIEE 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf > Acesso em 01 mar.2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G. **Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: percepção e prática dos professores**. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação. Natal: ANPEd, 2011, ISSN: 2175-8484. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/Artigo_34_ANPEd.pdf

_____, T. A.; MIRANDA, T. G. **Tecnologia Assistiva e salas de recursos**: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). O

professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, Salvador, 2012, p. 247-266.

_____. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, Salvador, 491p., 2012.

GARCIA, R. M. C. **Políticas inclusivas na educação**: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. e JESUS, D. M. (Org.), Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, p 11-23.

MELLO, Marilice Pereira Ruiz do Amaral. **Gestão democrática das escolas de educação infantil de Piracicaba: possibilidades e limites.** 2001. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2001.

PARO, V. H**. O pedagógico como questão administrativa**: os efeitos da resistência a promoção de estudantes sobre a produtividade da escola fundamental (relatório de pesquisa). São Paulo: FE-USP. 2000.

SONZA, Andréa Poletto (org)...[et al]. **Acessibilidade e Tecnologia Assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de A174 PNEs. 2013, 352p. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/acessibilidade-tecnologia-assistiva.pdf. Acesso em 02 mar. 2015.

VAZ, Vagner Machado. **O uso da tecnologia na educação do surdo na escola regular.** Faculdade de Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2012.

REDE DE PESQUISA COLABORATIVA UNIVERSIDADE ESCOLA

Silvana Donadio Vilela Lemos
Centro Universitário Senac São Paulo (SENAC)
sil.lemos@uol.com.br

Cleide Maria dos Santos Muñoz
Centro Universitário Senac São Paulo (SENAC)
cleide.munoz@gmail.com

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

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo: 5. Novas Tecnologias na Educação

Resumo

O presente artigo é um recorte do projeto Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola que contou com a participação de alunos e professores de duas escolas públicas e três universidades. De início, pretende-se apresentar o tema da Unesco, que define 2015 como o Ano Internacional da Luz. Em seguida, apresentar a concepção e o desenvolvimento dos projetos temáticos a partir do tema A Luz em Minha Vida. A metodologia teve como base a análise do fluxo informacional entre as interações na plataforma *Edmodo*, ocorridas entre 05 de maio a 10 de julho de 2015. Os autores que subsidiaram as análises foram Almeida (2002), Almeida e Valente (2012), Bogdan e Biklen (1994), e Dias (2004). Depreende-se, pelas análises, que o ambiente virtual na plataforma *Edmodo* esteve a serviço do fluxo informacional entre os contextos educacionais e propiciou a expansão do espaço e tempo de ensinar e aprender. Há indícios de um novo paradigma para o papel dos pesquisadores, alunos e professores das instituições de ensino, que, em equipes de trabalho, definiram os temas de investigação, realizaram experimentos, compartilharam informações, depuraram ideias, e publicaram suas narrativas digitais em diferentes linguagens. Dentre os desafios, considera-se a expansão dos contextos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Rede de Pesquisa; Colaboração; Mobilidade Informacional; Universidade Escola; tecnologias digitais de informação e comunicação.

INTRODUÇÃO

De início, a intenção é relatar, brevemente, o tema da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que definiu 2015 como o Ano Internacional da Luz, com a proposta de conscientizar os cidadãos do planeta sobre o potencial das tecnologias baseadas na luz e as alternativas para consolidar uma sociedade global sustentável.

Inegável é o potencial das tecnologias e da *Web* na expansão de novas formas de comunicação e expressão, entre sujeitos interligados que, em qualquer hora e lugar, pesquisam, compartilham informações, debatem ideias, em busca de resolver problemas comuns.

Segundo Dias (2004, p. 14), pela *Web*, tem-se o potencial de criar uma nova pedagogia baseada na interação, colaboração e participação conjunta.

A proposta de Rede na *Web* rompe com o modelo de transmissão de conteúdos e apresenta, pelos espaços colaborativos de investigação, compreensão e consensos compartilhados, um novo paradigma para o papel dos alunos. Emerge a autonomia e o protagonismo responsável entre os membros que pesquisam e contribuem para o bem comum.

Nesse cenário, o piloto **Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola** emerge como projeto de investigação científica a partir do tema A Luz em Minha Vida, contando com dois espaços de interação, a plataforma *Edmodo* e o aplicativo *WhatsApp*.

Inicialmente, o prazo para o desenvolvimento do pré-piloto era de 60 dias (os meses de maio e junho de 2015), mas alguns professores aderiram ao movimento grevista e outros entraram em recesso pelos festejos juninos. Dessa forma, prorrogou-se o prazo de encerramento para o dia 28 de agosto de 2015.

Relevante expressar que os membros da Rede de Pesquisa participaram como voluntários, com anuência dos objetivos, das atividades e da demanda final que se constituiu na produção de uma Narrativa Digital.

A proposta emergiu do interesse de se criar um espaço de interação virtual em que alunos e professores de escolas públicas, em parceria com pesquisadores de

universidades, interagissem como pesquisadores.

Dessa forma, após o contato com ex-alunos do Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi possível fomentar entre as universidades parceiras e escolas públicas dos estados da Bahia, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Tocantins, o projeto de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola.

A Rede de Pesquisa Colaborativa contou com o princípio fundamental de que todos os seus membros são pesquisadores e podem ensinar e aprender. Cada contexto escolar emergiu no centro da Rede, em seu tempo e ritmo, para narrar os saberes descobertos e colocar-se à disposição de indagações. Os alunos, com a mediação de seus professores, definiram as questões temáticas que foram objeto de investigação e reflexão crítica, dentro e fora do contexto escolar.

Criou-se, então, o trabalho entre equipes que investigaram e responderam às questões eleitas pelos alunos, com a mediação de seus próprios professores e o acompanhamento atento dos professores das universidades.

Os alunos destacaram-se ao narrar suas aprendizagens, nas rodadas intituladas de A Vez e a Voz dos Alunos.

A interação ocorreu pela plataforma *Edmodo* e pelo aplicativo *WhatsApp* e tornou possível, tirar dúvidas, compartilhar informações, experiências, produções, debater ideias e ensinar e aprender de forma solidária e colaborativamente.

O recorte deste artigo consiste em apresentar a mobilidade informacional ocorrida entre os membros de uma escola em Campo Grande (MS) e uma no Recife (PE), pelo espaço de interação *Edmodo*.

A seguir, apresenta-se a metodologia da pesquisa, a concepção do projeto de pesquisa e os indícios de inovação educativa proporcionada pela mobilidade informacional, na plataforma *Edmod*o.

1 METODOLOGIA

Neste item, relata-se como ocorreu a escolha das Instituições de Ensino Superior (IES), escolas, dos pesquisadores e da plataforma virtual *Edmodo*.

Adotou-se como pressuposto a pesquisa qualitativa que permite analisar o fluxo informacional, entre os alunos, professores e pesquisadores, de duas escolas públicas, na plataforma *Edmodo*.

O procedimento metodológico contemplou a análise das mensagens trocadas na plataforma, no período de 05 de maio a 10 de julho de 2015.

Para subsidiar a análise do discurso escrito, utilizou-se a teoria dos autores Bogdan e Biklen (1994).

1.1 A Escolha das Instituições de Ensino Superior e os Pesquisadores

A PUC-SP apresentou a concepção do projeto Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola a um colaborador, vinculado a Universidade Federal de Pernambuco, e aos alunos egressos do Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, que, além de aceitarem o convite de participação, como pesquisadores da Rede, integraram duas escolas públicas de seus estados ao projeto, advindas de projetos anteriores.

A seguir, são nomeados as IES e os pesquisadores:

- Estado de Mato Grosso do Sul: Universidade Católica Dom Bosco e a pesquisadora Katia Godoy;
- Estado de Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco (UFP) e o pesquisador Sergio Abranches.

Somam-se dois pesquisadores das universidades acima mencionadas e três pesquisadoras da PUC-SP, instituição proponente do projeto, Almeida, Lemos e Muñoz. Participaram cinco pesquisadores de universidades.

1.2 A Escolha das Escolas e dos Professores Pesquisadores

Os pesquisadores das IES entraram em contato com professores de escolas públicas participantes de projetos anteriores, informando-os da proposta do projeto de pesquisa, cinco aceitaram participar em caráter voluntário.

A seguir, consta o nome das escolas públicas e dos professores:

- Escola Municipal (EM) Maestro João Corrêa Ribeiro (MS) e os pesquisadores Ana Maria Ribas; Cleiton de Souza e Kamila Salles;
- EM São Cristóvão (PE) e as pesquisadoras Cláudia Simone Almeida e Maria do Rozario Gomes da Mota Silva.

1.3. Os alunos pesquisadores

Os professores convidaram alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, que aceitaram participar do projeto.

- EM Maestro João Corrêa Ribeiro (MS), com 23 alunos da Educação Fundamental II – 8º ano.
- EM São Cristovão (PE), com 90 alunos da Educação Fundamental II – 8º e 9º anos.

O total de participantes da Rede de Pesquisa foi de113 alunos.

O total de alunos, professores das escolas e universidades, contabilizou 123 membros da Rede de Pesquisa.

1.4 A Escolha da Plataforma *Edmodo*

Optou-se pela plataforma educacional *Edmodo* (ambiente virtual) devido ao potencial de propiciar a interação social e partilha de informações entre os pesquisadores. É possível criar grupos de discussão de diferentes contextos.

Dentre os recursos da plataforma, pode-se anexar arquivos na biblioteca; publicar notícias, documentos; disponibilizar *links* de vídeos; enviar e responder a mensagens, tudo de forma privada, sem a exposição dos alunos.

Neste artigo, optou-se por relatar o fluxo de informações ocorrido entre os alunos de duas escolas públicas, uma localizada em Campo Grande (MS) e um em Recife (PE), no período de 05 de maio a 10 de julho de 2015, por meio de ambiente virtual na plataforma *Edmodo*.

2. RESULTADOS

2.1 A concepção do Projeto Piloto Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola

O projeto piloto da Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola tem o propósito de incentivar o ensino e a aprendizagem, com base na pesquisa. Alunos e professores das escolas públicas e pesquisadores das universidades são parceiros nos projetos temáticos e, a partir de questões e hipóteses eleitas pelos alunos, sobre o tema da luz, realizam pesquisas e experimentos em busca de alternativas para promover um planeta sustentável.

A concepção de projeto, nessa Rede de Pesquisa, vincula-se ao pensamento de Almeida (2002, p. 49) que preconiza o levantamento de temas contextualizados à realidade e ao nível de conhecimentos dos alunos. Para a autora, a proposta de trabalhar com projetos representa investir em nova cultura educacional, em que professores e alunos tomam decisões em grupos de trabalho; pesquisam, selecionam e compartilham informações "entre si e com outras pessoas, organizações e instituições que atuam tanto dentro quanto fora do âmbito da escola do sistema educacional"; depuram e formulam soluções para as situações problema.

Nesse projeto, tem-se o desafio de estimular o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), para narrar as memórias construídas durante o processo de descobertas.

As Narrativas Digitais (Almeida; Valente, 2012) são "uma janela para a mente" de cada um dos membros da Rede de Pesquisa, auxiliando-os na análise e depuração dos aspectos que ainda necessitam de estudo e articulação com os conhecimentos científicos.

2.2 Etapa inicial no Projeto da Rede de Pesquisa

O primeiro momento consistiu na apresentação e no levantamento das questões de interesse dos alunos, a partir do tema A Luz em Minha Vida e do cadastramento na plataforma *Edmodo*.

Os membros da Comunidade, pela atividade intitulada *Quem somos?*, apresentaram-se aos demais pesquisadores.

As equipes de trabalhos definiram, então, as questões temáticas e as registraram em um quadro, para guiá-los no processo de descobertas e de sistematização dos conhecimentos.

Dentre as questões dos alunos, destacam-se as seguintes:

- ✓ O que é energia e como gerar uma fonte de energia?
- ✓ Uma pilha pode gerar energia e ligar uma lâmpada? Quais são os bons condutores de energia?
- ✓ Quais são as vantagens da energia solar em relação às demais energias?
- ✓ O que são placas solares? Como captam a luz do sol e a transformam em energia?
- ✓ Quais são os sistemas que geram a energia solar?

2.3 Os experimentos e as pesquisas nas escolas EM São Cristovão (PE) e EM Maestro João Ribeiro Correa (MS)

Neste item, são relatadas as pesquisas desenvolvidas pelos alunos no fluxo informacional pela plataforma *Edmodo*.

Dentre as postagens compartilhadas, destaca-se a dos colegas Livia, Victória e Erik, da EM Maestro João Ribeiro Correa (MS). Os alunos filmaram com o celular as inquietações e compartilharam no ambiente virtual *Edmodo*: "Uma pilha pode gerar energia e acender uma lâmpada?" (Foto 1).

Foto 1. Alunos compartilham com os colegas
a pergunta que os inquietou

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jik-teIap8w>).

Para responder à questão, realizaram experimento em casa com uma lâmpada pequena

de 3.8V, uma pilha de 1.5V, e dois fios de cobre. Constataram que, com a pilha, se gera energia, fazendo com que a lâmpada acenda.

Os alunos Anselmo e Luiz (8º ano B), da EM Maestro João Ribeiro Correa (MS), tomaram a iniciativa e compartilharam a pesquisa sobre: O que é energia e como gerar uma fonte de energia. Contaram o que aprenderam em apresentação com a ferramenta *Prezi* e integraram as linguagens textual, imagética e de vídeo (disponível em: <https://prezi.com/edec_aptpslp/nosso-trabalho/>). Dentre as descobertas e os experimentos realizados no Espaço Energisa, da concessionária de energia do Mato Grosso do Sul, ressaltaram os materiais que conduzem energia.

Ao retornar para casa, muito curiosos, realizaram o experimento com o fogão, que consistia na tentativa de acionar uma lâmpada pelo acendedor do fogão, mas não foi possível acendê-la.

Após as pesquisas, compreenderam quais são os materiais que conduzem energia e quais não. Na Narrativa Digital, os alunos descrevem que a borracha, a madeira, o vidro e a porcelana, não conduzem energia. Já o alumínio, ouro, mercúrio, cobre e ferro, são bons condutores de energia.

Em seguida, os alunos narraram que a palestra com o engenheiro Wolney Girão Faria (MS) foi muito importante, pelo fato de informar quais cuidados devemos adotar para não correr riscos com a energia elétrica.

Na conclusão das investigações, expressam que a energia tem por base diferentes fontes, como a hidrelétrica, eólica, solar e nuclear.

O aluno José Eduardo da Silva, da EM Maestro João Ribeiro Correa (MS), entra e narra que adorou ver a maquete do Espaço Energisa, pois teve ideia de como a energia é conduzida até as casas (Foto 2).

Foto 2. Espaço Energisa: experimentos e maquete sobre abastecimento de energia na cidade

Fonte: Acervo Rede de Pesquisa Colaborativa Universidade Escola *(Plataforma Edmodo)*

Conta também que tinha interesse em conhecer por que a água com sal borbulha e aprendeu que o fenômeno é devido à condução de eletricidade. Realizou o experimento com oito pilhas conectadas, um copo de alumínio com água e sal, fita isolante e dois fios (disponível em: <https://prezi.com/ug_63jvvz4k8/narrativa-de-digital/>).

O aluno Gabriel Gil entra no ambiente virtual e dirige a palavra a Anselmo, Luiz e aos demais colegas. Expressa que fez o experimento da lâmpada e o fogão elétrico e observa que, embora houvesse mini raios de energia dentro da lâmpada, não foi possível acendê-la. O experimento é filmado pelo celular e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xSZoymz7CdI>. Muito entusiasmado, compartilha seu interesse em pensar sobre a possibilidade de criar nova fonte de energia, a partir de recursos domésticos.

Em concomitância, a aluna Raissa, da EM São Cristovão (PE), publica sua questão: Quais são os sistemas que geram a energia solar? e, para respondê-la, investiga tanto na *Web*, como no estudo de campo realizado na primeira Usina Solar do Estado de Pernambuco. Ao compartilhar os saberes, relata que a energia solar é obtida pelo calor dos raios solares e as placas captam a luz do sol e a transformam em calor.

A aluna, curiosa e entusiasmada, assim se expressa: “Aprendi muito sobre o projeto e quero ir além, pois tive a oportunidade de conhecer vários lugares e saber mais sobre as tecnologias que geram a luz. Quero ser pesquisadora!”. Veja a curiosidade de Raissa, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PviRd1OUE6g>.

Seu colega de equipe, Adenilson Silva (PE) expressa que, ao iniciar os estudos, almejava saber quais eram as vantagens e desvantagens da energia solar. Após pesquisar e realizar os estudos de campo, consegue entender que a energia solar é considerada limpa e renovável, pelo fato de não emitir gases poluentes. Além disso, outro fator importante é que nunca acaba e, portanto, é renovável.

Complementa e informa que o equipamento pode ser instalado em residências; o custo de manutenção é baixo; e, dessa forma, há muitas vantagens em seu uso.

Dentre as desvantagens, uma delas é o alto custo dos equipamentos no Brasil. Além disso, em dias de pouca incidência de sol e com chuva, a geração de energia diminui e à noite não é produzida. Conclui e relata aos membros da Rede que ficou surpreso ao saber que, no mundo, é produzida somente 1% de energia solar.

Em seguida, a poetisa da equipe, a aluna Carla Maria, apresenta seus versos: "É tempo de descobrir! É tempo de sonhar! E, também, é tempo de pesquisar! Vamos prosseguir nesse jeito de Aprender! Estou adorando o projeto porque sei que vou descobrir e conhecer pessoas".

E, nesse compartilhar de histórias, os alunos interagiram com o interesse em relatar as pesquisas e os achados relacionados às suas questões de estudo. E, assim, as postagens, os comentários e as curtidas continuaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sintetizamos os principais indícios de inovação educativa e os desafios, a partir do fluxo informacional construído na plataforma *Edmodo*. Há evidências de que, eleger o aluno como pesquisador de sua própria questão temática, o motiva a investigar, realizar experimentos e desvelar o problema. Aluno e professor, a partir de Projetos Temáticos, assumem nova forma de comparecer aos estudos, pois investigam, pensam, compartilham, publicam suas narrativas digitais, em diferentes linguagens, com o uso das TDIC. É possível expressar que a plataforma virtual *Edmodo* esteve a serviço da memória das histórias construídas e publicadas, em qualquer espaço e tempo. Expandiram-se os contextos de aprendizagens, pelo trabalho coletivo e colaborativo entre as equipes das escolas, que interagiram e se expressaram de maneira fundamentada pelos experimentos e pesquisas.

Nesse cenário, considera-se imprescindível que a reorganização curricular esteja embasada em Projetos Temáticos, eleitos pelos alunos e professores, que assumem o papel ativo de pesquisadores.

Considera-se relevante a expansão do espaço e tempo do contexto escolar, com parcerias de outras instituições escolares, que, conectadas, compartilham experiências e constroem novas narrativas escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: Proem, 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem**

Fronteiras, v. 12, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeidavalente.pdf>. Acesso em: 05 mai.2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

DIAS, Paulo. Comunidades de aprendizagem e formação on-line. **Nov@ Formação**, Ano 3, n. 3, p. 14-17, 2004. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2178/1/2004INOFORComunidades de aprendizagem e formação online.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

EM Maestro João Ribeiro Correa (MS) - **Eu e minha experiência no projeto luz da minha vida-** Disponível em: <https://prezi.com/ug_63jvvz4k8/narrativa-de-digital>. Acesso em: 15 jul. 2015.

EM Maestro João Ribeiro Correa (MS) – **Experimento do aluno Gabriel** – Disponível em: <https://prezi.com/ug_63jvvz4k8/narrativa-de-digital>. Acesso em 15 jul. 2015.

EM Maestro João Ribeiro Correa (MS) – **Vídeo Aluno Gabriel - Experimento "Lâmpada e o fogão"**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xSZoymz7CdI>. Acesso em: 15 jul. 2015.

EM Maestro João Ribeiro Correa (MS) – **Vídeo "Pergunta da aluna Lívia"**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jik-teIap8w>. Acesso em: 15 jul. 2015.

EM Maestro João Ribeiro Correa (MS) – **Vídeo dos alunos Anselmo e Luiz** – Disponível em: <https://prezi.com/edec_aptpslp/nosso-trabalho>. Acesso em: 15 jul. 2015.

EM São Cristovão (PE)– **Vídeo da aluna Raissa: "Eu e minha experiência"**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PviRd1OUE6g>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SILVA, José Eduardo de. **Narrativa Digital**, Mato Grosso do Sul, 31 mai.2015. Foto apresentada na Rede de Pesquisa Colaborativa. Acervo *Edmodo*.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Ano internacional da luz 2015**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/prizes-and-celebrations/2015-international-year-of-light/>. Acesso em: 02 jul. 2015.

O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALTAMIRA-PA.

Irlanda do Socorro de Oliveira MILÉO
Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira (UFPA)
irlanda@ufpa.br

Helaine Pinheiro da PAIXÃO
Secretaria Municipal de Altamira (SEMED)
paixao@hotmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares;

Resumo: Este artigo buscou analisar como ocorre o planejamento e o desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação na proposta de ampliação da jornada escolar, identificando a articulação entre o Projeto Político Pedagógico da escola e as atividades desenvolvidas pelo Programa com vistas a melhorias na qualidade de ensino e elevação do IDEB em uma escola pública do município de Altamira-Pará. A pesquisa em tela se deu por meio de uma abordagem qualitativa fundamentada em autores como Saviani (2007), Cavaliere (2010), Lecler (2012), Veiga (2001) Vasconcellos (2006). Contou com entrevistas semiestruturadas aplicadas aos monitores, professor comunitário e coordenação pedagógica da escola e, análises documentais sobre o Programa. Os resultados apontam para a existência de sobreposição de oficinas que não são concluídas em tempo hábil e uma desarticulação visível das atividades do Programa com a proposta pedagógica escolar, comprometendo a aprendizagem do alunado e a melhoria da qualidade do ensino.

Palavras Chave: Programa Mais Educação; Educação Integral, Planejamento; Qualidade do Ensino.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação (PMEd) foi instituído pela portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), regulamentado, posteriormente, pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, no qual se criam as

condições para uma educação ampliada, envolve diferentes Ministérios do governo federal e, conforme estabelece o art. 3º, seus objetivos são:

> I - formular política educacional de educação básica em tempo integral;
> II- promover diálogo entre os conteúdos escolares e o saberes locais;
> III- favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
> IV- disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral (BRASIL, 2010)

Desse modo, o Programa Mais Educação reflete um esforço na composição de uma agenda para a Educação Integral no Brasil, operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visando melhorar a qualidade da educação pública (BRASIL, 2009). Trata-se assim, de uma estratégia do Governo Federal em propor um programa inicial de Educação Integral no país, mediante a promoção e a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

O PMEd configura-se objeto deste estudo, desenvolvido com objetivo de descrever e analisar ações do programa desenvolvidas em uma escola da rede municipal de ensino em Altamira-PA. Buscou-se refletir como ocorre o planejamento e o desenvolvimento das ações do Programa na proposta de ampliação da jornada escolar, e se as ações estão articuladas ao Projeto Político Pedagógico da escola com vistas a melhorias na qualidade de ensino.

As investigações foram desenvolvidas por meio de uma pesquisa qualitativa, que segundo Chizzotti (2006, p. 26), não apresenta "um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos". A pesquisa de campo de seu por meio da aplicação de entrevistas envolvendo quatro monitores, sendo que dois estão cursando nível superior, uma desistiu da escola e o quarto está cursando o Ensino Médio; o professor comunitário, graduado em Licenciatura Plena em Educação Física; duas coordenadoras pedagógicas da escola, na qual ambas tem formação em Pedagogia.

1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.

A concepção de Educação em tempo integral encontra-se presente na Educação brasileira desde o Manifesto dos Pioneiros em 1930, quando ocorre a defesa por Anísio Teixeira por uma escola com tempo ampliado, que oportunizasse uma formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática. Considerado o mentor intelectual da Educação Integral, defendia à melhoria da Educação por meio do tempo ampliado da jornada escolar no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais (TEIXEIRA, 1997).

A Educação Integral, já recomenda pela LDB (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 34, parágrafo segundo, quando estabelece que: "§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral" (BRASI, 1996); retorna ao cenário das políticas educacionais no final da primeira década do século XXI, compondo metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) vislumbrando a melhoria da qualidade da educação básica no país. Embora haja críticas em relação a concepção de educação apresentada no âmbito dos documentos que consubstanciam o PMEd, por esta apresentar enfoques e elementos diferenciados que podem caracterizar uma concepção multifacetada educação integral, pois prevê a afluência de diferentes áreas, experiências e saberes, amparado por meio da construção de espaços de interseção entre os saberes escolares e os saberes comunitários. Contudo pesquisadores da área, como Coelho (2009, p. 93) afirma que a educação integral e(m) tempo escolar ampliado pressupõe pensar em uma educação " [...]que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades - não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável". Considera que pensar não é possível pensar educação integral sem considerar a necessidade de ampliação do tempo escolar de forma qualitativa, dentro e fora do contexto escolar, o que pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno (COELHO, 2009).

O PMEd configura-se como um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR) e chega às instituições escolares objetivando formular uma política nacional de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010). Este prioriza escolas situadas em capitais, regiões metropolitanas com habitantes em situações de vulnerabilidade social e educacional que apresentam um quadro de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o principal indicador da qualidade do ensino no Brasil (SAVIANI, 2007).

O PMEd, oportuniza a prática de algumas das propostas que se encontram presentes na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei Nº 9394/96), que vislumbram a ampliação da jornada escolar e o acesso aos direitos básicos de crianças e jovens, sendo uma condição primordial para a democratização ao acesso à cultura e uma alternativa de redimensionamento dos tempos de aprendizagem. Segundo Moll (2012), trata-se, de um esforço na composição de uma agenda para a Educação Integral, que tem como preocupação a ampliação da jornada escolar, redimensionando a rotina escolar, contribuindo à ressignificação "[...] dos tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes".(Ibid., p. 133).

Posicionamento comungado também por Cavaliere (2010, p. 7) quando afirma que o PME objetiva principalmente "promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar ".

E embora sejam reconhecidos os esforços do governo federal em propor uma educação que possibilite criar interfaces entre a ampliação do tempo escolar por meio de um currículo integrado que oportunize e valorize a formação diversificada, segundo Lecler (2012) a Educação Integral estabelece novos desafios à medida que emergem novos perfis profissionais ao lado da docência, como profissionais de outras áreas como: "sociais, culturais, do esporte e outras, dos educadores populares com saberes reconhecidos e estudantes universitários [...] de modo a consolidar as demandas

formativas ao sistema nacional de formação e aos programas nacionais de formação" (Ibid., p. 314). Para Cavaliere (2012), as ideias dos eixos fixados nesse programa giram em torno de um currículo integrado "a espinha dorsal da proposta pedagógica desse Programa" (Ibid., p. 285), que reatualizam os sentidos de currículo, conhecimento, cultura, disciplina/disciplinarização e escola, em defesa pela democratização da educação básica.

A Educação Integral pela via do PMEd é uma proposta em processo de construção que apresenta grandes desafios para os gestores educacionais, professores e comunidades, pois, ao sinalizar para a ampliação dos direitos à educação pode favorecer a reinvenção da escola. Sua finalidade é apresentada no Decreto nº 7.083/10, em seu Art. 1º, nos seguintes termos: "Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral" (BRASIL, 2010, p. 1).

O referido programa é mantido pelo governo federal mediante o repasse dos recursos do PDDE/Educação Integral para a Unidade Executora Própria (UEx). Os valores divididos em capital e custeio são destinados ao pagamento e despesas de serviços e compra de materiais para o desenvolvimento das atividades em um período de dez meses. Sobre os recursos repassados aos monitores, no de 2013, passou a ser o valor de R$ 80,00 por turma. Por serem atividades desenvolvidas por natureza voluntária, o ressarcimento é somente para cobrir despesas com transporte e alimentação (BRASIL, 2013b).

2. A CARATERIZAÇÃO DAS AÇOES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICIPIO DE ALTAMIRA E NA ESCOLA INVESTIGADA

A rede municipal de ensino de Altamira aderiu ao Programa Mais Educação em 2007, ano de sua implementação no Brasil, porém iniciou suas ações somente no ano de 2009 atendendo inicialmente 9 escolas envolvendo um universo de 1.385 alunos. No de 2014 verificou-se um acréscimo expressivo, passando para 43 escolas, contemplando mais 5 escolas da zona urbana e mais 4 na aérea indígena, atendendo um total de 4.414 alunos, que passaram a frequentar a escola em tempo integral por meio das ações do Programa Mais Educação (ALTAMIRA-SEMED, 2013).

A escola escolhida como lócus desta pesquisa está localizada em um bairro periférico da área urbana da cidade. Apresentou no ano de 2013 o IDEB, a Meta Observada de 3,4, não alcançando, portanto, sua meta projetada que foi de 4,1; havendo um decréscimo de 0,3 no índice do ano de 2011, que foi de 3.7. Esta aderiu ao programa no ano de 2009, atendendo 120 alunos com as atividades de: Radio Escolar, Histórias em Quadrinhos, Horta, Letramento e Matemática. No ano de 2010 não foi recadastrada no Programa, retornando somente em 2011 com a participação de 100 alunos nas atividades de: Jornal Escolar, Capoeira, Pintura, Horta, Matemática e Letramento. As atividades do período de 2012-2013 do Programa da referida escola, iniciaram no dia 18/03/2013 atendendo um público de 100 alunos com oficinas de: Teatro, Fotografia, Danças, Programa Segundo Tempo, Ciências e Letramento.

Por meio de documentos da escola, como recibos e relatórios finais correspondentes as oficinas do período 2011-2012, identificamos o não funcionamento no seu ciclo de dez meses por falta de monitores, o que gerou transtornos devido a sobreposição das oficinas, pois não foi possível concluir as oficinas de 2012 no tempo previsto. Esse problema evidenciou as dificuldades por parte da Coordenação do programa e da própria escola em desenvolver as atividades previstas e aquelas executadas, ou seja, as atividades de Capoeira, Matemática e Horta Escolar foram concluídas somente em 2013, paralelas às atividades de 2014 (ALTAMIRA-SEMED, 2013).

Os outros profissionais que atuam PMEd com formações e saberes diferenciados para atuar no âmbito escolar devem participar do planejamento das atividades em conjunto com a Coordenação do Programa na escola; dentre outras responsabilidades definidas nas diretrizes e especificidades do programa. As oficinas ocorrem no contra turno escolar e podem desenvolvidas por educadores populares e estudantes universitários conhecidos como monitores ou oficineiros. O programa preceitua o serviço voluntário observado na Lei de nº 9.608/1998, e as atribuições dos monitores voluntários são apresentadas no Manual de Operalização do Programa Mais Educação (BRASIL, 2013a).

Com relação ao professor comunitário – este tem a função de coordenar e fazer um acompanhamento administrativo e dos custos de contrapartida oferecido pela Entidade Executora (EEx), e acompanhamento pedagógico da execução das atividades de

Educação Integral no âmbito escolar; e ainda selecionar os alunos para sua inserção nos projetos escolares que integram o Programa, sendo que: " A disponibilização desse professor comunitário para a escola é de responsabilidade das secretarias de Educação, como contrapartida ao aporte de recursos efetuados pelo MEC nas unidades de ensino". (BRASIL, 2013a, p. 15).

O professor comunitário da escola investigada, diferente do que orienta o Manual do PMEd, não fazia parte do quadro de funcionários da escola e não possui vínculo com a comunidade. Foi selecionado via SEMED local para desempenhar essa função, no inicio de 2014. Ao falar sobre suas atribuições, nos deu a seguinte resposta: *"Bem, coordenar o programa, auxiliar os monitores, fazer relatórios, montar turmas e tudo que for preciso em relação ao programa"*.

3. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO: OLHARES DOS PROFISSIONAIS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.

O Programa Mais Educação com ideais baseados na Educação integral é uma política pública em construção que apresenta um grande desafio para os gestores educacionais e professores frente às realizações das atividades, as quais deverão estar articuladas com Proposta Pedagógica da escola, prevendo as ações a serem desenvolvidas, os responsáveis e corresponsáveis e os recursos, permitindo que os envolvidos "reflitam sobre as atividades desenvolvidas na escola" (BRASIL 2013b, p.23).

Essa articulação entre a Educação Integral e o Projeto Político Pedagógico da escola, cuja existência está prevista na LDB – Lei nº 9394/96, em artigo 12, inciso I, se refere a uma construção que considera as experiências vividas dentro e fora da escola, consta nas orientações do Passo a Passo do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009b, p. 15), quando dispõe que: "Cada escola, contextualizada com seu projeto político-pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas".

Mediante esse entendimento, o PPP deve estar associado às áreas de conhecimentos

que integram o currículo escolar e o tipo de ação educativa que se quer realizar: "É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade" (VASCONCELOS, 2006, p. 169). De acordo com Veiga (2001), o PPP é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, ou ao conjunto de planos e projetos isolados, mas um produto específico que "reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade" (Ibid., p. 11).

Na perspectiva de compreender como se dá o planejamento das atividades elaboradas para as crianças e adolescentes participantes do PMEd, perguntamos aos participantes da pesquisa como são planejadas e organizadas as atividades e ainda se há momentos de encontros com a direção ou coordenação pedagógica da escola para planejamento. Para os monitores, as atividades estão ocorrendo normalmente, e têm sido planejadas por eles mesmos, sem a participação do coletivo escolar: "*Até agora nós não nos reunimos para fazer esse planejamento. Eu planejo minhas aulas mesmo em casa. Eu vejo o que vou passar para os alunos" (MONITOR A).* Para professor comunitário não há planejamento, e os encontros ocorrem em reuniões pedagógicas, não havendo momentos para tratar do programa na escola: *"Somente quando tem reunião pedagógica envolvendo toda direção e coordenação que se discuti sobre o Mais educação, algumas atividades que a gente pode estar desenvolvendo com os alunos" (PROFESSOR COMUNITÁRIO).*

Em relação à questão acerca da existência de articulação entre as atividades do PMEd e o projeto pedagógico da escola, de modo geral, os relatos dos monitores deixaram transparecer a não articulação das atividades com o projeto pedagógico, conforme é possível verificar nos trechos abaixo:

> *Não, não são articuladas com o PPP não. Com o professor comunitário, a gente às vezes se reúne para ajudar a dar ideia, ver o material, que está precisando. A gente se programa assim. (MONITOR C)*

> *Bem, o PPP da escola quando nós chegamos, já estava praticamente feito, porque nós somos contratados a partir de fevereiro, e ele é elaborado em janeiro, período em que a gente não tem contrato [...] (PROFESSOR COMUNITARIO).*

Segundo a coordenação pedagógica escolar, o planejamento dessas atividades, não ocorre no coletivo, uma vez que quem contrata os monitores e o professor comunitário é a SEMED, e os mesmos já chegam à escola muitas vezes quando o ano letivo já começou, ou quando substituem outro monitor que saiu do programa: "*Olha como ele vem contratado pela SEMED, acredito que esses encontros sejam por lá mesmo. Aqui na escola ele participa das reuniões pedagógicas juntamente com todo povo da escola, a equipe escolar, pedagógica" (COORDENADOR PEDAGÓGICO F).* Porém, o relato de monitor contradiz essa fala, pois: "*Não, até agora não ocorreu esses encontros"* (MONITOR A).

O Projeto Político-Pedagógico é um processo permanente de reflexões e discussões para resolver os problemas encontrados dentro da escola e buscar alternativas democráticas para melhorar o ambiente escolar através da organização do trabalho pedagógico em sala de aula. E a partir destes relatos, detectamos a falta de articulação com a própria direção e coordenação escolar e ainda com o corpo docente, aspecto confirmado quando questionamos se eram feitos acompanhamentos da melhoria do aprendizado dos alunos por parte da coordenação e dos professores. Segundo os Monitores, não há envolvimento dos professores no acompanhamento das atividades: "*Não, não tem esse acompanhamento deles". (MONITOR A); "Os professores não se envolvem em nada". (MONITOR B).* Segundo o professor comunitário, o acompanhamento é realizado por ele, e *"[...], e assim eu encaminho para a monitora para dar mais ênfase para trabalhar em cima dessas dificuldades"*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esta pesquisa, percebemos por meio da fala dos participantes, que as diretrizes e finalidade do Programa não estão entrelaçadas ao PPP da escola. Este que tem grande importância dentro do âmbito escolar, por se tratar de um documento que faz toda organização do trabalho pedagógico que será desenvolvido ao longo do ano letivo. Segundo Veiga (1995), o PPP é importante e necessário porque é construído e vivenciado em todos os momentos, e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Neste sentido o Programa Mais Educação, deve ser construído juntamente com a equipe escolar como um instrumento de grande relevância no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. A partir destes relatos, nota-se que devido à falta de acompanhamento da gestão escolar sobre as ações executadas pelo Programa na escola, e a ausência de realizações frequentes de reuniões para avaliar e identificar melhorias na aprendizagem dos alunos há um hiato entre o planejamento das oficinas e o planejamento pedagógico da escola.

Ao compreender que os envolvidos no trabalho escolar são responsáveis pelo planejamento de todas as ações a serem desenvolvidas na escola, percebemos uma situação preocupante que pode comprometer a qualidade das atividades e, bem como rendimento dos alunos, pois devido a desorganização e falta de planejamento do Programa, ele passa a ser entendido como algo desmembrado do projeto escolar, apresentando uma imagem distorcida que fomenta resistências e a não participação dos professores do ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRA/SECRETRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório do Programa Mais Educação,** mimeo. 2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Nº 9.394. Senado Federal. Brasília, 1996.

_____, Ministério da Educação. **Manual de Operalização da Educação Integral,** 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 20/06/2014

_____. Ministério da Educação**. Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 20/06/2014

_____. **Portaria Normativa Interministerial** nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 20/06/2014.

_____. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em: 13 nov. 2013.

_____, Ministério da Educação**. Educação Integral.** Brasília, DF, 2009a.

_____, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação -** Manual Passo a Passo.

Brasília, D.F, 2009b.

CAVALIERI, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria . Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasieliro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. **Anais Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional**, 2010. v. 9. p. 1-11. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. In: **Em Aberto 80**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 86-93 – abr. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral.In: MOLL, Jaqueline [org.] **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: analise do Projeto do MEC.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n100- Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7º Ed. São Paulo. 2006.

VEIGA, Ilma Passos (org). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus,1995.

VEIGA, I.P.A**. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola**. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). *Dimensões do projeto político-pedagógico*: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

DESAFIOS DO CONECTIVISMO COMO UMA TEORIA DEMOCRÁTICA DA APRENDIZAGEM

NOGUEIRA, Bruna Mazzer

bruna.mazzer@hotmail.com

RESUMO: O artigo analisa e discute princípios fundamentais da ainda controversa teoria da aprendizagem denominada conectivismo. Atentos às influências e à importância da rede, Siemens e Downes apresentam o conectivismo como uma teoria adaptada à realidade tecnológica e digital na qual vivemos hoje. A partir de uma análise da bibliografia existente, identifica-se que a diversidade, a autonomia, a abertura e a conectividade são pilares dessa proposta, que traz também relevantes contradições. O conectivismo pressupõe que os alunos já dominem satisfatóriamente algumas ferramentas digitais e que estejam aptos para apresentar participações ativas ao longo do curso. Tais expectativas podem dificultar o sucesso acadêmico de alguns alunos engajados e abrir espaço para questionamentos relativos à democracia na teoria mencionada.
Palavras-chave: conectivismo, educação, Siemens, tecnologia.

ABSTRACT: This paper analyses and discusses fundamental principles of the still controversial learning theory called connectivism. Paying attention to the influence and importance of the web, Siemens and Downes present the connectivism as a theory adapted to the technological and digital reality that we live in today. After analysing the existing bibliography, it was identified that diversity, autonomy, openess and connectivity are pilars of this proposal, that also brings relevant contradictions. The connectivism expects that the students come with a background of satisfactory knowledge regarding some digital tools and that they are ready to show active participation throughout the course. Those expectancies may make it harder for some engaged students to achieve academic success and it leaves room for questions about the democracy of the mentioned theory.
Key-words: connectivism, education, Siemens, technology.

1. INTRODUÇÃO

O nascimento de espaços virtuais interativos, dinâmicos e colaborativos responsabilizou-se por uma organização não linear de fatos, eventos e informações, o que se acredita ter alterado também a maneira pela qual se dá a construção do conhecimento. Isso se deve ao fato de que os efeitos da tecnologia puderam ser sentidos nas mais variadas esferas da sociedade, o que inclui a educação. Essas novas formas de

interação, pensamento e aprendizagem evidenciaram a urgência de se repensar as teorias e práticas pedagógicas existentes até então.

Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo têm sido as teorias mais influentes e difundidas na educação, mas é importante lembrar que todas elas foram pensadas em uma época na qual a tecnologia oferecia impactos completamente diferentes dos notados hoje. (Siemens, 2004)

Principalmente após o surgimento da Web 2.0 e com a crescente utilização dos dispositivos móveis, a educação tradicional tornou-se obsoleta e incompatível com o contexto social e cultural vigentes. É necessário, portanto, repensar e recriar as teorias e práticas pedagógicas existentes, para que se incluam tais tecnologias de forma bem sucedida, garantindo aos alunos uma aprendizagem significativa e duradoura.

Atentos a isto, George Siemens e Stephen Downes surgiram, já no séc. XXI, com uma proposta de teoria da aprendizagem denominada *conectivismo*. Nela, os autores defendem uma pedagogia baseada em rede, a ser explicada em mais detalhes a seguir.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Contexto tecnológico e educacional

Apesar de a educação a distância (EaD) não ser novidade, uma de suas vertentes, a educação online, é relativamente nova. Foi a partir do século XIX que passaram a ser oferecidos os mais variados tipos de cursos online. O crescimento desse tipo de cursos tem sido acelerado e tem despertado a atenção de educadores, gestores, instituições, governos, designers, entre vários outros. Uma das possíveis explicações para esse fenômeno seria a própria sociedade atual, habituada à rapidez, ao dinamismo e a uma grande quantidade de informações e acontecimentos, características da rede e contrastantes com muitos dos modelos educacionais existentes até então.

Observam-se, como característica marcante dos modelos educacionais até o século XIX, processos de aprendizagem lineares e pouco interativos. O avanço das TIC, porém, abre as portas para novas propostas, que apostam na interatividade e no uso de imagens, sons, pesquisa, movimento.

A EaD vivencia hoje o início de uma nova geração de pedagogias, dando margem a novas discussões, novas ideias, propostas e interpretações. Anderson e Dron (2011) afirmam que "a educação a distância, assim como todos os demais desenvolvimento técnico-sociais, é historicamente constituída pelos padrões de pensamento e comportamento de quem desenvolveu, testou e implementou o que eram, inicialmente, sistemas inovadores". Cada geração de pedagogia de EaD contou com a utilização de tecnologias específicas, determinadas atividades de aprendizagem, granularidade do aprendiz e do conteúdo particulares, avaliações com objetivos diferentes, professores com papéis variados em cada uma delas e escalabilidade. Essas características foram organizadas na tabela I.

Tabela I: Pedagogias da EaD

Geração de pedagogia da EaD	Tecnologia	Atividades de aprendiza-gem	Granu-laridade do aprendiz	Granu-laridade do conteúdo	Avaliação	Papel do professor	Escalabili-dade
Behaviorismo Cognitivo	Mídias de massa: mate-rial impresso, TV, rádio, comunicação um-para-um	Ler e assistir	Individual	Fina: roteirizado e projetado do zero	Lembrar	Criador de conteúdo, sábio no palco	Alta
Construtiv-ismo	Conferência (áudio, vídeo e Web), comunicação muitos-para-muitos	Discutir, criar, construir	Grupo	Média: apoiado e preparado, guiado pelo professor	Sintetizar: ensaios e trabalhos	Líder de discussão, guia ao lado	Baixa
Conectivismo	Web 2.0: redes sociais, agregação e sistemas de recomenda-ção	Explorar, conectar, criar e avaliar	Rede	Grossa: principal-mente ao nível do objeto e pessoal, autocriado	Criação de artefatos	Amigo crítico, coviajante	Média

fonte: Anderson e Dron (2011)

Nota-se aqui que a mais recente proposta teórica é a chamada conectivista. Suas particularidades, vantagens e contradições têm despertado o interesse de muitos pesquisadores e educadores, como será exposto abaixo.

2.2 O conectivismo

A aceitação do conectivismo como uma teoria da aprendizagem ainda é controversa.

Muitos acreditam que as ideias propostas por Siemens e Downes ainda não foram suficientemente estruturadas nem testadas para que possam ser reconhecidas como uma nova teoria propriamente dita. (Tschofen e Mackness, 2012) Independente da classificação de suas propostas, o fato é que elas apontam novos caminhos para a educação e são, portanto, merecedoras de atenção.

O conectivismo é compreendido como uma pedagogia baseada em rede. Com o aparato da internet, as estruturas das redes se materializaram e constituíram-se como redes de aprendizagem. George Siemens atentou-se a este acontecimento histórico e propôs o conectivismo. Para o autor, o aprendizado ocorre tanto internamente quanto externamente, residindo não apenas na mente do indivíduo, mas também em uma rede que pode ser acessada e alterada por outros. Mattar (2013) explica que "a cognição e a aprendizagem são distribuídas não apenas entre pessoas, mas também entre artefatos, já que podemos descarregar trabalho cognitivo em dispositivos que são mais eficientes que os próprios seres humanos na realização de tarefas" (p.57). Ainda na opinião do último autor,

> Na rede, a aprendizagem é um processo de criação de conexões com nós especializados (fontes humanas de informações) para selecionar as informações necessárias a adquirir, com base no conhecimento inicial. O conhecimento é distribuído pela rede e existe nela. Assim, quando o aprendiz se conecta a um nó especializado para adquirir conhecimento, todos os nós conectados a esse aprendiz tiram vantagem desse conhecimento. É por isso que, na nova rede de aprendizagem, faz todo sentido utilizar o conectivismo. (p.58)

3. METODOLOGIA

Durante o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, ainda não concluída, foi efetuado o levantamento bibliográfico acerca do conecitivismo. Inicialmente, foi realizada a leitura de livros e de artigos localizados através de pesquisas no *Google Acadêmico* e outras plataformas, como a *Scielo*. As pesquisas buscaram os artigos mais citados e também palavras-chave específicas, a mencionar: conectivismo, aprendizagem em rede, educação a distância (EaD), educação online, MOOCs, entre outras. A visita e leitura de blogs de Siemens e Downes também fizeram parte desse processo.

Nesse processo de seleção dos materiais pertinentes ao mestrado em curso, novas questões referentes ao próprio conectivismo fizeram-se presentes, extravasando os

objetivos daquele outro trabalho em andamento e, portanto, merecedoras de dedicação especial e única. Assim, a fim de organizar sistematicamente determinadas informações coletadas e impulsionar uma reflexão crítica sobre a aprendizagem em rede proposta pelo conectivismo, selecionou-se artigos considerados pertinentes de serem mais atentamente explorados. As informações foram organizadas de forma a apresentar a teoria conectivista e proporcionar a identificação de alguns dos seus pontos fortes e fracos. Desta forma, os resultados que seguem correspondem a um conjunto de ideias relevantes, trazidas pelos autores selecionados, que detém um olhar crítico sobre as propostas e práticas conectivitas, e, assim, favorecem as considerações aqui ponderadas.

4. RESULTADOS

Kop (2011) expõe os quatro princípios conectivistas que facilitam a aprendizagem através de um engajamento criativo: 1) *agregação*, acesso e coleta de uma variedade de recursos; 2) *relação*, estabelecida entre os novos conteúdos e aquilo que já se sabe; 3) *criação*, de algo original e de autoria própria, baseada nas reflexões efetuadas; 4) *compartilhamento*, através da rede. Além disso, a autora afirma que é desejável que alunos de cursos com propostas conectivistas apresentem determinadas características que favoreçam seu sucesso acedêmico. Dentre elas, destacam-se o domínio de conhecimentos básicos de informática e ferramentas digitais, motivação intrínseca, autonomia, capacidade de organização de tempo e de informações, entre outras. Sobretudo, para que o aluno atinja um bom desempenho, é esperado que ele demonstre um engajamento nas atividades propostas, através de participações ativas em fóruns, discussões, elaborações de textos e outros materiais digitais, compartilhados na plataforma e/ou em redes sociais, blogs pessoais, etc.

Tschofen e Mackness (2012) apresentam argumentos muito próximos aos mencionados acima e aprofundam suas críticas a respeito da expectativa de uma participação ativa por parte dos alunos de Massive Online Open Courses (MOOCs), modalidade de ensino conectivista. Para elas, a avaliação de desempenho individual baseada na quantidade das interações ocorridas na rede desfavorece aqueles com personalidade introvertida e não corresponde necessariamente ao real aproveitamento e capacidades daquele aluno. As autoras reforçam o fato de que estudos na área da Psicologia revelam que a introversão

está mais relacionada à capacidade criativa (altamente valorizada dentro das propostas conectivistas) do que a extroversão. Nas suas palavras,

> Enquanto uns vêem o maior obstáculo nos MOOCs como sendo a falta de generosidade e engajamento "aberto", é também possível que qualquer "tirania de participação" (Ferreday & Hodgson, 2008) possa deter aqueles indivíduos mais favoráveis à reflecção, privacidade e solitude do que à conectividade e interatividade. (p.136)

Neste sentido, Kop (2011) contribui ao apresentar uma situação na qual a maior parte dos alunos de um MOOC não demonstrou participação ativa, mas "claramente sentiu que eles [alunos] estavam ativos de diferentes formas: agregando, lendo, ouvindo, e refletindo e pensando sobre o que fora produzido e destacado por outros como boas referências" (p.31). Segundo a autora, o compartilhamento pode ter ocorrido ainda em outros ambientes, como no seu ambiente de trabalho ou com outras pessoas com as quais esses alunos se relacionavam.

Outra ideia importante é a apresentada por Wright (2013), ao dizer que

> As crianças que nós consideramos "acadêmicas" tendem a ser boas "hoop jumpers". Elas já decifraram o sistema e conseguem navegar através do previsível caminho de demandas do sistema. Mas elas raramente estão verdadeiramente engajadas. Raramente elas são transformadas por sua aprendizagem.

A expressão em inglês "hoop jumpers" diz respeito àqueles que fazem algo a fim de cumprir expectativas, satisfazer alguém. O termo faz alusão a animais de circo que pulam arcos, conforme foram treinados. Em outras palavras, a autora defende que os alunos bem sucedidos são geralmente aqueles que identificam o que precisa ser alcançado e qual caminho específico espera-se que percorram. Eles são reconhecidos e recompensados com boas notas por suas habilidades de seguir regras e de entregar aquilo que é esperado pelas escolas e pelos professores. Dessa forma, seu sucesso é medido de maneiras que não alimentam a criatividade, o engajamento ou seu desenvolvimento crítico.

Trazendo essa reflexão para o conectivismo, é possível citar novamente Tschofen e Mackness (2012):

> uma especulação é a que os participantes de MOOC obviamente mais ativos são indivíduos com forte traço psicológico de conscientização, voltado para os deveres e conquistas, talvez de formas geralmente recompensadas em ambientes formais de aprendizagem. [...] Por exemplo, uma frequência

> regular nas sessões de MOOC, escrita (pública) consistente e intercâmbios colegiais públicos contribuem para uma percepção geral da aprendizagem conectivista ativa. MOOCs, que apontam para essas atividades de consciência como os processos de aprendizagem mais adequados, podem recorrer mais a tais alunos extrernamente atentos e ativos do que aos menos orientados em direção a essas formas de realização e de interação. (p.135)

Enquanto a primeira autora foca na educação infantil, Tschofen e Mackness discutem a educação de adultos, mas as mensagens podem ser vistas como complementares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conectivismo surge como proposta de uma nova teoria da aprendizagem, baseada na diversidade, autonomia, conectividade e abertura. Ainda que uma significativa parcela da população mundial não tenha acesso à rede ou saiba utilizar razoavelmente seus recursos, estes obstáculos vêm sendo minimizados com espantosa velocidade. O crescimento, disseminação, popularidade e abrangência dos MOOCs, por exemplo, têm mostrado que o conectivismo está conquistando não apenas espaço, mas também muitos adeptos, o que o torna merecedor de mais atenção e investigação.

Ainda que os princípios conectivistas pareçam apropriados às habilidades, competências e necessidades do homem contemporâneo, principalmente daqueles mais jovens (nativos digitais), é preciso ter um olhar crítico e cauteloso a este respeito. A partir dos resultados encontrados neste trabalho, fica evidente que tais práticas requerem que os alunos já possuam *a priori* determinadas caracterísiticas e conhecimentos, o que exclui muitas pessoas do grupo dos aptos a participarem de forma bem sucedida nos cursos com tal base teórica.

Não obstante, está a questão da personalidade, da tendência à introversão ou extroversão, que podem, respectivamente, prejudicar ou favorecer o desempenho dos alunos e gerar polêmicas quanto à democracia das práticas conectivistas. Vale ressaltar que, muitas vezes, a pouca manifestação dos alunos de um curso pode estar vinculada a inúmeros outros motivos que não apenas a personalidade. No caso dos MOOCs, por exemplo, é comum que pessoas de vários países participem de um mesmo grupo e, muitas vezes, o idioma oficial daquele curso não é dominado fluentemente por todos os seus participantes (ou é dominado em boa medida, mas aquele sujeito não se sente

seguro o bastante para expressar-se naquele ambiente específico), o que não significa que não porram haver alunos silenciosos, porém intensamente interessados e participativos às suas maneiras.

Ao dedicar certa atenção aos resultados aqui apresentados, é possível identificar problemas da educação formal que têm sido mantidos desde a educação infantil até a vida adulta dos estudantes, desde modelos conservadores de ensino até os mais modernos, a incluir o conectivismo.

Diferente de algumas teorias antecessoras, o conectivismo defende o engajamento e a criatividade como elementos de extrema importância no processo da aprendizagem. Porém, segundo Tchofen e Mackness (2012), o conectivismo pode estar falhando no desenvolvimento e na avaliação desses dois aspectos, exatamente igual as outras teorias às quais tenta se opor. Aparentemente, alunos que compreendem o sistema, ainda que pouco engajados ou pouco criativos, tendem a ser mais bem sucedidos em seu percurso acadêmico, tendo ele sido pensado de acordo com o conectivismo ou com qualquer outra abordagem.

Considerando-se o nascimento recente da teoria conectivista, exite ainda muito espaço para que ela se desenvolva, expanda e aprofunde suas ideias, reelabore seus princípios e possa finalmente se consolidar como uma teoria da aprendizagem válida e inovadora. Para isso, é preciso acalourar as discussões a esse respeito, experimentar suas propostas sistemática e cientificamente e apontar alternativas para seu aprimoramento e aplicação. Afinal, o séc XXI demanda teorias e práticas pedagógicas mais ajustadas à realidade tecnológica e digital na qual vivemos e o conectivismo busca atender justamente a esta urgência, sendo, portanto, digno de crédito e de investimentos.

6. AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência financiadora do mestrado (oculto), cursado pela autora deste artigo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, T.; DRON, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, v. 12, n.* 3, p. 80-97, 2010. Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663>

KOP, R. The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, v. 12, n.* 3, p. 19-38, 2011. Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/882>

MATTAR, J. Aprendizagens em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, n. 7, p. 20-40, jan-jun 2013. Disponível em <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>

SILVA, R. S. *Gestão de EAD:* Educação a Distância na Era Digital. São Paulo: Novatec Editora Ltda, 2013.

TSCHOFEN, C.; MACKNESS, J. Connectivism and dimensions of individual experience. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, n. 13, v. 1, p.* 124-143, 2012. Disponível em < http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1143/2117>

WRIGHT, S. *Why academic teaching doesn't prepare students for life*. 2013. Disponível em < http://plpnetwork.com/2013/11/07/obsession-academic-teaching-preparing-kids-life/>

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: UMA ANÁLISE DO CURSO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA

Arisnaldo Adriano da Cunha
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
profarisnaldofilos@gmail.com

Éverton Vasconcelos de Almeida
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
vertonal@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: Este artigo busca refletir sobre a formação de professores na cultura digital, através de uma análise crítica sobre os módulos das disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Artes Visuais, do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, organizado pelo Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional, da Universidade Federal de Santa Catarina (NUTE-UFSC), a partir da perspectiva de dois professores de Escola Pública. O método de análise partiu da consulta às informações apresentadas no sítio de divulgação do curso na internet (educacaonaculturadigital.mec.gov.br) e da análise dos conteúdos nos módulos específicos das disciplinas. A interação, o debate, a reflexão coletiva e o compartilhamento de ideias e experiências são fatores muito caros ao curso, que contemple a fluência digital coordenada com a reflexão pedagógica e mudanças reais na prática pedagógica.

Palavras Chaves: formação de professores, educação na cultura digital, curso de especialização

1 INTRODUÇÃO

A Cultura Digital ou Cibercultura é caracterizada por Santos (2011, p.5) pela emergência da *Web* 2.0 com seus *softwares* e redes sociais mediadas pelas interfaces digitais em rede, pela mobilidade e convergência de mídias, dos computadores e dispositivos portáteis e da telefonia móvel. Primo (2007, p.2) indica que a *Web 2.0* vai além da técnica relacionada à informatização e que ela inclui desde um "período tecnológico" a "um conjunto de novas estratégias" de mercado que envolvem "processos de comunicação mediados pelo computador". Para Castells (2008),

caracteriza-se por uma capacidade de comunicação que mescla diferentes produtos, através de diversos meios, tais como texto, vídeo, som e etc, a partir de uma linguagem comum digital, global e local em tempo real, modificando o processo de interação tradicional.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) provocaram mudanças de paradigmas em diferentes áreas da sociedade e novas subjetividades estão surgindo, modificando também as formas de ser, saber e de aprender: "novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade" (SIBILIA, 2012, p.47). Na educação, este processo passa pela percepção de que não é mais o professor o centro do saber e que o foco passa a ser a aprendizagem, que pode ser construída, compartilhada de forma colaborativa e significativa.

Neste novo contexto que se apresenta criam-se diferentes desafios e demandas na formação crítica do professor especialmente nos conceitos da cultura digital. Mais do que inserir as TDIC na Escola, é necessário construir e assimilar novas práticas pedagógicas que sejam capazes de promover a aprendizagem crítica, contextualizada e significativa.

A investigação proposta por este artigo partiu da análise do material pedagógico do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, organizado pelo Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional, da Universidade Federal de Santa Catarina (NUTE-UFSC). Na qualidade de professores de Escola Pública Estadual nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens do Ensino Médio, este exercício de análise foi desenvolvido a partir dos módulos das disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Artes, procurando responder as seguintes questões: que formação de professores promoverá mudanças pedagógicas reais para fluência digital coordenada com reflexão pedagógica? O material elaborado para o curso de Especialização em Educação na Cultura Digital será capaz de promover esta mudança?

Sem buscar respostas exatas para estas questões, mas tentando provocar reflexões que contribuam para o debate sobre a formação de professores na cultura digital, o presente artigo tem como objetivo apresentar um olhar crítico sobre o material pedagógico do Curso de Especialização, a partir da perspectiva de dois professores de Escola Pública.

O método de análise partiu da consulta às informações apresentadas no sítio de divulgação do curso na internet (educacaonaculturadigital.mec.gov.br) e da análise dos conteúdos nos módulos específicos das disciplinas citadas acima, presentes no catálogo de materiais, totalmente disponibilizado na internet para consulta pública através de sitio na internet essencialmente voltado para este fim (catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br).

Os critérios utilizados para análise dos módulos foram: a adaptação ao ambiente digital; se atingiram os princípios norteadores do curso e os objetivos dos Núcleos de Base (continuidade, sustentabilidade, pensamento reflexivo, flexibilidade, interatividade, ação coletiva e autonomia); conceitos, metodologia, as atividades de aprendizagens e intervenções propostas e a sua integração com as TDIC.

2 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Acompanhamos o pensamento de Almeida e Valente (2012) que apontam para as transformações provocadas pelas TDIC e as mídias digitais em diferentes setores da sociedade. Apesar desta imersão na cultura digital, "na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial pouco explorado" (ALMEIDA & VALENTE, 2012, p.58). De modo geral, o único espaço que ainda resiste à cultura digital é a sala de aula. Diferentes estudos demonstram que os professores, no seu cotidiano, fazem uso de tecnologias, pesquisam assuntos para preparar suas aulas, acessam as redes sociais e conteúdos de mídias digitais. Mas na sala de aula, o uso das TDIC na formação dos estudantes não acontece a contento.

Diante disso, o objetivo do curso de especialização é fazer com que os professores possam incluir em suas vivências escolares e ações pedagógicas os elementos da cultura digital. Conforme o site de divulgação esta formação está "ancorada nas experiências e nas trocas entre professores" que "se dará por meio de atividades práticas de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com os estudantes".

Pesquisas realizadas por Cerny (2014) apontaram os avanços na formação continuada dos professores para a utilização das tecnologias digitais no contexto escolar. Apesar

dos avanços que tais formações promoveram, elas contemplaram demandas como o aprendizado instrumental das ferramentas tecnológicas e reflexões teórico-pedagógicas, sem a integração nas práticas escolares.

Assim, no ano de 2012 a UFSC foi convidada pelo Ministério da Educação para organizar um novo Programa de capacitação por meio do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), que consistia em desenvolver uma proposta Pedagógica com materiais didáticos para um Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital oferecido na modalidade à distância a partir de 2014 para equipe de gestores, professores e formadores com vínculo junto as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, numa articulação com as universidades públicas federais. Neste contexto surgiu o Curso de Especialização que nos propusemos a analisar neste trabalho.

2.1 Sobre a estruturação e organização do Curso

A proposta pedagógica apresentada no Curso Educação na Cultura Digital possui algumas novidades que não são comuns aos cursos de especialização. Geralmente estas formações, em nível de pós-graduação, são iniciativas isoladas dos profissionais da educação que pouco reverberam no cotidiano das escolas. O elemento novo proposto pelo curso é a estruturação dos conteúdos disponibilizados exclusivamente em plataformas digitais e a sua organização metodológica.

Segundo Ramos (et al, 2013) o caminho metodológico da formação está estruturado em três componentes principais: o Plano de Ação Coletivo (PLAC), os Núcleos de Estudo e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O PLAC visa consolidar a escola como entidade formadora, que se autoriza coletivamente a formular, promover e executar propostas pedagógicas com uso das TDIC. Conforme consta no site do curso, o PLAC apresenta "a espinha dorsal da proposta metodológica" e "suas atividades têm o propósito de apontar caminhos metodológicos e teóricos, trazendo essa vivência como elemento primordial da sua formação".

Os Núcleos de Estudo, divididos em Núcleos de Base 1 e 2, Núcleos Específicos e Núcleos Avançados, visam otimizar, a análise crítica e o aprofundamento de temas relevantes à formação na cultura digital, do ponto de vista teórico e prático, abordam

temas desde a gestão da escola com o uso das tecnologias, chegando a abranger o ensino das disciplinas e de seus conteúdos específicos.

Quanto à disponibilização dos materiais do curso, a inovação está em não oferecer materiais impressos. Informa o site, "os materiais didáticos [...] são produzidos no formato digital e contém textos, links, imagens, ilustrações, vídeos e objetos interativos".

A ideia central do curso é incentivar planos de ação coletiva para que a Escola possa trabalhar em conjunto, de forma interdisciplinar, utilizando as diversas linguagens midiáticas disponíveis na cultura digital. A interdisciplinaridade convida o professor a uma ação que requer investigação de sua prática, uma possibilidade de resistir à fragmentação do conhecimento, do homem e da vida, visando à interação professor-aluno, aluno-aluno e escola-família (FAZENDA, 2008). Para tal, propõe, como pré-requisito, que as inscrições sejam realizadas por professores "ligados a unidades escolares", e que fundamentalmente sejam "solicitadas para grupos com pelo menos quatro professores, mais dois membros da equipe gestora e um formador" (site do curso na internet). Esse aspecto faz com que a formação resulte em ações na escola, através dos conteúdos e propostas contidas nos materiais do curso, entendendo as TDIC "como ferramentas estruturantes da atividade pedagógica" (RAMOS et al, 2013, p. 10).

Outro diferencial importante do curso é a participação de professores da Escola Pública como autores na produção de conteúdo dos módulos. Segundo Ramos (et al, 2013) Professores Universitários e de Escola Pública licenciados nas diversas disciplinas, mestrandos e doutorandos em Educação, Educação Científica e Tecnológica, Engenharia do Conhecimento, entre outras, encontram-se envolvidos no processo de produção coletiva dos materiais, interagindo entre si e com os autores no intuito de produzir materiais condizentes com o público alvo e com os princípios norteadores do Curso. O trabalho é fundamentado no diálogo e na organização partilhada por meio da interlocução contínua entre as equipes de Gestão, Design Educacional, Produção de Hipermídia, Vídeo e de Autores.

3 ANÁLISE DOS MÓDULOS DE HISTÓRIA, FILOSOFIA, SOCIOLOGIA E ARTES

A partir de nosso primeiro contato com a interface do curso, exclusivamente realizado na plataforma digital, escolhemos como critério de análise os seguintes itens: 1) a adaptação ao ambiente digital; 2) a forma de interagir com o conteúdo digital; 3) o desenvolvimento do cursista ao longo dos núcleos específicos; e 4) Análise do conteúdo dos módulos específicos.

Com uma interface bastante agradável, o ambiente digital do curso tornou o acesso aos conteúdos e o estudo mais prazeroso e estimulante que os habituais textos em formato portáteis de documentos (pdf). O conteúdo trouxe uma linguagem de fácil compreensão, com densidade gradual e informações adequadas à complexidade dos temas, ao tempo e aos objetivos propostos, permitindo um fácil desenvolvimento no percurso formativo.

As dificuldades encontradas no primeiro contato com o material *on line* exigiram um curto período de aprendizagem das ferramentas do site. Neste processo de conhecer o ambiente virtual, percebeu-se a necessidade de desenvolver outras formas de se orientar e organizar a leitura para a construção do próprio processo formativo. Foi necessário primeiramente explorar todo o ambiente virtual para se ter conhecimento do volume do material e assistir aos tutoriais para o entendimento das funcionalidades do ambiente. Durante a leitura foi necessário observar o histórico do progresso através da utilização do recurso sumário, a fim de buscar uma orientação sequencial e a organização do tempo de leitura. Uma dificuldade pontual, encontrada em todos os materiais dos módulos específicos, foi a falta de paginação dos textos, comprometendo a possibilidade de dar referências diretas ao texto do material.

Em nossas análises, percebemos que o curso desconstrói a ideia do uso instrumental e isolado dos dispositivos digitais, permite a leitura não-linear do material, estimulando o entendimento das características da cultura digital e o que significa aprender nesta cultura que se pauta na interação, no debate, na reflexão coletiva e no compartilhamento de ideias. Demonstra como as TDIC podem auxiliar os processos de ensino e aprendizagem, indo de encontro ao paradigma de ensino-aprendizagem conteudista e vertical.

Os textos apresentam multimodalidade de linguagens exigindo multiletramentos. As atividades estimulam o professor a refletir, contextualizar e construir conhecimentos coletivamente com estímulo à busca por aprofundamentos, leituras complementares,

conhecimento de boas práticas relacionadas.

Os autores dos módulos analisados (História, Filosofia, Sociologia e Artes Visuais) apresentam em comum a preocupação em aproximar os conceitos específicos das áreas de conhecimento com a cultura digital, as influências da Cultura Digital nas identidades e nas culturas juvenis. Traz questionamentos sobre o papel da Escola na formação para a cidadania, democracia, a memória coletiva, a partir da análise de diversas narrativas, de formas de socialização, bem como a intenção de refletir, construir conhecimentos e desenvolver projetos pedagógicos nesta direção.

O módulo de História apresenta experiências individuais e práticas coletivas através de conceitos de Tempo, Memórias e Narrativas**.** O módulo de Filosofia busca formar a identidade e a participação democrática e cidadã dos jovens. O módulo de Sociologia propõe fazer com que o professor faça um exercício de estranhamento e distanciamento diante dos fatos sociais, utilizando a música como ferramenta de diálogo entre educador e educando e motivadora do debate dentro e fora da sala de aula. O módulo de Artes Visuais, dividido em quatro tópicos coloca o professor como utilizador de tecnologias no seu fazer pedagógico, direciona o uso das TDIC para a produção e reflexão de Arte e coloca a escola como campo de fazer artístico.

De forma geral as atividades de aprendizagens dos módulos analisados incentivam os professores a realizarem intervenções pedagógicas com os estudantes, construindo conhecimentos de forma colaborativa e interativa, utilizando uma linguagem multimidiática através de vídeos, imagens, sugestões de aplicativos, hipertextos e experimentos etnográficos, utilizando as novas tecnologias digitais não somente de forma instrumental, mas também reflexiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mesmo tempo em que essa proposta de formação apresenta elementos positivos, tais como a indução dos cursistas a acessarem a rede, mobilização da escola a oferecer acesso de qualidade à internet aos professores e motivação para o uso de tecnologias na formação continuada, também gera novos problemas para serem enfrentados, como os diferentes níveis de letramento digital dos professores, os diferentes níveis de acesso aos

artefatos tecnológicos e a necessidade de repensar os tempos e espaços da escola para o desenvolvimento de práticas que envolvam a cultura digital e a formação continuada dos professores para este tema.

Percebeu-se a necessidade de desenvolver atividades de aprendizagens que incentivem maior interação entre os cursistas dos módulos, promovendo a interdisciplinaridade e atividades de intervenções mais específicas em análise crítica das mídias, a partir de conceitos de Verdade, Ideologia, Lógica, Falácias e Indústria Cultural, Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e que poderiam ser incluídos nos módulos de Filosofia e Sociologia. No módulo voltado a área de Arte (Aprendizagem de Artes Visuais e TDIC), o ponto crítico foi a concentração do campo do saber artístico nos elementos da linguagem visual. Apesar de as demais linguagens (música, teatro e dança) comporem o espectro do curso como elementos dos materiais audiovisuais utilizados como recursos pedagógicos, a Música, o Teatro e a Dança possuem campos teóricos, metodológicos e práticos específicos que ainda não foram contemplados pelo curso.

Acreditamos que apesar das deficiências do ensino público brasileiro e as resistências às mudanças, o curso "Educação na Cultura Digital" poderá modificar significativamente as escolas porque propõe um passo a mais na formação para integração crítica e criativa das tecnologias digitais ao currículo, promovendo também o fortalecimento da coletividade no contexto escolar ao oportunizar que diferentes áreas e disciplinas do currículo pensem projetos em comum a partir da cultura digital.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. de, VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf > Acesso em 28 Jun. 2015.

CASTELLS, M. **Creativity, innovation, and Digital Culture: a map of interactions.** Telos: **cuadernos de comunicación e innovación**, v. 7, n. 1, p. 50–52, 2008. Disponível em http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=3.htm

Acesso em 28 Jun 2015.

CERNY, R. Z.; RAMOS, E.M.F.; BÚRIGO, C.C.D. **Curso de Especialização em**

Educação na Cultura Digital: Constituição e Desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica. ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.Florianópolis/SC,5-8 de agosto de 2014 – UNIREDE. Disponível em http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128074.pdf Acesso em 28 Jun 2015.

FAZENDA, Ivani (org). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

PRIMO, A. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação.** Volume 9, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/153/154> Acesso em 01 Jul. 2015

RAMOS, E.M.F. [et al.]. **Curso de especialização em educação na cultura digital:** documento base. 1ª ed. Brasília : Ministério da Educação, 2013. Disponível em http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/downloads/documento-base.pdf Acesso em: 28 Jun. 2015

SANTOS, E.O. **Cibercultura: O que muda na Educação.** Salto para o Futuro. Ano XXI Boletim 03 – Abril 2011, P.05 - Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/212448cibercultura.pdf Acesso em 15 Jun 2015.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes:** A escola em tempo de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Curso de Especialização Educação na Cultura Digital < http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/ > Acesso em 28 Jun. 2015

Catálogos do Curso de Especialização Educação na Cultura Digital < http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/site/categories > Acesso em 28 Jun. 2015

A CONVERGÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO X A PROIBIÇÃO DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA: TENSÕES E DIVERGÊNCIAS

WANDERLÉA DAMÁSIO MAURÍCIO, ALAIM SOUZA NETO

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: A discussão entre currículo, web currículo e as tecnologias digitais contrasta com a proibição dos celulares nas escolas, conforme leis que as deliberam. Assim, este problematiza o cenário educativo em que há a proibição do uso do celular em sete Estados brasileiros, apresentando convergências e divergências. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, fizemos uma discussão teórica dialogando com autores como Moreira (2010, 2009), Castells (1999), Valente (2005), Pinto (2005), Santos (2009), Cuban (2001), Goodson (2006) e Almeida (2007, 2014). Ressaltam-se as convergências e divergências de um currículo que, ao mesmo tempo em que se compromete com a melhoria do processo de aprendizagem, não se manifesta sobre a ação coercitiva que não respeita a autonomia da cultura escolar que pode decidir pelo uso ou não do celular conforme sua proposta didático-pedagógica.

Palavras-chave: TDIC. Web currículo. Celulares. Proibição.

1 INTRODUÇÃO

No nosso contexto sociocultural, de forma geral, é inegável que a educação brasileira tem enfrentado contextos bem conflitantes no que tange à geração de informações que surgem no cotidiano, tanto no âmbito da cultura escolar quanto em outros cenários educativos, em função da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC. Nessa discussão, os usos ou não usos dos celulares na escola não têm fugido a regra e, por isso, o foco deste trabalho está em torno das relações e contradições na relação entre o currículo e a proibição do uso do celular em sala de aula, por meio de portarias que alguns Estados do Brasil criaram.

Em relação às tecnologias, para Pinto (2005, p. 219) esse conceito se refere para "[...] a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa". Complementando, no que tange às TDIC, estamos considerando-as a partir do estudo de três

autores: Valente (2005), Almeida (2007) e Cuban (2001). Para o primeiro, as TD são produto da convergência de várias mídias, diferentes entre si, em um só instrumento (TV, vídeo, computador, DVD, *Internet,* celular, *Ipod*, jogos, realidade virtual, câmera digital etc.). Ou seja, as TDIC "[...] estão representadas pela convergência das tecnologias de informática (programas e equipamentos), microeletrônica, telecomunicações, radiodifusão, engenharia genética e optoeletrônica" (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 01).

Corroborando com essa ideia, Almeida (2007, p. 03) afirma que a "[...] tecnologia digital é um conceito polissêmico que varia segundo o contexto e a perspectiva teórica do autor [...]". Em Cuban (2001), há uma referência à infraestrutura física (*hardware*) de cabos, computadores, aplicações de *software* e outros equipamentos, incluindo aparelhos de *disc laser*, projetores digitais controlados por teclado, câmeras digitais e assim por diante, inclusive a infraestrutura imaterial (*software*). Assim, a nossa concepção de TDIC está relacionada à prática de mesclar essas três diferentes ideias.

Quanto ao objeto, ele está relacionado às relações e contradições entre a convergência das TDIC e a proibição nos Estados brasileiros do uso do celular na escola, em especial, na sala de aula. A questão que norteia este artigo é: como fazer as convergências das TDIC no contexto escolar com a ruptura e proibição do celular em sala de aula? Para que esta questão pudesse caminhar consonante a este trabalho, como objetivo específico relacionamos sete Estados que possuem leis que proíbem o uso dos celulares em sala de aula, fazendo uma discussão quanto à convergência e divergência do web currículo no contexto educativo.

Nesse processo, algumas discussões são importantes, como web currículo e os espaços de convergência para o ensino-aprendizagem e as ações coercitivas em relação ao uso dos celulares na escola, suas convergências e/ou divergências.

2 WEB CURRÍCULO: ESPAÇOS DE CONVERGÊNCIAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Quanto ao currículo, ele demanda muitas discussões e enfrentamentos com as diversas vertentes para compreendê-lo. Uma delas é a manifestação das TDIC que permeiam as discussões e eventos, principalmente, no cotidiano dos alunos, e que a comunidade escolar tem, de forma geral, tentado negligenciar ou não discutir.

Desse modo, cabe-nos ainda desmistificar algumas concepções em torno do conceito de currículo que estão imbricadas no contexto educacional. Nessa empreitada, a sua concepção nos exige uma tomada de decisão individual e coletiva, consciente e esclarecida frente aos vários discursos e visões sobre o assunto dada a variação polissêmica do termo nas diferentes produções acadêmicas.

Para essa discussão, o currículo não pode ser compreendido no campo da aplicação e/ou transferência dos conteúdos escolares prescritos em documentos referenciados pelas mais diferentes instâncias, sejam elas os livros didáticos, planos de ação, sistemas de ensino e portais educativos. Pelo contrário, ele precisa se configurar como reconstrução desse conteúdo escolar prescrito nos processos de representação de significados e negociação de sentidos que ocorrem quando os professores planejam a condução pedagógica de suas disciplinas, levando em conta as características dos diferentes contextos escolares.

A proposta curricular de vários Estados era um movimento intenso que fluía nas discussões realizadas para a implantação de uma proposta que evidenciasse que o currículo não era meramente uma matriz curricular, mas todas as ações que a escola trabalhava, principalmente, no que se refere às relações de convivência e aprendizagem de todo trabalho realizado na comunidade escolar. O termo já assinalava, na visão de muitos estudiosos, como Moreira (2009, p. 08) que "[...] o currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares". No entanto, estas discussões enfrentavam diversos conflitos sobre o real significado no olhar dos professores a respeito dessa temática.

O surgimento das discussões sobre as tecnologias para a educação invadiu os cenários educativos, assim como a necessidade de evidenciar as mudanças que estavam ocorrendo com alunos e professores envolvidos com a abertura de ferramentas e, igualmente, o incômodo da escola com a mudança brusca dos comportamentos e atitudes que fluíam a cada dia no seu universo. Desse modo, como pensar uma escola para o século XXI, com sujeitos ativos e envolvidos com as TDIC, enquanto as instituições educacionais ainda se sentiam frustradas com tamanha rapidez e evolução? Como a escola pode ser interlocutora desse processo de assimilação de um currículo que empreenda novas possibilidades de conhecimento e autoria?

Moreira (2010, p. 16) traz um registro importante e condizente com o momento em que estamos vivendo: "[...] desaprender o aprendido, transgredir o existente e fazer outras políticas de currículo". O autor compreende a necessidade urgente de ressignificar o currículo

de forma que professores, alunos e comunidade possam confluir para a compreensão do universo das tecnologias como meio para uma escola inovadora e reflexiva/ativa.

Nesse sentido, pensar em convergência, conforme Almeida (2014), é trabalhar com todas as ferramentas que surgem no contexto da escola, empreendendo os benefícios da convergência das mídias e TDIC no uso pedagógico. Nessa perspectiva, tecnologias e currículo podem se imbricar de maneira que as interferências mútuas levam entre si possam recontextualizar o currículo e a tecnologia. Para isso, Almeida (2014) defende que web currículo:

> Não é só a informatização do ensino, web currículo é muito mais, ele representa a integração curricular abrangendo a tecnologia e toda sua multiplicidade de linguagens. Temos que pensar nos recursos abertos, no potencial de criação de novas interfaces e recursos utilizados pelos estudantes e na força do trabalho colaborativo que pode expandir o conhecimento para outros estados, outros países (ALMEIDA, 2014, p. 01).

Assim como Almeida (2014, 2011), entendemos que a presença das TDIC no contexto escolar contribui para a alteração significativa de práticas educativas com a promoção de novos quadros de ambiência em sala de aula e na escola, repercutindo nas mais diferentes instâncias e relações desse processo. Nessa perspectiva de integração, compreendemos que o currículo pode se desenvolver mediante a exploração das potencialidades das TDIC por meio da escrita, da imagem, do som e da combinação de suas múltiplas modalidades (SANTAELLA, 2007).

Além disso, o web currículo pode potencializar a criação de narrativas de aprendizagem (GOODSON, 2006), o protagonismo autoral, o diálogo intercultural e a os processos colaborativos entre pessoas. É com o seu desenvolvimento que podemos promover a articulação entre os conhecimentos do cotidiano do universo dos alunos, dos professores e da cultura digital com aqueles conhecimentos que emergem nas relações de ensino e aprendizagem e com os conhecimentos considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escolar (SILVA, 1995).

A constatação da importância da convergência das TDIC nos contextos educativos foi o que nos impulsionou a repensar por que os Estados proibiram o celular nas escolas, quando deveriam abrir as múltiplas possibilidades para que os alunos, de posse dessa ferramenta, pudessem, junto ao professor, utilizá-la para a ação pedagógica.

Estamos discutindo *web* currículo e uma prática coercitiva que nega o acesso ao uso de TDIC na educação. Há um contrassenso no processo de diálogo entre educadores e o Estado quando o mesmo baixa uma portaria proibindo aos alunos a utilização dos celulares no contexto da

escola. Sabemos quão arcaicos estão os recursos tecnológicos nas unidades de ensino e quanto eles comprometem trabalhos que poderiam ser bem mais avançados, como por exemplo, a velocidade da *internet* que ainda é lenta, sem falar da atualização dos instrumentos tecnológicos em si, como o caso dos computadores obsoletos que permeiam a realidade das escolas públicas brasileiras.

Castells (1999, p. 57) contribui quando nos diz que as TDIC "estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade", e define 'rede' como "um conjunto de nós interconectados" (IDEM, p. 566). Assim, as redes caracterizam a sociedade na atualidade no que se chama de sociedade em rede. No entanto, a escola ainda não se deu conta dessa rede interconectada entre as pessoas. Desse modo, será necessário ainda um caminho de discussões que problematizem todo o processo dialético de pesquisa que que leve em conta a ideia de currículo do futuro para o contexto escolar.

2.1 *Ações coercitivas ao uso dos celulares na escola: convergências ou divergências?*

Proibir algo sempre nos aproxima de uma situação conflitante, principalmente, quando se trata de convergências e divergências. A partir de uma pesquisa exploratória, apresentam-se alguns Estados brasileiros que têm essa prática: Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Distrito Federal e Santa Catarina.

Desses, o Estado de Santa Catarina tem uma Proposta Curricular que compreende um referencial teórico bem estruturado e, nas pesquisas científicas, é citado como referência nos meios acadêmicos e científicos. Esse Estado foi escolhido para uma breve discussão das contrariedades que estão presentes nas Propostas curriculares.

Quando trata das tecnologias, surpreende até aos mais afoitos quanto à construção e aos processos decisórios da escola. Num dos textos dessa proposta há um trecho interessante:

> É fundamental que a escola, o professor e o aluno, tenham clareza de quais são os fins ou os motivos da atividade de ensino e de aprendizagem, contextualizem seus objetivos, definam as ações e procedimentos necessários para a consecução desses fins e considerem os objetos ou recursos disponíveis (tecnologias) para o trabalho escolar, partindo de uma análise crítica da realidade, criando condições para a formação da consciência crítica comprometida com a transformação da sociedade (SANTA CATARINA, 1998 p. 34).

O coletivo educacional e a clareza das ações que a escola deve implementar com criticidade, parece dar conta das tratativas sobre as tecnologias e seu uso no contexto da escola. No entanto, pela Lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008, Art. 1º: "Fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina" (SANTA CATARINA, 2008).

Convergências ou divergências? Aqui se manifesta a divergência, ou seja, "falta de convergência, discordância, descordo" (XIMENES, 2000, p. 267). Santos (2009), na obra *A crítica da razão indolente* traz uma boa contribuição para as reflexões necessárias à temática quando afirma que o "conhecimento, sobretudo o conhecimento crítico, move-se assim, entre a ontologia (a interpretação da crise) e a epistemologia (a crise da interpretação) sem que, contudo, lhe caiba decidir qual dos dois estatutos prevalecerá, e por quanto tempo" (SANTOS, 2009, p. 55).

Em qual momento tanto a escola quanto o Estado estarão convergindo para rever as ações coercitivas que atuam sobre o contexto pedagógico e da sala de aula? O celular ou qualquer outro recurso tecnológico está nas mãos de qualquer sujeito; como a escola pode aproveitar as oportunidades do instrumento e trazer para o contexto educativo as questões críticas e que podem provocar nos alunos uma nova percepção das tecnologias que se tem às mãos?

Moreira (2014, p. 16), nos ajuda a pensar de forma crítica a respeito do currículo:

> Politizar radicalmente o currículo, a Pedagogia, a Educação; desconfiar das explicações, dos métodos e dos projetos tradicionalmente aceitos; examinar as relações entre currículo e a estrutura de poder na sociedade mais ampla; ter clareza da função política que um currículo exerce e pode exercer em uma sociedade [...].

Essa politização perpassa o Projeto Político Pedagógico da escola que discute as ações, situações que a escola vive, atua, estuda; também programa ações para a qualificação do ensino-aprendizagem.

A consciência crítica nos faz ir além do que é posto na sociedade e problematizar (FREIRE, 2005) sobre as questões de nosso tempo que passam a ser convergentes: por que proibir? Para quê? É preciso? Como desvelar novas possibilidades de empreender conhecimentos? Não é a escola, nem os atores e nem o Estado que poderão dar conta da superação dessas ações coercitivas, mas é o coletivo, quando bem estruturado e fundamentado em suas leituras de mundo e de conhecimento, que passa a compreender que uma lei dessa natureza já não dá mais conta da realidade em que se vive.

3 CONSIDERAÇÕES PARA ALÉM DESTAS

O artigo permitiu trazer à tona a discussão sobre a proibição dos celulares nos espaços educativos. Abre-se a oportunidade de provocar nos leitores a discussão quanto à convergência e divergência desta ação coercitiva. Não há mais espaços para a falta de diálogo, principalmente, na educação. A proposta de web currículo vai além das propostas coercitivas, pois abrange os contextos formativos da escola e suas implicações para a prática pedagógica. Se temos conexões de *internet* lenta, por que não utilizar os celulares nas aulas como recursos importantes e de aprendizagem? Se temos poucos computadores, por que os celulares não podem servir de apoio para a estrutura deficiente que ainda se encontra em muitas escolas públicas do Brasil? São discussões que merecem ser mais amplamente discutidas.

Enfim, com a divergência, concluímos com este estudo, que ela é o termo mais apropriado para esta discussão: por um lado, uma proposta curricular realizada pelos educadores que conflui conhecimentos e, por outro, o Estado que não dialoga com eles e apresenta uma ação coercitiva desqualificando qualquer currículo que a escola constrói.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. **ABRELIVROS** – Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares. Publicado em Quinta, 17 Abril 2014 19:32 Por CONTEC Brasil - Ivani Cardoso - Maria Disponível em: http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/5597-web-curriculo-a-convergencia-digital-e-o-futuro.

_____. Tecnologias Digitais na Educação. *In:* Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação, 5. ed., 2007, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**..., Rio de Janeiro, 2007, p. 1-17. Disponível em: http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Saraiva, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide Venancio Majer, atualizado para a 6ª edição: Jussara Simões. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUBAN, Larry. **Oversold and underused:** computers in the classroom. USA: Harvard University Press, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOODSON, Ivor, **As políticas de currículo e de escolarização.** Abordagens históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mário Aleluia. Culturas digitais na educação do século XXI, p. 35-44, 2014. Disponível em: http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/3449/3012. Acesso em: 12 jun. 2015.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Pesquisar em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SANTA CATARINA. **Lei Nº 14.363, DE 25 DE JANEIRO DE 2008**. Governo do estado de Santa Catarina, 2008.

_____. **Proposta Curricular** (Educação e Tecnologia), 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, Tomas Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa perspectiva pós-moderna. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VALENTE, Jose Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *In:* ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.) **Integração das tecnologias na educação.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 22–31.

XIMENES, Sergio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo – Ediouro, 2000.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES CURRICULARES: O CASO DO *CAMPUS* NATAL CENTRAL – IFRN

MIRIAM SOARES OLIVEIRA E SILVA

Modalidade: Comunicação Oral
Eixo Temático: 1. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares;

Este artigo apresenta um estudo sobre a realidade da gestão educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Campus Natal- Central e suas implicações curriculares. A mudança paradigmática da gestão educacional proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 estabeleceu novas orientações relacionadas à gestão democrática e a autonomia do currículo. Paro (2010b) afirma que a gestão democrática implica a participação da comunidade nas decisões curriculares. Para Pacheco (2001) o currículo não pode ser considerado um propósito neutro. Trata-se de uma pesquisa realizada com gestores e equipe pedagógica das diretorias acadêmicas, cujo estudo comprovou a presença de elementos da gestão democrática como também elementos que não dialogam com o espaço democrático. Conclui-se que a gestão curricular proposta em lei encontra-se em construção no campus pesquisado.

Palavras – chave: gestão democrática, gestão educacional, currículo.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a Constituição de 1988, a LDB e o PNE se constituíram como mecanismos legais de fundamentação da gestão democrática nos sistemas de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Lei n.9.394/96) remeteu ao sistema de ensino as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, complementadas pelo Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001) que define os objetivos da democratização da gestão do ensino público e ressalta a necessidade de participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico.

A transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ocorrem num contexto em que a educação é pensada como importante instrumento de política social. Assim, seguindo as orientações legais, os Institutos assumem práticas democratizantes com implicações curriculares.

O presente trabalho tem como objetivo pesquisar sobre a natureza da gestão

desempenhada pelas diretorias *Campus* Natal Central e suas implicações curriculares na gestão iniciada em março de 2012, ano dessa pesquisa.

Sobre gestão educacional esse estudo recorre ao conceito de Lück (2011b, p. 96), que a define como "um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que possam através da participação ativa e competente promover a realização dos objetivos de sua unidade de trabalho". Para Paro (2010) gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade nas decisões escolares. Sobre currículo, destaca-se o pensamento de Pacheco (2001, p.18) que não o considera um propósito neutro, "já que este deriva de diferentes níveis e é veiculado por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismo", portanto, o currículo praticado reflete as características da gestão educacional desenvolvida na instituição.

Esse artigo apresenta além dessa Introdução, o Referencial Teórico, cujo estudo identifica os elementos estruturantes da Gestão Democrática e apresenta o conceito de currículo; no item três discorre-se sobre a Metodologia, com a apresentação do campo empírico pesquisado e técnica de pesquisa; no item quatro destacam-se os resultados da pesquisa; no item cinco a conclusão e por fim as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Gestão Democrática

Para Paro (2010) gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade. Para o autor a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, é preciso, portanto, que a educação se preocupe por dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se a necessidade de a escola pública cuidar de uma autêntica formação democrata.

A ideia em promover uma escola participativa está relacionada à própria capacidade desta em definir objetivos, identificar e resolver problemas, quando toda a comunidade educacional possa aprender a elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), como também o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (FREITAS, 2000).

2.1.1. Elementos Estruturantes da Gestão Democrática

Em educação quando se aborda a lógica da gestão educacional esta se apresenta orientada pelos princípios democráticos Para Libâneo (2008) participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola visando promover melhorias nos níveis de aprendizagem.

A participação pode ser analisada a partir de duas dimensões: *política e pedagógica*. A dimensão política implicação na própria vivência democrática no sentido da participação possibilitar ao grupo o compartilhamento do poder e responsabilidade. A dimensão pedagógica está relacionada à própria prática educativa que é em si um fator de aprendizagem e de construção do conhecimento (LÜCK, 2011c).

Considerada um elemento estruturante da gestão democrática, a Participação pode ser analisada em sua *dimensão política*, quando se observa o compartilhamento do poder. Na *dimensão pedagógica* é possível verificar como se dá o processo ação-reflexão das questões escolares, que podem ser desenvolvidas no sentido de propiciar o sentido de corresponsabilidade.

A descentralização visa estabelecer mudanças nas relações entre os sistemas centrais e suas escolas, pela redistribuição do poder, passando as ações centrais, de comando e controle para a coordenação e orientação local, principalmente no que diz respeito a tomada de decisão, caracterizando a *descentralização política*. A *descentralização pedagógica* que ocorre mediante a gestão compartilhada e gestão direta de recursos necessários à manutenção do ensino que se consolida principalmente na elaboração do Projeto Político Pedagógico (LIBÂNEO, 2008).

Este trabalho assume a premissa abordada por Lück (2011a) que em sua obra *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional* considerada a autonomia um processo aberto de participação do coletivo da escola no sentido de construir uma escola competente, ou seja, uma escola que forme indivíduos responsáveis pela escola, cidade ou comunidade. Uma escola pode ser considerada autônoma se ela forma cidadãos que nas suas diversidades caracterizam uma sociedade democrática (MORIN, 2011b).

Para esse estudo a autonomia da escola é a consagração dos dois elementos estruturantes da gestão democrática, ou seja, se a escola exerce a participação e a descentralização em todas as suas dimensões ela também se consagra pela autonomia.

2.1.2 Currículo

O campo curricular é uma área que engloba um duplo projeto de intenções e práticas, em outras palavras, trata-se de um processo que passa pela tomada de decisão e pela implementação em contextos e fases diferentes. Na sociedade, as pessoas estão ligadas entre si pelos elementos dos sistemas sociais de informação que se estabelece entre elas. Assim, o currículo não pode ser considerado como um propósito neutro "já que este deriva de diferentes níveis e é veiculada por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismo" (PACHECO, 2001, p.18).

Para Pacheco:

> O currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continiuum,* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos. (PACHECO, 2001, p.18)

Assim, pode-se concluir que toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses. Portanto, o currículo é uma construção permanente de práticas com um significado marcadamente cultural e social.

3. METODOLOGIA

3.1 Campo Empírico Pesquisado

O campo empírico estudado foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, uma instituição centenária fundada em 1909. Atualmente o IFRN – Campus Natal Central é composto por cinco diretorias acadêmicas, a saber: Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais (**DIAREN**) que oferece o Curso Técnico Integrado e Subsequente de Geologia e Mineração; Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental; Curso de Pós-Graduação em Licenciamento Ambiental; Curso Pós-Graduação em Gestão Ambiental e o Curso em Segurança do Trabalho. A Diretoria Acadêmica de Gestão e tecnologia da Informação (**DIATINF**) oferece o Curso Técnico em Informática para a Internet; Curso Técnico Integrado em Informática; Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática; Curso Técnico Integrado em Administração; Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento; Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores; Curso Superior de Tecnologia em

Comércio Exterior e Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. A Diretoria Acadêmica de Ciências (**DIAC)** oferece Curso Superior de Licenciatura em Espanhol; Curso Superior de Licenciatura em Matemática; Curso Superior de Licenciatura em Geografia e Curso de Licenciatura em Física. A Diretoria Acadêmica de Indústria (**DIACIN**) oferece Curso Técnico Integrado e Subsequente em Eletrotécnica; Curso Técnico Integrado e Subsequente em Mecânica; Curso Técnico Subsequente em Petróleo e Gás Natural; Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica e Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial. Diretoria Acadêmica de Construção Civil (**DIACON**) oferece o Curso Técnico Integrado em Edificações e o Curso Técnico Subsequente em Edificações e em Estradas.

3.2. Caracterização da Pesquisa

Trata-se de uma abordagem quantitativa para o estudo de um evento qualitativo e sobre isso Pereira (2004) afirma:

> O dualismo entre abordagens racional e experimental chega aos dias de hoje na oposição entre pesquisas qualitativas e quantitativas. No entanto, nem a primeira está isenta da quantificação nem a segunda prescinde de raciocínio lógico. São sim alternativas metodológicas para a pesquisa, e a dominação qualitativas ou quantitativas não delimita para uma e outra *objetos qualitativos e quantitativos*, nem tampouco paradigmas científicos distintos. Ambas podem interessar-se por qualquer objetos, a identidade de casa uma expressando-se no campo dos métodos e não dos objetos.(PEREIRA, 2004, p. 25).

Quanto a abordagem, trata-se de um estudo de caso que segundo Yin (2005), é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade.

A técnica utilizada para a recolha dos dados foi o inquérito por questionário baseado nas questões norteadoras dos elementos estruturantes da gestão democrática. Foram aplicados questionários aos representantes da Equipe Pedagógica (11 questionários) e aos Gestores das cinco Diretorias Acadêmicas (5 questionários), com questões fechadas.

4. RESULTADOS

Sobre a Dimensão Pedagógica da Participação, dos 11 questionários aplicados as equipes pedagógicas das 5 Diretorias, 10 dos respondentes afirmaram que as questões escolares passam por um processo ação-reflexão, e apenas um respondente apontou que "às vezes". Dessa forma, pode-se concluir que a participação na Dimensão Pedagógica desenvolve um sentido de corresponsabilidade com essa prática pedagógica.

Sobre a Dimensão Política da Participação, dos 11 questionários aplicados a equipe pedagógica, 4 afirmaram que a formação do aluno ocorre através de práticas individualizadas, enquanto 3 responderam que "às vezes", e 4 afirmaram que "não". Dessa forma, pode-se perceber que o exercício do poder no processo pedagógico tanto pode ocorrer através da perspectiva do diálogo, através da realização de grupos de estudos para a definição de conteúdos e abordagens das temáticas curriculares, como também pode ocorrer pela perspectiva unilateral, quando ocorre a realização de trabalhos individuais, sem o compartilhamento do poder.

Sobre a Dimensão Política da Participação dos 5 questionários aplicados aos gestores 2 confirmaram que as decisões ocorrem através das discussões em colegiados, enquanto um respondeu que "às vezes" e um respondeu que "não". Neste sentido, nem todas as Diretorias têm suas ações e decisões no compartilhamento do poder.

Sobre a dimensão pedagógica da participação, dos 5 questionários aplicados 2 diretores afirmaram que a diretoria promove debates para discutir e refletir com a equipe pedagógica sobre a educação que se pretende alcançar, enquanto outros 2 responderam que só "às vezes", ou seja, não há uma discussão e reflexão permanente em todas as Diretorias com os professores e com a equipe pedagógica sobre a educação que se pretende alcançar. Neste sentido, a ação pedagógica nem sempre é definida a partir de uma reflexão e discussão conjunta, ou seja, sem uma prévia reflexão da praxe.

A dimensão pedagógica da descentralização foi considerada segundo a visão das equipes pedagógicas das cinco Diretorias que foi unânime em responder que cada Diretoria produz mecanismos para incentivar a participação efetiva de seus membros no processo de construção do Projeto Político Pedagógico, o que implica numa gestão compartilhada e descentralizada do fazer pedagógico.

A dimensão política da descentralização foi considerada segundo a visão dos gestores. Dos 5 questionários aplicados, todos confirmaram a distribuição do poder através da importância das decisões locais para a efetivação das ações, o que confirma a redistribuição do poder.

5. CONCLUSÃO

A participação foi estudada em sua dimensão pedagógica e política. Quanto à dimensão

pedagógica pode-se confirmar a presença do processo ação-reflexão das questões escolares que possibilita desenvolver o sentido de corresponsabilidade. Sobre a dimensão política, pode-se observar que o poder ainda não é compartilhado, pois nem todos os processos de decisões ocorrem baseados em colegiados. Dessa forma, pode-se concluir que o elemento Participação está estruturado em sua dimensão pedagógica, mas ainda precisa desenvolver a cultura do compartilhamento na sua dimensão política.

Quanto a descentralização pode-se concluir que na dimensão política ocorre a redistribuição do poder com importância das decisões locais para as ações efetivas.

A descentralização pedagógica se concretiza no Projeto Político Pedagógico que representa o grau de autonomia da equipe escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

A união dos elementos estruturantes da Gestão Democrática possibilita a instituição transformar-se num espaço educativo com princípios e estratégias democráticas que apontam para a autonomia, que se legitima em favor da melhor qualidade de ensino.

Sendo considerado a partir de condições históricas e sociais em que ocorrem as suas realizações, o currículo é uma construção permanente de práticas com o significado cultural e social. Neste sentido, o currículo pode ser visto como uma dimensão política da educação que reflete as relações que se desenvolvem na escola. Como comprovou a pesquisa, os elementos estruturantes da gestão democrática não se encontram presentes em todas as suas dimensões nas cinco diretorias acadêmicas pesquisadas, portanto, a gestão curricular democrática ainda é um processo em construção na instituição.

Considerando a autonomia a partir da conjugação da participação e da descentralização, infere-se que as diretorias do *campus* pesquisado ainda não se consagram pela autonomia.

6. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo sobre gestão democrática e suas implicações curriculares aplicado às 5 diretorias acadêmicas do Campus Natal Central constatou a presença de elementos da gestão democrática, como também identificou elementos que não dialogam com o espaço democrático. Neste sentido, a gestão curricular na instituição pesquisada ainda não se consolidou em bases democráticas, tendo em vista que ainda se encontra em

construção, confirmando a ideia de currículo como construção permanente.

É bem verdade que a gestão democrática no IFRN já avançou rumo a uma nova realidade, mas ainda tem muito que conquistar nesse processo contínuo de construção de uma identidade verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Kátia Siqueira. *Uma Inter-Relação: Políticas públicas, Gestão Democrático-Participativa na Escola Pública e Formação da Equipe Escolar.* Em Aberto, Brasília v. 17, n.72, p. 47-59. Fev/jun. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5ª ed. revisada e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVIERA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. 10ª ed.São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. Série Cadernos de Gestão: *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional*. Vol.II. 7ª ed: Ed. Vozes. 2011a.

_____. Série Cadernos de Gestão: *A Gestão Participativa na Escola*. Vol.III. 10ª ed: Ed. Vozes, 2011b.

_____. Série Cadernos de Gestão: Gestão Educacional: Uma Questão de Paradigma. Vol. I 9ª ed: Ed. Vozes, 2011c.

MORIN, Edgard. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Fu*turo. 2ª ed.rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

PACHECO, J. A. (2001) *Currículo: Teoria e Praxis*. 3ª ed. Porto Editora. Porto.

PEREIRA, Júlio César R. *Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. 3ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PARO, Vítor. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IDENTIDADE E CURRICULO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CASO DA UFX

Yara Araújo Ferreira Guimarães
Universidade de São Paulo (USP)
yguimaraes@usp.br

Maria Lúcia Vital dos Santos Abib
Universidade de São Paulo (USP)
mlabib@usp.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Currículo, Conhecimento, Cultura

Resumo: Nesta pesquisa investigamos a formação inicial de professores de um curso de Licenciatura em Física, onde discutimos o curso de licenciatura e seu currículo sob a perspectiva das identidades que emergem da interação social entre os agentes envolvidos no processo formativo e os elementos da cultura veiculados no curso. Assim, nosso objetivo principal de investigação é problematizar como a Identidade Curricular (IC) se expressa na formação inicial em Física de uma universidade brasileira, que denominamos por UFX. Realizamos entrevistas com professores, alunos e egressos. Observamos que a identidade do curso tem relação direta com os processos históricos. Desta forma, concluímos que quando os objetivos individuais são partilhados a Identidade Curricular se consolida segundo objetivo geral do curso, que é a formação docente.

Palavras-chave: Identidade; Currículo; Licenciatura; Formação de Professores; Física.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade do ser humano de viver em sociedade é marcante em qualquer fase histórica de sua existência. Quando somos dependentes dos processos de industrialização para nos alimentar, vestir ou mesmo ingerir água estamos evidenciando a necessidade do social, do grupo, das associações humanas das mais variadas formas. É através do social que nos organizamos, que sobrevivemos, que construímos o que chamamos de cultura, conhecimento, tecnologia. E é também através de agrupamentos

sociais que difundimos esta construção humana, que nos educamos e perpetuamos a forma única do ser humano de se identificar enquanto indivíduo, com uma identidade própria. É na ação e na interação social e histórica que nos construímos e reconstruímos enquanto sujeitos e afirmamos nossa autonomia. No mundo contemporâneo as formas de viver, de se relacionar com o mundo e com os elementos da cultura são influenciados pela perspectiva da globalização (PACHECO, 2007), pela relativização dos valores e das narrativas acerca da realidade (HALL, 2010). O princípio aglutinador de certo número de indivíduos em determinado grupo social, é formado então, exatamente pelos elementos e valores compartilhados por eles (SILVA, 2009). Segundo Woodward (2009) é através das representações sociais que forjamos a essência do que somos ou que o social nos possibilitou ser.

Assim, espera-se que os cursos de formação inicial, para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, prepare o professor para o exercício de sua atividade docente mobilizando os conhecimentos da teoria de educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social. Consideramos que o eixo de significação do formar/formar-se professor e da identidade da formação inicial estão ancorados nas diversas possibilidades sob as quais os agente da formação inicial interagem com os elementos da cultura. Desta forma, estamos entendendo que a identidade na licenciatura é algo mais amplo que o currículo prescrito e que questões axiológicas, sociais e históricas são mais que coadjuvantes na formação docente.

Estamos tomando como pressuposto que é na inter-relação do grupo que compõe a Licenciatura com os elementos da cultura na formação inicial que esta identidade social do curso de formação inicial, que denominamos Identidade Curricular (GUIMARÃES, 2014), se expressa. Nosso objetivo principal de investigação é problematizar como a Identidade Curricular (IC) se expressa na formação inicial em Física de uma universidade brasileira, que denominamos UFX. Focalizamos nossa investigação nas representações acerca da IC expressada por professores, alunos e egressos. Acreditamos que esta discussão agrega sentidos específicos às culturas regionais e suas necessidades específicas de formação, bem como para questões mais gerais na formação de professores.

Uma análise identitária somente pode ser formulada em seu próprio tempo e espaço

específico. Portanto, a identidade é uma produção histórica, discursiva, um processo ininterrupto de reconstrução (MOREIRA e MACEDO, 2002). No contexto da IC, a força de coesão desta identidade social é a formação docente. O processo de formação de professores e os elementos da cultura envolvidos são os principais elementos de identificação deste grupo social. Lembramos que não temos como interesse em nossas discussões descrever ou caracterizar IC do curso, mas a partir dos dados coletados levantar pontos de discussão, problematização e análise da Identidade Curricular do curso de Licenciatura em Física da UFX.

2 METODOLOGIA

A universidade que o curso de Licenciatura de Física investigado pertence é por nós designada como UFX, por ser esta uma Universidade Federal de Ensino Superior a qual não intencionamos identificar. As informações apresentadas nesta seção foram obtidas no site da instituição, site do Instituto de Física e/ou no Relatório anual de autoavaliação da universidade, referente ao ano de 2013. A UFX é uma das maiores e mais antigas universidades públicas do Brasil. A universidade possui 139 cursos de graduação, oferecidos nas 29 unidades acadêmicas, com 45.290 alunos de graduação presencial e 6.372 alunos em cursos de graduação à distância. O Instituto de Física (IF) da UFX conta com 108 professores. O instituto oferta os cursos de Bacharelado em Física, Bacharelado em Física Médica e Licenciatura em Física. O curso de Licenciatura em Física é ofertado em turno noturno. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas segundo a perspectiva da Identidade Curricular (GUIMARÃES, 2014). No que se refere a amostra de entrevistados optamos por entrevistar 6 professores da Licenciatura mais o professor coordenador do curso, totalizando 7 docentes. Além do corpo docente, entrevistamos também dois discentes e um egresso do referido curso. Os nomes apresentados são fictícios. Neste trabalho apresentamos um recorte da investigação geral no sentido de focalizar as representações sociais e a Identidade Curricular em um curso de formação inicial.

3 O CASO UFX

Historicamente a estruturação da Licenciatura e do Bacharelado se deu inicialmente como um único curso de graduação e a separação deles ainda está em processo (BRASIL, 2002, Art. 7°), mesmo que burocraticamente já componham cursos distintos na grande maioria das Universidades Federais. A IC das Licenciaturas tem muito haver com o processo histórico de desenvolvimento das universidades e com a estrutura dos Institutos de Física. O professor Leandro, que é professor emérito da UFX, descreve este processo da seguinte forma:

> "Um belo dia uma coisa chamada Sputnik voou pelos espaços. Isso causou um problema na cabeça dos norte-americanos. Eles se sentiram humilhados. Aquele objeto comunista voando pelos céus do maior país do mundo, maior potencia do mundo. Muito bem. Aí houve uma decisão: nosso ensino tem que mudar! [...] Aí começou haver aquela reforma para passar do ensino de elite para o ensino de massa. Em que estavam interessados os americanos? *Olha a gente tem que fornecer técnicos de terceiro grau para nossa indústria. Nós temos que crescer pela base técnica dessa indústria.* Isso foi uma coisa! [...]. Bem, na ditadura desse país maravilha chamado Brasil na década de 60, eles os ditadores, disseram: *olha é por aí que a gente pode fazer um projeto Brasil. Para a gente ser um país realmente do primeiro mundo, conquistar o Atlântico Sul para nós etc. e etc. Temos que fazer o que os americanos fizeram, dando muito dinheiro para consolidar a universidades públicas de massa.* Foi aí que a coisa começou, apareceram milhões de dólares por tudo que é universidade pública brasileira. Foi AÍ *madame*, que a coisa começou" (LEANDRO, Linha 279-309).

Assim, na UFX a estrutura do curso de Licenciatura inicialmente seguia o conhecido modelo 3+1 (BRASIL, 1939) no inicio de sua criação, conforme apresenta o professor Jorge (Coordenador do curso). Tal estrutura reforçava a elaboração de representações negativas à formação de professores. Segundo o professor coordenador do curso na UFX

> "O curso de Bacharelado é muito antigo, é da década de 60 e tinha um curso de Licenciatura que era aquele modelo 3+1. Faziam o Bacharelado e depois eles faziam uma complementação na FE. Mas isso foi uma coisa que foi dando problema porque não formava mais gente. Quando se decidiu implementar esse curso noturno o número de formandos era baixíssimo. A formatura de Física sempre foi baixa" (JORGE, Linha 580-590).

Assim, ao afirmar que a implementação da Licenciatura no turno noturno tem auxiliado o curso de Licenciatura a aumentar o número de formandos o professor Jorge reforça a ideia, apresentada também em falas não transcritas aqui, que essa mudança ajudou a construir uma identidade própria e desvinculada do Bacharelado na UFX. No entanto, esse mesmo fator (turno noturno) apresenta, segundo outros entrevistados, pontos

negativos à vivência universitária e consequentemente à Identidade Curricular.

Posteriormente, alguns pesquisadores de grandes universidades do eixo central de desenvolvimento se interessaram pela questão do ensino. O professor Jorge destaca importância de alguns professores na UFX.

> "A professora Su ((nome da professora)) que trabalhou desde o início do curso de Licenciatura em Física e formou vários profissionais e participou de vários projetos, era uma pessoa muito forte. A professora Denise também, a professora Li ((nome da Professora)). Tem vários professores" (JORGE, Linha 320-327).

Vários entre os entrevistados reconhecem na figura da professora Su um agente de fortalecimento da identidade do curso. A seguir transcrevemos parte da fala da egressa Tânia, onde ela evidencia a influência da professora Su no curso de Licenciatura da UFX

> "Então eu acho que ela ((professora Su)) na verdade é um símbolo, mesmo tento falecido, ela continua sendo um símbolo de ensino de física na UFX. E aí outra coisa que também é bacana, então quer dizer eu acho que de alguma maneira, o curso tinha muito a cara dela [...]. Mas eu acho que fato ela tem um peso muito importante no Instituto por ser um braço importante e uma pessoa muito respeitada também. As pessoas paravam para escutar o que ela tinha para dizer. Porque de fato ela tinha muita coisa para dizer mesmo" (TÂNIA, Linha 1042-1090).

A história e a tradição são elementos positivos para o curso, são fundamentais para a consolidação da identidade e para fortalecer os laços de pertença ao grupo (SILVA, 1999). Chamamos por Elementos agregadores dos objetivos (GUIMARÃES, 2014) as estratégias, cursos ou ações que alinham os objetivos individuais no sentido do objetivo geral do curso: formação docente. Indicamos que observar e desenvolver tais elementos agregadores é também fortalecer os elos de pertença ao curso, a profissão docente e, consequentemente, é colaborar para a consolidação da IC do curso.

Consideramos, segundo falas dos entrevistados, que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Mestrado Profissional são elementos agregadores do curso de Licenciatura em Física na UFX. O PIBID é um elemento agregador porque quanto o grupo se envolver com questões do ensino de Física e da pesquisa em educação, mais estarão envolvidos com a formação profissional do licenciando. Podemos considerar também que o PIBID pode promover certa especialização do docente universitário, uma vez que, ao orientar o licenciando o professor se aproxima da

escola de Educação Básica e da ação de formar professores. A professora Denise afirma que

> "Se a gente tivesse uma bolsa para que ele ((o licenciando)) ficasse aqui e indo à escola, mas indo à escola com um trabalho coordenado.[...] Então, isso a gente já está observando. Esses alunos se envolvem com a bolsa do PIBID, que é de Iniciação à Docência e não mais a de Iniciação Científica. Ele começa a ficar aqui, ele começa a fazer um trabalho pedagógico e automaticamente ele ganha o tempo dele e começa a estudar. Ele começa a fazer grupos de estudos. Então, você dá uma condição universitária para que ele permaneça aqui" (DENISE, Linha 425-445).

A professora Denise afirma ainda que "Acho que a Bolsa do PIBID é uma das coisas que fazem com que o segure. A coisa mais positiva que tem hoje é realmente o PIBID" (DENISE, linha 138-142). Segundo o professor Jorge a bolsa "desperta neles essa motivação para melhorar o rendimento acadêmico e estudar para um concurso" (Linha 1193-1195). Ele completa ainda:

> "[...] isso foi uma coisa legal que faz com que o aluno fique aqui. Isso é uma característica importante dessa década. Os alunos ficam mais na universidade, porque a maioria tem pelo menos uma bolsa. Eu diria que 80% dos alunos do curso tem bolsa, atualmente temos uns 300 alunos. Eles têm um dinheirinho, não dá para ajudar em casa, mas também ninguém enche a paciência. Aí eles ficam na universidade. A gente também sempre ressalta: é melhor formar primeiro. Aí eles vão cuidando mais do rendimento acadêmico e isso é interessante" (JORGE, Linha 1205-1218).

Outro elemento agregador dos objetivos que identificamos na UFX foi o Mestrado Profissional em Ensino de Física ofertado pela instituição e embora ele esteja desvinculado da graduação e por consequência da Licenciatura em Física, ele acaba por direcionar os caminhos de formação inicial quando fortalece a pesquisa em Ensino abrindo caninhos para a representação social do ser professor.

> "No início do Mestrado tinha muitos alunos de fora, mas agora a grande maioria dos alunos que vão para o Mestrado Profissional é egressa da Licenciatura. Isso tem um peso muito grande. Isso também vai retroalimentando porque eles conhecem os alunos antigos. Principalmente os dos últimos períodos que acabam sendo formadores de opinião" (JORGE, Linha 1136-1144).

O mestrado influencia também nas representações sobre a carreira docente enquanto profissão e também como linha de pesquisa já na graduação. Nesse sentido o professor Márcio afirma que:

> "Então, o público que faz Licenciatura têm vários objetivos. Agora com o Mestrado Profissional tem a oportunidade para eles darem um passo a mais

na Licenciatura" (MÁRCIO, Linha 268-272).

Podemos considerar, então, que a IC tem relação direta com os processos históricos e, por consequência, possui também relação com o processo histórico de desenvolvimento das universidades e com a estrutura dos Institutos de Física. Na UFX ficou evidente a importância de determinados docentes nos processos de produção do conhecimento e na elaboração da Identidade do curso. Foi também possível perceber ao partilhar os valores e significados do grupo, os indivíduos fortalecem os laços de pertença. Desta forma, concluímos que quando os objetivos individuais são partilhados a IC se consolida segundo objetivo geral do curso, que é a formação docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores ainda está em busca de uma Identidade consolidada, onde a IC possa implicar em marcas profundas no egresso. As práticas de significação na forma dos elementos de representação social estabelecidos durante a formação inicial do professor implicam em germens em desenvolvimento da constituição da identidade profissional do docente em formação. O Ensino de Física somente poderá possuir e expressar uma identidade específica voltada à educação e à formação de professores quanto estiver envolto em ambiente, representações e sentidos que expressem essa identidade.

A Identidade Curricular (GUIMARÃES, 2014) implica em pertencimento, em elaboração de um mundo comum e compartilhado pela tradição. Ao considerar a Identidade Curricular consideramos que o currículo ao mesmo tempo em que luta para se desvencilhar de antigas práticas que diferenciam as pessoas e que se afasta dos alicerces da Educação, procura também reverenciar a tradição, a história e o percurso das Licenciaturas que alicerçam o que somos. Buscamos, dessa forma, "refletir como colocar o currículo a favor do processo de formação de novas identidades, contestadoras e comprometidas com a ampliação da democracia" (MOREIRA e MACEDO, 2002, p. 31). Para se compor um grupo social coeso, no contexto da Licenciatura, é indispensável que se fortaleçam os laços identitários, o que requer ação deliberada, significados partilhados e objetivos nitidamente estabelecidos. Assim afirmamos, em

concordância com Giroux (2011); Moreira e Macedo (2002); Silva (1999), dentre outros autores, que o conhecimento das identidades sociais, IC neste caso, proporciona espaços que fortalecem um entendimento discursivo e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências, culturas e da dinâmica da vida social (Licenciatura).

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de Abril de 1939.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1**, 18 de fevereiro de 2002.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, Y. A. F. **Identidade curricular na formação inicial de professores de física**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), University of São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-17122014-120851/>. Acesso em: 2015-06-24.

HALL, Stuat. **Pela Mão de Alice**: o social, o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, A.F.B.; MACEDO, E.F. Currículo, identidade e diferença. In: Moreira, A.F.B.; Macedo, E.F. (Orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, J.A. Globalização e Identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 371-398, mai/ago, 2007.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e diferença. IN: Silva, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. **O Currículo como fetiche.** Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA: PERCURSO FORMATIVO À LUZ DA INTERDISCIPLINARIDADE

Roberta Vanessa Pereira Aranha de Souza
Serviço Social da Indústria (SESI-SP)
roberta.souza@sesisp.org.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 4. Interdisciplinaridade.

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo as práticas formativas do Coordenador Pedagógico a partir da tematização da prática, segundo as proposições de Weisz. Para efetivação deste trabalho, resgatamos a teoria da Interdisciplinaridade na perspectiva de Fazenda com vistas a fomentar um trabalho em parceria entre formador e professores. Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, cuja intenção é oferecer subsídios relevantes para os que pesquisam e/ou planejam a formação de professores. O resultado mais significativo deste estudo foi a abertura e interesse dos professores em participarem dos momentos de tematização da prática num processo crítico, reflexivo e transformador. À luz da interdisciplinaridade, a tríade: respeito, parceria e autoformação, evidenciou-se como fundamental para a efetivação de um processo formativo em consonância com as reais necessidades da escola e no qual professores e formadores, são sujeitos ativos deste processo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Prática. Formação de professores

1. INTRODUÇÃO

Este estudo trata de práticas vivenciadas pela Coordenação Pedagógica no cerne de seu ofício: a formação de professores.

É importante delimitar "o lugar de onde falamos" (Fazenda, 2008), sendo uma escola particular de ensino, que atende 950 alunos em período integral e parcial do 1º. ano do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos, cujos resultados das avaliações externas não se mostraram em conformidade com a meta estabelecida pela instituição.

Nessa direção, a pergunta que nos conduziu para aprofundar os estudos foi: Como conduzir as reflexões junto aos professores de modo a redimensionar suas práticas?

Em busca de respostas, elegemos os fundamentos norteadores da concepção "Interdisciplinaridade" (Fazenda, 2001), na busca pelo sentido e pela possibilidade de

um trabalho em parceria, assim como os estudos propostos por Telma Weisz, a respeito da tematização da prática.

Analisamos nosso percurso formativo a partir de dois movimentos: Movimento da Parceria (atributo maior da Interdisciplinaridade) e Movimento da Autoformação (professor e formador).

Isto posto, a perspectiva metodológica deste estudo baseia-se no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico sobre o tema, "dedicada reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos." (DEMO, 2000, p. 20).

As análises foram feitas com base na perspectiva da Interdisciplinaridade, primando pelo rigor e uma ordem que lhes são próprias, para que, com o mergulho na teoria, o conhecimento inicial seja reelaborado, revisto, reescrito e reafirmado nas práticas cotidianas. Para Fazenda (1999),

> [...] a metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento [...] parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na elaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na arte de pesquisar — não objetivando apenas uma valorização tecno-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser-no-mundo (p. 11).

Tal perspectiva metodológica tem o interesse não apenas de verificar algo, mas também, de oferecer subsídios relevantes para os que pesquisam e/ou planejam a formação de professores.

2. QUADRO TEÓRICO

No ano de 2013, a Supervisão de Ensino da Rede a qual pertencemos iniciou estudo com os Coordenadores Pedagógicos de nossa região a respeito da Tematização da Prática.

Nesses momentos formativos foram oferecidos arcabouços teóricos, a princípio, sobre os desafios do formador e, em seguida, nos foi apresentada a possibilidade de trabalho a partir da Tematização, segundo Weisz (2000).

Após estudos, discussões, reflexões e trocas, tínhamos o desafio de trazer para as nossas escolas o trabalho de tematização da prática. Considerando que o trabalho formativo já é desafiador por si só, tínhamos latente uma outra necessidade, atribuir sentido a esta proposta – foi quando iniciamos nosso primeiro movimento de autoformação, na busca por aprofundamento teórico deste tema. Nesta busca, entendemos que tematizar a prática permite tornar o objeto de estudo observável e, sendo observável, tratá-lo como um objeto de reflexão, levando em conta teorias que a sustentam.

Segundo Weisz (2000), a tematização da prática opõe-se a meramente oferecer aos professores um escopo de conceitos e teorias relacionados à aplicação em sala de aula, fazendo da formação de professores um momento restrito à entrega de manual de instruções ou de roteiros a serem aplicados.

Tematizar é fazer com que o professor seja capaz de desentranhar as teorias que guiam a prática pedagógica real. Sendo assim, retornamos à nossa problemática - o não cumprimento da meta referente aos resultados das avaliações externas propostas pela instituição e, a questões de ordem qualitativa relacionadas à aprendizagem dos alunos. Decorrem daí uma pergunta norteadora, base à sistematização deste estudo:

1- Como conduzir as reflexões junto aos professores de modo a que redimensionem suas práticas?

Para responder esta pergunta, elegemos dois movimentos norteadores: **parceria** (FAZENDA, 2003) e **autoformação**.

3. METODOLOGIA

A perspectiva metodológica deste estudo baseia-se no desenvolvimento de pesquisa sob enfoque qualitativo, acrescentada por levantamento bibliográfico sobre o tema, uma vez que o foco centra-se no "reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (DEMO, 2000, p. 20).

A partir dos estudos mediados pela nossa Supervisão de ensino (como citado anteriormente), iniciamos o percurso de tematizar a prática em nossa escola.

Tendo como referência um dado significativo como o baixo desempenho nas avaliações externas nas turmas de 9º. ano do Ensino Fundamental e 3º. ano do Ensino Médio e, de

posse dos resultados individuais do desempenho dos alunos, mapeamos toda a escola e discutimos por várias vezes junto à equipe de professores o grupo de habilidades a serem trabalhadas em determinadas turmas; nasce, então, nosso plano de ação.

Após a elaboração deste plano de ação, a Coordenação Pedagógica foi para a sala de aula verificar como este plano estava sendo implementado, verificando se estava em consonância com os procedimentos metodológicos da rede e, se os professores estavam, de fato, trabalhando as dificuldades específicas dos alunos.

Chamamos esta prática de **Observação *in loco*** e, quando entramos em sala de aula, capturamos por meio de imagens, vídeos e nossos próprios registros, elementos possíveis de reflexão.

Estudos recomendam que antes de tematizar sobre a prática, é preciso capturá-la na forma de relatos e registros. Com base neles, é possível ter acesso às concepções dos professores, seja nos registros do Plano de Trabalho Docente, seja nas observações no Diário de Classe Eletrônico.

4. DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Pensando na qualidade do processo formativo, tematizar produz efeitos muito mais satisfatórios do que simplesmente orientar o professor. Os professores deixam de ser somente receptores de informações para se converter em participantes ativos, usando seus conhecimentos e experiências prévias, explicando suas crenças e valores pessoais.

Até o presente momento, alguns saberes foram construídos e por nós apropriados, sendo o mais fundamental deles, entender que, "a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas" (FAZENDA, 2003, p. 71).

Neste estudo, alguns pontos nos pareceram fundamentais para efetivação do processo formativo a partir da tematização da prática, são eles: **Respeito**; **Parceria** e **Autoformação.**

Dessa forma, esta tríade nos apresentava o suporte necessário para o trabalho formativo na função de Coordenadora Pedagógica utilizando a metodologia da tematização da prática. E, o resultado mais significativo que podemos apresentar até o momento, além da melhora nos resultados das avaliações externas, é o interesse dos professores por participar dos momentos de tematização da prática.

5. SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Este projeto está em andamento, com ações previstas a médio e longo prazo.

Atualmente, para acompanhamento de nosso plano de ação, contamos com um cronograma semanal que garante 8 (oito) horas de acompanhamento docente.

Estamos criando ferramentas para otimizar esse acompanhamento docente (formas de devolutivas e *feedbacks*,), garantindo o processo reflexivo do professor de modo que ele seja o autor dos redimensionamentos necessários.

Então, é porque cremos num projeto formativo coerente e promotor de mudanças que estamos aqui.

6. REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000. 112p.

FAZENDA, Ivani Catarina. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro** – efetividade ou ideologia. Loyola: São Paulo, 1993.

_____ **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1994.

_____ (Org.). **Dicionário em Construção**: Interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001a.

_____ (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001b (Coleção Práxis).

_____ (Org.). **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 1999.

_____ (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 1999b.

_____ **Interdisciplinaridade** - um Projeto em Parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**.7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

REFORMA CURRICULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NA ÓTICA DO GRUPO GESTOR

SANDRA FARIA FERNANDES

Modalidade: Comunicação Oral

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

Resumo:

O texto tem como principal objetivo investigar os fatores que dificultaram o processo de implantação da nova Proposta Curricular no estado de São Paulo, em escolas da baixada Santista, sob a ótica dos gestores. O caminho metodológico foi o da abordagem qualitativa, na perspectiva de interpretar e desvelar as contradições e complexidades do objeto investigado, a partir de uma matriz crítico-reflexiva e ética. Os sujeitos da pesquisa foram os gestores que por meio de entrevistas semiestruturadas tiveram a oportunidade de, trabalhando diretamente com o processo de implantação da Proposta Curricular, apontar alguns caminhos que não foram bem-sucedidos, mas que, na análise de seus desacertos, podem apontar direções para novas mudanças.

Palavras-chave: Proposta curricular. Processo de mudança. Reforma curricular.

1. REFORMA CURRICULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NA ÓTICA DO GRUPO GESTOR

2. Reforma Curricular no estado de São Paulo: O Processo de Implantação na Ótica do Grupo Gestor

3. Reforma Curricular no estado de São Paulo: O Processo de Implantação na Ótica do Grupo Gestor

Esta pesquisa trata da reforma curricular do estado de São Paulo, em seu processo de implantação na Diretoria de Ensino de Santos. O foco se manteve na análise do processo e no levantamento dos aspectos dificultadores durante o processo de implantação da referida Proposta.

A pesquisa foi realizada em escolas pertencentes ao município de Guarujá, no período compreendido entre os anos de 2008 a 2012, tendo como sujeitos da pesquisa os gestores em seus locais de trabalho. O objetivo específico foi o de identificar fatores dificultadores no processo de implantação, a partir da ótica dos gestores que estavam trabalhando diretamente no processo de implantação da nova Proposta Curricular em curso no estado.

A partir da análise desse momento de implantação da Proposta Curricular, delineamos alguns subsídios para a reflexão desse processo, e, com base nesse cenário, a questão principal de nossa investigação foi a de analisar o processo de implantação de uma nova Proposta Curricular no estado de São Paulo, de 2008 a 2012, identificando os fatores dificultadores para tal, a partir da ótica de uma supervisora de ensino.

O caminho metodológico percorrido pela pesquisa foi o da abordagem qualitativa. Embora a pesquisa tenha sido predominantemente qualitativa, quando surgiram dados quantitativos e que se mostravam importantes, os mesmos foram levados em consideração. Como procedimentos, utilizamos: análise documental, observação participante e entrevistas com os gestores.

Iniciamos a pesquisa com a observação do trabalho realizado pelos professores coordenadores junto aos professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), durante o processo de implantação da Proposta Curricular. Na sequencia realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores de duas escolas selecionadas para a pesquisa. O critério utilizado para a seleção dessas escolas foi o fato de que ambas pertencerem ao grupo denominado pela Secretaria de Educação como prioritárias, ou seja, escolas em que os alunos apresentavam os mesmos problemas de aprendizagem, mesmo elas estando em locais diferentes da cidade.

Durante o processo, o primeiro documento básico encaminhado às escolas apresentava princípios orientadores que, segundo os mentores[1] da Proposta, iriam desencadear "[...] uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo" (SÃO PAULO, 2008d, p. 3). O documento situava a escola na sociedade do conhecimento e apontava os principais problemas enfrentados pelos jovens na atualidade, propondo orientações para a prática educativa, no sentido de que as escolas devem preparar os jovens para esse novo tempo, priorizando a competência de leitura e de escrita. A escola proposta e desejada pela Secretaria da Educação é definida como: "[...] um espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares" (SÃO PAULO, 2008d, p. 3). Observa-se que esse pensamento vem ao encontro das discussões realizadas entre estudiosos da área (CANÁRIO, 2006; IMBERNÓN, 2000; RIGAL, 2000).

O segundo documento integrante da Proposta Curricular denominava-se "Gestão do Currículo na Escola". Essa publicação foi composta por dois volumes: Caderno do Gestor 1 e Caderno do Gestor 2. O volume 1 foi especialmente produzido para o professor coordenador, com orientações expressas relacionando suas competências e responsabilidades. O volume 2 continha os princípios básicos para a construção coletiva da proposta pedagógica da escola. Foram apresentados textos que tratam sobre o currículo, o planejamento e a avaliação.

A proposta seria consolidada no ano de 2009. Nesse ano, foram elaborados e encaminhados à rede mais dois volumes do Caderno do Gestor – o volume 1 tratava da avaliação implantada, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), e da organização da proposta pedagógica da escola, que deveria ser

[1] "De acordo com as informações disponíveis no *site* da Secretaria, os educadores envolvidos na elaboração da nova Proposta Curricular foram: **Coordenação Geral do Projeto:** Maria Inês Fini; **Concepção:** Guiomar Namo de Melo, Lino de Macedo, Luiz Carlos Menezes, Maria Inês Fini e Ruy Berger; **Produção das propostas das disciplinas e dos cadernos dos professores: Coordenação Geral:** Ghisleine Trigo Silveira; **Coordenadores de Áreas e seus Autores: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Coordenadores:** Ângela Correa e Paulo Miceli; **Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Coordenador:** Luiz Carlos Menezes; **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Coordenadora:** Alice Vieira; **Matemática, Coordenador:** Nilson José Machado." (RIBEIRO, 2009, p. 2, nota de rodapé 4, grifos do autor).

desenvolvida nos momentos de planejamento dos professores. O volume 2 era integralmente voltado ao SARESP 2008. No ano de 2010, uma edição especial do Caderno do Gestor tratou da violência na escola, tendo sido também encaminhado o Relatório do SARESP 2009.

Fundamentos:

Para manter um arcabouço teórico que permitisse a sustentação da análise, partimos de conceitos maiores que serviram como lentes para a investigação. Foram três os temas cuja reflexão nos ajudou em nossa análise: reformas curriculares, processos inovadores e processos de mudanças educacionais.

Para Gajardo (2012, p. 335): "[...] nas reformas da década de noventa foram definidos quatro eixos de políticas em torno dos quais desenharam estratégias, programas e projetos de inovação e mudança: o da gestão, o da qualidade e equidade, o do aperfeiçoamento docente e o do financiamento". Para a autora, percebe-se um movimento por parte dos governos em reconhecer a relevância de melhorar a qualidade da Educação, no sentido de garantir a produtividade individual e a competitividade internacional. A qualidade passa a ser um ingrediente necessário à modernização e ao desenvolvimento.

Segundo Brooke (2012, p. 13), o conceito de reforma educacional passa por: "[...] uma ação planejada em escala sistêmica, mas cujo conteúdo dependerá das circunstâncias históricas e locais". As reformas curriculares, para Brooke (2012, p 13), são mais complexas, pois objetivam mudar, acima de tudo, as práticas de ensino. Para o autor, "essas reformas dependem de mudanças, até radicais no comportamento dos professores; entram em cena múltiplos fatores subjetivos, incluindo a cultura da profissão e da escola e a estrutura dos incentivos institucionais".

Canário (2006, p. 91), coloca que as tentativas de mudar a escola têm sido marcadas de realizações de vastos e ambiciosos programas de reformas conduzidas de "cima para baixo", de forma autoritária e utilizando o Estado para produzir mudanças de modo coercivo, por meio da produção de leis. Historicamente, grande parte dessas mudanças fica no papel, nos reafirmando que não é possível mudar a sociedade, e, portanto, a escola, por decreto.

CAMPOS (2010, p. 4), discute o fato de que as reformas atingem países em diferentes estágios de desenvolvimento, alegando que certamente serão diferentes os efeitos da implantação dessas reformas em países "[...] que já universalizaram a Educação Básica em patamares de qualidade razoáveis ou em um país como o Brasil, que atingiu 95% de cobertura na educação obrigatória somente na última década e ainda convive com níveis de qualidade na educação muito baixos".

O discurso que fundamenta a necessidade de reformas educacionais na atualidade mostra a necessidade de se elevar os níveis de eficiência e competitividade dos sistemas de ensino. O mau desempenho da rede de escolas tem sido apontado por meio de baixos rendimentos escolares, medidos por testes padronizados de exames em nível estadual e federal. Nesse sentido, Carnoy e Castro (2012, p. 234) lembram que: "a qualidade do ensino não melhora com reformas financeiras, e sim quando se dá ênfase a um maior aproveitamento e aos recursos necessários para chegar-se a isso". Em resumo, as reformas indicam a necessidade não somente de mudança nas estruturas, mas também nas funções dos sistemas de ensino, no currículo e na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Em estudo clássico, Huberman (1973) aborda a questão de como se realizam as mudanças em Educação. Na oportunidade, analisa fatores individuais e institucionais que fazem parte das mudanças e como atuam em diversos pontos do processo, elencando pontos facilitadores e dificultadores que envolvem os processos de mudanças.

A pesquisa: algumas conclusões

A EE dos Crisântemos (nome fictício), a primeira escola selecionada, localiza-se em um desses bairros de grande fragilidade social da cidade do Guarujá, nas proximidades de uma favela chamada Vila Baiana. A escola atende, em sua quase que totalidade, aos filhos dessa comunidade,

A segunda escola selecionada foi a EE dos Girassóis (nome fictício), que fica localizada no Jardim Helena Maria, no Guarujá. Sua construção data de 1965, e sua localidade é mais central em relação à cidade. O bairro é residencial e a comunidade escolar é heterogênea.

Com base nas entrevistas com o núcleo gestor, organizamos as respostas pontuando os fatores dificultadores do processo de implantação da Proposta Curricular do estado de São Paulo. A partir desses procedimentos, selecionamos indicadores e os organizamos em categorias para a análise.

Dois aspectos, citando Abramowicz (1989, p. 38), nos ajudaram no processo de coleta dos dados e na categorização do material: "[...] o conhecimento teórico da área, que fomos armazenando, e o conhecimento experiencial, objetivo e subjetivo, que possuíamos graças ao fato de estarmos trabalhando na e para a rede estadual de ensino".

Para a discussão dos resultados, utilizamos como eixos os princípios centrais explicitados na Proposta Curricular em implantação no estado: uma escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, prioridade para a competência da leitura e da escrita, e articulação das competências para aprender, relacionando-os com as categorias obtidas na análise das entrevistas.

O interesse pela pesquisa teve início em minha atividade de trabalho, quando passei a acompanhar as escolas, como supervisora de ensino, participando dos HTPCs junto aos professores das diferentes disciplinas e os professores coordenadores da escola, no processo de implantação da nova Proposta Curricular.

Na oportunidade, observamos as reações que a nova Proposta gerou junto aos gestores da rede. As discussões tornaram-se acaloradas e dividiram os gestores em grupos diferenciados: aqueles que normalmente resistem a qualquer mudança; os que se amedrontaram, chegando mesmo a alegar não estarem preparados para tal empreitada; os que passivamente passaram a estudar a Proposta; os que aplaudiram, pois estavam sentindo falta, nos momentos de planejamentos didáticos, de uma homogeneização, ou melhor, de um patamar curricular mínimo; e, finalmente, aqueles que se rebelaram, atribuindo à Proposta um caráter autoritário de reforma no ensino, por ter sido gerada no âmbito da Secretaria da Educação do Estado. Na fala da diretora da uma das escolas podemos observar o sentimento que a nova proposta causou:

> Já passamos por diversos momentos de mudanças, e mudar é sempre difícil, mas esta Proposta agora veio com muita violência, foi uma enxurrada de videoconferências e materiais. Para o diretor e o vice, para os coordenadores, mas muito pouco para os professores. Ficou para nós da escola, principalmente para o coordenador, se responsabilizar pela implantação.

È importante observar que a consulta prévia, aos interessados no processo foi um dos principais dificultadores apontados pelos gestores:

> Está difícil, pois, cada vez que estamos acompanhando um projeto com os professores empenhados, vem a Secretaria e inventa algo novo, e dizem que é totalmente inovador, que vão fazer história, isso sem consulta prévia aos que vão trabalhar no processo. Bom seria se eles nos dessem condições para que pudéssemos apoiar os projetos que nascem na escola, adequados à nossa realidade, feitos no perfil de nossos alunos e que tenham partido dos professores que são quem vai executá-los. Fora disso não estou certa que dará bom resultado.

Segundo Brooke (2012), os resultados de reformas que são elaboradas por órgãos externos e passadas para as escolas costumam ser desastrosos. O autor aponta que seus resultados chamaram a atenção para a complexidade da cultura escolar e a dificuldade de efetuar mudanças em uma instituição tão complexa como é a escola.

Nas falas elencadas acima, podemos perceber que os gestores não concordam que fique somente com as instâncias condutoras da política educacional nos estados e municípios a elaboração de novas Propostas Curriculares. Os sujeitos pesquisados aceitam e concordam que necessitamos de Diretrizes e Parâmetros Curriculares comuns dentro da federação, dos estados e dos municípios, garantindo uma política educacional que leve em conta a promoção de um ensino público gratuito e de qualidade. Na esteira desse pensamento, a elaboração da Proposta Curricular de cada estado e de cada município necessita, para ser adequada, de consulta prévia à comunidade escolar, garantindo sua participação na elaboração desses documentos.

O que podemos perceber na reforma empreendida, é que a concepção de projeto curricular não é democrática, apresentando-se em uma perspectiva de racionalidade técnica, com a presença de especialistas externos no papel de guia de planejamento educativo e controle sobre o processo de avaliação. Os saberes transmitidos são propostos por objetivos que não são colhidos na base do sistema, em uma apropriação crítica dos interesses dos sujeitos da escola, tornando-os passivos e adaptados.

Em uma concepção de um currículo comprometido com seu tempo, em que se pretende que a escola mude a sua concepção de ser uma instituição que ensina para ser uma escola que aprende e ensina (SÃO PAULO, 2008 d), acreditamos que a Proposta Curricular em implantação no estado necessitará de inúmeros acertos para que seus objetivos sejam atingidos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere.. Programa de ensino inovador: implantação e análise crítica. **Cadernos Brasileiros de Educação**, São Paulo, v. 6, 1989. (Coleção Ensinando e Aprendendo).

BROOKE, Nigel (Org). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Reformas educacionais: impactos e perspectiva para o currículo. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 6, n. 1, dez. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 maio 2011.

CANÁRIO, Rui. Escola, aprendizagem e inovação. In: _____. **A escola tem futuro? Das Promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 51-139.

CARNOY, Martín; CASTRO, Cláudio de Moura. A melhoria da educação na América Latina: e agora para onde vamos? In: BROOKE, Nigel (Org). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012. p. 231-240.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (Org). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012. p. 333-338.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Portal do Governo do Estado. **Ações do governo**: Educação. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo,2013a. Disponível <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/index>. Acesso em: 12 mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008d.

CONTEXTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE E JUSTIÇA CURRICULAR: POR QUE A ESCOLA DEVE SE ENVOLVER NA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO?

Juliana Fonseca de Oliveira Neri
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
projuliana@yahoo.com.br

Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
tresponces@uol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

Resumo: Este estudo analisa a relação do contexto da violência doméstica contra a criança e o adolescente (VDCA) e a justiça curricular. O objetivo é evidenciar razões pelas quais a escola deve se envolver na prevenção e no enfrentamento do problema, cumprindo sua função social. Trata-se de um relatório de resultados parciais de levantamento de bases teóricas de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a temática a partir da teoria crítica. Aborda o contexto da VDCA e o compromisso do currículo no seu enfrentamento, elencando em seguida algumas sugestões do que pode ser feito pela escola. Apresenta sinteticamente a construção historicamente recente da concepção de infância, a abordagem multicausal da VDCA para que a reflexão sobre o problema possa ajudar a criar possibilidades de enfrentamento nas ações cotidianas da escola, em sua relação com a rede de proteção e com o poder público.

Palavras-chave: violência doméstica contra a criança e o adolescente, justiça curricular, função social da escola, políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A violência doméstica contra a criança e o adolescente (VDCA) ainda é um tabu que a sociedade tem dificuldade de enfrentar. Envolver a escola na sua prevenção e enfrentamento justifica-se no cumprimento de sua função social de promoção do desenvolvimento pleno do educando. Isso exige o compromisso com a justiça curricular na medida em que se reflete se o que é feito pela escola respeita e atende as necessidades e urgências dos educandos.

No caso da VDCA, é preciso salientar que esse compromisso se deve ao fato de que a escola é um espaço de socialização secundária e se a criança está sendo violentada no seu espaço de socialização primária (família), é na escola que ela deve encontrar o ambiente adequado para pedir ajuda e orientação. Isso só pode acontecer se o currículo da escola estiver comprometido em construir saberes sobre os

direitos e se estiver comprometido com o processo de humanização e libertação histórica da criança.

Além disso, VDCA não é problema de ordem privada mas sim de ordem pública. Segundo o artigo 4º do ECA, o dever de assegurar a efetivação dos direitos à educação, à cultura, à dignidade, ao respeito, dentre outros, cabe à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público. Nesse sentido, a criança que sofre VDCA está negligenciada em seu direito à dignidade e ao respeito o que impacta diretamente no bom aproveitamento das atividades desenvolvidas na escola, comprometendo também seu direito à cultura e à educação, impedindo muitas vezes que a escola cumpra sua principal função de instrução, de desenvolvimento cognitivo da criança.

Sobre a função de instrucional ainda é importante destacar que o currículo vem sendo cada vez mais condicionado pelas avaliações externas que visam o desenvolvimento de habilidades e competências, de acordo com as metas propostas pela OCDE, pelo Banco Mundial, pelo fundo Monetário Internacional e pela União Europeia que supervaloriza o conhecimento relacionado com o mercado globalizado (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.192) em detrimento de dispor de conteúdos relevantes que permitam que o educando conheça o mundo e desenvolva suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais com as quais poderão tirar o melhor partido para seus direitos e deveres como cidadãos (p.216).

Além do compromisso do currículo e dos sujeitos da escola no enfrentamento à questão, vale ressaltar ainda que o encaminhamento dos casos de VDCA é um dever da escola, pois omissão é crime com pena de 3 a 20 salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (artigo 245 do ECA).

Diante desse cenário, esse trabalho objetiva evidenciar razões pelas quais a escola deve se envolver na prevenção e no enfrentamento do problema, cumprindo sua função social. Como se trata de um relatório parcial de levantamento de bases teóricas de uma pesquisa de doutorado em andamento, apresenta brevemente o contexto da VDCA apontando para o compromisso do currículo no seu enfrentamento e algumas sugestões iniciais do que pode ser feito pela escola no seu cotidiano no que diz respeito a articulação com a rede de proteção visando envolver a criança e a comunidade na luta por uma infância digna.

2 O CONTEXTO DA VDCA E O COMPROMISSO DO CURRÍCULO NO SEU ENFRENTAMENTO

Relacionar o contexto da VDCA e o compromisso do currículo escolar no seu enfrentamento implicam no aprofundamento da construção da concepção de infância no mundo e no Brasil, para que se possa compreender algumas razões pelas quais ainda existe a naturalização da VDCA. Implica também na compreensão do contexto sociobiopsicológico numa perspectiva crítica que coloca a VDCA enquanto um fenômeno social e histórico, que pode ser controlado e erradicado, caso haja vontade política para isso. Como a escola não é neutra, nesse contexto de VDCA, o currículo exerce sua função social quando

práticas curriculares contribuem para que a escola coloque-se a serviço da construção de uma visão de que a criança é sujeito de direitos em fase peculiar de desenvolvimento, construindo relações horizontais (que vão contra a perspectiva autoritária disseminada pelos hábitos da vida marcada pelo capitalismo) e práticas educativas que problematizem a razão de ser das coisas, criando vínculos em um ambiente educativo no qual ela se sinta acolhida para pedir ajuda caso ela esteja sendo violentada.

Um dos fatores que explica a dessensibilização em relação infância se deve ao fato de a criança ser reconhecida como sujeito apenas num momento historicamente muito recente. Até a modernidade ela era vista como um bem insignificante. O infanticídio foi tolerado até o fim do século XVIII, mesmo tendo sido severamente proibido pela Igreja a partir da queda do Império Romano, no século V. Antes de se desenvolver o sentimento de infância, a criança era vista como um ser transitório e descartável (alta probabilidade de morrer em tenra idade). Com a instituição de códigos penais essa prática passou a ser vista como crime, possibilitando seu registro médico-legal, o que revelou o que a sociedade preferia negar: que as mortes infantis por "acidentes domésticos" estavam relacionadas a ações ou omissões fatais dos pais (AZEVEDO e GUERRA, 1998).

No Brasil, a infância foi marcada por abandono, trabalho infantil e pouca ou nenhuma escolarização (PRIORE, 2009, p.3). Desassistida pela família, a criança brasileira também se deparou com o desamparo do Estado, suas práticas higienistas e violências institucionais. Somente após o longo período de mudanças políticas em todo o mundo e com a intensificação de movimentos populares no Brasil (Movimento dos Meninos e Meninas de Rua, por exemplo), o país começou a reconhecer, na legislação, a criança como sujeito de direitos, com necessidade de proteção.

Mesmo que a legislação tenha avançado, no cotidiano ainda sobressai a prática de "educar" por meio da força, da punição física em vez da construção de relações horizontais entre adultos e crianças por meio do diálogo. Isso pode ser afirmado porque são altos os índices de casos de negligência, violência sexual, psicológica, física e fatal, que evidenciam a invisibilidade da infância detentora de direitos.

A concepção de VDCA na perspectiva crítica contempla a questão inserida no contexto cultural e social no qual ela acontece, ressaltando a necessidade de afirmar a criança como sujeito de direitos e pessoa em fase peculiar de desenvolvimento. Apoiada na Escola de Frankfurt, visa ao desvelamento do fenômeno e da falsa consciência para a emancipação dos sujeitos, na perspectiva de libertá-los da coerção e da subordinação. Isso exige uma análise ampla do contexto social, para que os sujeitos sejam capazes de se opor à pressão do aparelho legitimador da sociedade.

Azevedo (2011) parte da premissa de que toda violência é social, histórica e por isso pode ser controlada e erradicada, caso haja vontade política para isso. Isso implica, no caso brasileiro, considerar a extrema desigualdade socioeconômica que contribui para o desdobramento de práticas de violência em meio urbano e rural; considerar a ocorrência de violência contra a criança dentro e fora da família; considerar suas relações com os conceitos de criminalidade, família, infância, sexualidade, abordando a interação entre essas relações numa abordagem multicausal da violência, que considera o ponto de vista

sociobiopsicológico. Desvendar esse cenário requer uma análise sobre como ele se construiu, para que se possa criar novas possibilidades de enfrentamento por meio de um posicionamento político de denúncia do autoritarismo das relações.

Como não existe neutralidade na prática educativa, a escola exerce seu papel político seja na manutenção do autoritarismo das relações, seja na omissão em relação aos casos de VDCA ou na construção de relações horizontais, quando aborda a temática com a comunidade escolar, debate sobre os direitos da criança, quando cria uma ambiência e vínculos afetivos em que estas se sintam confiantes em pedir auxílio em situações de VDCA. Para que haja essa ambiência e esses vínculos, o currículo construído na escola precisa ser capaz de responder as necessidades dos educandos de conhecer os seus direitos, de saber que podem falar e que há adultos que podem encaminhar o caso ajudando a protegê-lo.

Numa concepção comprometida com a justiça curricular, a escola se assume como centro de direitos e responsabilidades, visando: o cuidado com os sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; a construção do conhecimento necessário para que o sujeito se instrumentalize para conhecer o mundo; a convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola (PONCE e NERI, 2015, p.333).

Nesse sentido, o currículo escolar que se compõe inserido na moldura mais ampla das determinações sociais, permite repensar constantemente o sentido das ações, comprometendo-se com o processo de hominização e libertação histórica, que produza conhecimentos para intervenção no mundo e que busque, por meio de projetos interdisciplinares, a reflexão sobre a VDCA quando a realidade local apresentar indícios de que essa questão pode estar silenciada, ou quando educandos gritarem por socorro, o que pode se dar muitas vezes silenciosamente. Quando o processo não se dá dessa forma (o que é uma opção política consciente ou inconsciente), o currículo não atende as necessidades e urgências do contexto dos educandos, portanto não há justiça curricular. A justiça curricular é o resultado do currículo que respeita e atende as necessidades e urgências de todos os grupos sociais contribuindo com um projeto de intervenção sociopolítica destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

A incorporação dessas concepções de educação e de currículo na prática escolar gera um posicionamento político em relação à sua função social e um olhar sensível para identificar que algo não vai bem. Isso impacta a práxis construída na e pela escola.

3 O QUE PODE SER FEITO

Partindo dessa concepção, a escola tem a possibilidade de analisar o contexto, a realidade dos educandos, refletir sobre a prática construída no seu cotidiano e planejar ações para a prevenção e o enfrentamento a VDCA, estratégias de articulação com a rede de proteção, cabíveis na função social da escola.

Sugere-se que as políticas curriculares contemplem condições para que no exercício docente o adulto observe se a criança ou o adolescente apresentam os sinais iniciais mais comuns de VDCA: faltas excessivas sem justificativa, dificuldade de aprendizagem, distração, dificuldade de memorização, alteração no comportamento (raiva exagerada ou sinais discretos, que podem ser confundidos com "bom comportamento": introspecção, apatia, tristeza, isolamento), somatização de angústias (dores e febres inexplicáveis), alteração no relacionamento com colegas, comportamento sexual incompatível com a faixa etária, falta de controle dos esfíncteres, marcas físicas aparentes ou escondidas em roupas e até a mudança do comportamento da família em relação à criança ou à escola.

Ainda sobre a prática cotidiana, é importante que em reuniões coletivas entre professores, funcionários e gestores os acontecimentos da vida dos educandos sejam problematizados, contextualizados, dialogados, para que a escola não se omita frente a situações de VDCA e não "simplifique" a questão culpabilizando a criança, o que seria uma dupla violência, que Giovedi (2012) conceitua como violência curricular. Nesse caso, além da violência ocorrida no ambiente doméstico há a violência da escola por não ver o contexto da criança, não compreender seu sofrimento, "forçando-a" a adequar-se a metodologias, conteúdos e conhecimentos que em nada contribuirão para a compreensão de sua realidade, para sua intervenção no mundo, para que conheça seus direitos e saiba/consiga pedir ajuda.

A temática da VDCA pode ser debatida na escola de forma lúdica contemplando as especificidades necessárias para a abordagem de acordo com a faixa etária. A pesquisa realizada no ensino fundamental da rede municipal de Osasco (NERI, 2013) apontou que além do tema ser incluído nos conteúdos escolares, também podem ser promovidos momentos de reflexão coletiva com as crianças em assembleias escolares, conferências lúdicas, mostras culturais, etc. O registro das reflexões das crianças são fundamentais para que elas percebam suas contribuições no enfrentamento à VDCA. Esses materiais produzidos podem contribuir para a divulgação e multiplicação do tema com outras crianças. Para isso, a escola precisa promover o registro e a sistematização dos saberes construídos, utilizando-se de múltiplas linguagens, articulando o conhecimento de forma interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. A intenção é que essas atividades ajudem a vencer a barreira do silêncio em relação à temática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas sugestões podem ser ampliadas de acordo com a realidade de cada território. O importante é que a VDCA passe a ter maior atenção na prática educativa, contando com os sujeitos da escola no movimento de denúncia das situações de VDCA e de anúncio de possibilidades, de ações formativas e de enfrentamento, contribuindo para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes e para o seu pleno desenvolvimento, livre de VDCA.

A escola assumida como centro de direitos e deveres, caracterizada pela formação para e pela cidadania, que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela, tem a possibilidade de

assumir sua função social articulando pessoas e instituições, adultos e crianças no enfrentamento à VDCA. Nesse sentido, a mobilização envolve o compromisso do currículo e dos sujeitos com a prevenção e a sensibilização das pessoas, ampliando a visibilidade da temática da VDCA na comunidade e socializando práticas, trocando experiências para que as ações possam se multiplicar em diferentes territórios.

Sabe-se que as questões apontadas ao longo do artigo são parte de uma empreitada que envolve recursos e articulações educacionais, governamentais e não governamentais, pessoas, diálogos, reflexões e a construção diferenciada de relações intergeracionais, que não condizem com o modelo capitalista neoliberal (cujas bases são mantidas graças à manutenção de relações de desigualdade, autoritarismo e opressão). Por isso, a mudança cultural é o desejo maior, mais urgente e necessário entre todos. Este conta com passos cotidianos firmes, dados coletivamente, na direção da construção de um mundo sem opressão. A escola não pode ficar alheia a esse processo. A atuação de seus sujeitos na reversão de situações opressoras é fundamental para reinstalar a esperança, sem espera, num outro mundo possível.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e violência fatal em família.** São Paulo: Iglu, 1998.

_____. **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos hoje. **Jornal da Rede Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte**, Edição Especial EDH, 2006. Disponível em: www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29170-29188-1-PB.pdf Acesso em: 12 out. 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GIOVEDI, V.M. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e superação da violência curricular**. 272 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUERRA, V. N. de A. **Violência de pais contra filhos**: a tragédia revisitada. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NERI, J.F.O. **Possibilidades e limites da escola frente a situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes**: um estudo no Ensino Fundamental I da rede municipal de Osasco (SP). Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2013.

PONCE, B.J; NERI, J.F.O. **O currículo escolar em busca da justiça social:** a violência doméstica contra a criança e o adolescente. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 331 - 349 abr./jun. 2015.

PRIORE, M. del. **A infância como construção histórica** – Séc. XVI, XVII e XVIII. São Paulo: Fundação Telefônica, 2009. Disponível em: http://ecti5.fundacaotelefonica.com/ckeditor_assets/attachments/971/video_aula_ mary_priore.pdf Acesso em: setembro 2013.

SCODELARIO, A.S. et al. **O fim da omissão:** a implantação de pólos de prevenção à violência doméstica. São Paulo: Fundação Abrinq/Centro de Referência às Vítimas de Violência do Instituto Sedes Sapientia, 2004.

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

LIVRO DE IMAGENS E RESSIGNIFICAÇÃO: CULTURA DA LINGUAGEM NÃO-VERBAL

Jade Juliane Dias Mota
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
E-mail: jade.juliane@yahoo.com.br

Luciana Velloso
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ.
E-mail: lucianavss@gmail.com

Nataly da Costa Afonso
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
E-mail: nataly.uerj@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Currículo, Conhecimento, Cultura.

Resumo: Este trabalho pretende discutir o uso do livro de imagens de literatura infantil e a amplitude de suas possibilidades de apropriação, visto que, incluído como gênero literário a ser distribuído nas turmas de educação básica através da proposta do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) , nos impulsiona a refletir acerca da importância do contato com a literatura infantil em si, dando destaque para este tipo de livro diante de uma prática observada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Pautadas em referenciais pós-colonialistas, compreendemos o livro de imagens como artefato cultural que promove a ressignificação e a produção de diferentes sentidos a cada leitura.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Livro de Imagens; Cultura; Ressignificação.

Introdução

A leitura tem sido valorizada como estratégia fundamental para uma melhor compreensão do mundo em que nos inserimos. Nesse sentido, no processo de formação de leitores, a escola assume um papel de imensa relevância. O poder público, ao perceber esta centralidade, tem buscado propor políticas públicas para a leitura, por exemplo, oferecendo condições que possibilitem a ampliação do acervo das bibliotecas das escolas, das salas de aula propiciando a alunos e alunas maiores oportunidades de acesso à leitura.

Com o intuito de incentivar as práticas de leitura de professores e alunos, desenvolveu-se em 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que promove a distribuição de obras de literatura, de referência e de pesquisa. Nesta distribuição, as escolas de Educação Infantil são contempladas em um ano, juntamente com as escolas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação de Jovens e Adultos. No ano seguinte, são contempladas as escolas de Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental.

Considerando o processo de apropriação da tecnologia da escrita como fator de grande importância dentro do processo educativo, o PNBE acredita que o investimento feito nesta distribuição de obras literárias para as escolas públicas, promoverá um contato maior com a prática leitora. Com isto entende-se que o contato com as obras podem auxiliar como mecanismo propulsor de entendimento da realidade, bem como de construção de uma autonomia do sujeito em relação à cultura considerada "letrada"

(MEC, 1997).

Levando em conta esta preocupação com a formação de leitores e escritores dentro do ambiente escolar, estratégias para uma melhor construção do processo de alfabetização vêm sendo discutidas e ferramentas que auxiliem este processo passam a ganhar destaque no cenário escolar e político mais amplo. Pensando no livro como ferramenta alfabetizadora e ao mesmo tempo como objeto cultural, destacamos a literatura infantil como agente não apenas promovedor de aquisição do código escrito, mas como objeto pertencente à cultura, que permite apropriações e ressignificações, assim, fazendo parte também do processo de formação humana (DIAS & FELISMINO, 2015).

Compreendemos o livro de literatura infantil como a obra que entramos em contato antes de chegar à idade adulta, considerando que para construir o texto desse tipo, encontram-se alguns elementos que o narrador utiliza para manter uma relação entre autor/leitor, seja a ilustração, ou o texto adaptado para o público alvo, que são as crianças (ZILBERMAN, 2003).

Dentro desta concepção de literatura infantil, destacamos como objeto a ser observado o livro de imagens. Tal artefato também permite a criação e a ressignificação acerca das ilustrações principalmente por não conter texto escrito.

Considerando o fato de que o livro de imagens não é destinado somente a crianças não alfabetizadas, dialogamos com a concepção de que este tipo de obra possui uma riqueza de recursos, sejam fotográficos, cinemáticos ou de diferentes formas de desenho, que se equiparam com os que são compostos por textos escritos somente. Compreendemos que a intenção é proporcionar o exercício da leitura sem palavras dadas, um exercício que busca no leitor a expressão verbal não como intenção primeira, mas como resultado de um exercício do pensamento e da imaginação, função primordial do texto ilustrado segundo Castanha (2008).

A partir da observação participante feita em atividades de “roda literária” de uma turma de primeiro ano de uma escola situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, nos propomos a refletir sobre esta observação, entendendo o conceito de cultura a partir dos referenciais teóricos pós-colonialistas como Bhabha (2003) e as apropriações feitas por Macedo (2006).

Literatura infantil

Para a construção de um texto que seja considerado "infantil" deve haver um ponto de interseção nas estruturas textuais. Percebemos isso quando há uma escolha dos elementos textuais pelo autor, onde este destina estes elementos à um público leitor específico, e dessa forma opta por determinados elementos (GREGORIN FILHO, 2009)

O livro de literatura infantil se relaciona com elementos que ligam as palavras ao sentido, à interpretação, à realidade e à fantasia, proporcionando que a leitura seja um instrumento do pensamento e uma prática cultural. Sendo assim, conforme indica Arena (2010), ao ir se apropriando da linguagem, os pequenos leitores vão se inserindo no mundo diversificado da cultura humana, adquirindo uma "visão estética do mundo" (p.28) e relacionando-a com as formas através das quais o mundo foi se codificando.

Entendendo que para a construção de um texto destinado às crianças, a escolha das abordagens que serão utilizadas, do contexto e da história propriamente dita se faz por adultos, podemos perceber que estes determinam temáticas de acordo com a sociedade a qual estão inseridos e colocam em destaque determinados valores que as permeiam, sejam eles morais ou culturais. Desta forma, a articulação entre espaço, tempo e personagens se mostra como uma releitura da realidade feita por este autor do livro infantil que se apropria desta realidade e ao escrever a obra, se envolve numa tentativa de representação de uma determinada história pensada por ele, destinada ao leitor, à criança. (GREGORIN FILHO, 2009)

Neste contexto, percebemos que este tipo de obra fornece múltiplas possibilidades de leitura, propiciando às crianças experimentação, criação, reflexão e estimulando a imaginação. Pois como indica Coelho (2000), a literatura infantil é fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Através deste contato com a literatura, entendemos que "lendo, somos cúmplices, coautores, temos a chance de criar em nossas mentes, aquilo que o autor tenta transmitir com palavras. Ler é, portanto, um exercício de liberdade quase tão amplo quanto de pensar" (SEIXAS, 2011, p.7). E neste exercício de liberdade,

entendemos que cabem justamente estas atribuições de diferentes sentidos , ou múltiplas ressignificações dos livros que nos chegam.

Refletindo sobre ilustração e o uso do livro de imagens

Tendo em vista estas reflexões anteriores e de acordo com a inserção em uma escola situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, em uma turma de primeiro ano, observou-se uma prática intitulada por "roda literária". Nesta prática, alunos e alunas possuem liberdade para escolher um livro dos que estão dispostos na sala de aula para que levem para suas casas, leiam com suas famílias e, na semana seguinte, apresentem a história para a turma numa roda e digam se gostaram ou não da obra escolhida. Observando a escolha do livro de imagens por diversos alunos, surgiu o interesse para pensar a forma como qual criança se apropriava da temática da história e, divergindo sobre o ponto que mais lhe chamava a atenção ou "seguindo" ou não a sequência proposta pela obra.

Alberto Manguel (2001) nos fala desta relação intrínseca entre imagens, palavras e histórias. Refletindo sobre passagens de sua vida, afirma que as pinturas são lidas sempre em função de nossas próprias experiências, assim, as imagens contam histórias e vice-versa. Neste movimento, assegura que quando lemos imagens atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa.

Estudos de Geneviève Patte (2012) indicam que para os bem pequenos, este contato com o universo dos livros começa com o livro de imagens, que oferece uma sucessão ordenada de figuras e objetos familiares. Na visão da autora, este processo de identificar e nomear figuras e objetos se constitui em fonte de alegria e prazer para as crianças, por entender que "dar nome é uma forma de tomar posse do mundo e seus diferentes elementos, integrando-os na sua vida" (p. 129). Muito cedo já vemos crianças sentadas folheando livros, segurando-os com firmeza, na tentativa de entender o mundo que ali se desvela diante de seus olhos.

A ilustração também trabalha como fonte de revelação. O texto escrito "dita" o ambiente, objetos, personagens, e a imagem, por sua vez, fazem seu papel de complementariedade e revelação de acordo com o que se apresentou na escrita. Assim, a ilustração acaba por proporcionar ao leitor (principalmente o não-alfabetizado), o entendimento das ações por meio das figuras.

Tão importante quanto o livro de texto escrito, o livro de imagens nos permite idealizar narrativas um pouco diferentes e nos propõe trabalhar de forma mais intensiva com o imaginário infantil. É importante destacar que o livro de imagens não é destinado somente a crianças não alfabetizadas. O livro de imagens possui uma riqueza de recursos, sejam fotográficos, cinemáticos ou de diferentes formas de desenho, que se equiparam com os que são compostos por textos escritos somente. Desta forma, esse tipo de livro pode ser trabalhado de diversas maneiras, podendo também ser destinado a diferentes faixas etárias.

Considerações sobre livro de imagens como artefato cultural e ressignificação

O PNBE, ao trazer o livro de imagens como gênero importante para ser distribuído às escolas, rompe com paradigmas que se preocupam com a alfabetização e a formação de leitores e escritores como apropriação da tecnologia escrita e seus usos, o fato de não conter texto, além de estimular a ludicidade, estimula novas formas de se pensar a cultura letrada presente em nosso cotidiano.

Através da roda literária observada, nos atentamos ao fato de que diferentes crianças que levavam o mesmo livro de imagens para casa, no momento de apresentar a história na roda, produziam leituras completamente diversas sobre os mesmos livros. O livro de imagens, por possuir este caráter mais livre para interpretação, permite a produção de diversas narrativas e sentidos diante das mesmas ilustrações.

Entendendo o livro de imagens como uma tentativa de representação que o autor escolhe para a história que ele se propõe a contar, a linguagem é posta como tentativa de representar o contexto ao qual o enredo está inserido, não restringindo-se apenas no sentido do texto escrito, visto que a imagem também é linguagem, sendo esta considerada “não-verbal”.

Ainda que a imagem seja vista como uma tentativa de representação, esta mesma não pode ser entendida como algo fixo, haja vista que o autor ao construir a ilustração está contido em uma impossibilidade de representá-la fidedignamente, bem como a criança ao realizar a leitura desta imagem, se apropriará desta com múltiplas possibilidades, consequentemente, ressaltando como a ressignificação de um artefato cultural pode desestabilizar o significado pensado previamente.

A ideia de uma visão pré-existente do que o livro de imagens pode apresentar, se relaciona com a concepção de que aquela imagem é uma representação de realidade, de modo fixo e estático. Contudo, considerando que tanto a linguagem verbal quanto a não-verbal, não possuem o poder de dar conta da realidade, destacamos a impossibilidade de representação desta, uma vez que a ideia de realidade é uma construção social e cultural, permeada por disputa de sentidos. Como ressalta Souza (2004): "[...] o sofrimento e angústia da busca pela imagem advêm do fato de que por mais autêntica que possa parecer à imagem, ela nunca deixará de ser justamente aquilo: uma imagem enquanto imagem, nunca é substantiva, a coisa *em si*".

Buscando uma leitura do livro de imagens através do pós-colonialista, compreendemo-lo como artefato cultural, que faz parte de nosso entendimento de cultura "não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação" (Macedo, 2006, p.105).

Ao entendermos, assim como Bhabha (2003), que a cultura será sempre fruto de traduções e hibridismos, e tomando como foco analítico o livro de imagens enquanto artefato cultural, argumentamos que a atividade da "roda literária", a partir do momento em que propicia aos alunos e alunas o contato com estes recursos, está também lhes possibilita a releitura e ressignificação das imagens observadas. Também nos apropriamos das análises de Macedo (2006), que entendem a escola enquanto um espaço-tempo de fronteiras culturais, que será palco dos mais diversos encontros, disputas simbólicas e políticas.

O PNE se insere dentro destas políticas de incentivo à leitura, que trazem consigo toda uma oferta de livros considerados adequados para entrarem nas bibliotecas escolares. Esta escolha de modo algum é vista como desprovida de interesses, pois as imagens também trazem consigo idéias, comportamentos, modos de ver o mundo e significações que ao chegarem na escola, vão recebendo sentidos outros que escapam da idealização de seus produtores.

Referências

ARENA, D. B. (2010). A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: R. J. Souza e et al. Ler e Compreender: Estratégias de leitura. (pp. 13-44). Campinas, SP: Mercado de Letras.

ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. P. 113-133.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, p. 141-161.

COELHO, Nelly Novaes. A Literatura infantil. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

DIAS, Jade Juliane. FELISMINO, Layanne Bento. Literatura Infantil: ferramenta de articulação entre a linguagem e a formação. Rio de Janeiro, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Programa Nacional Biblioteca na Escola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574. Acesso 15/06/2015.

PATTE, Geneviève. Deixe que leiam. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

SEIXAS, Heloisa. O prazer de ler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In:

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 5. ed. rev. Ampl - São Paulo: Global, 2003.

POTENCIALIDADES DO LIVRO DIGITAL: UMA ANÁLISE DO REDIMENSIONAMENTO METODOLÓGICO DESTA INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Nara Maria B. Pasinato (PUCSP) – narapasinato@gmail.com
Eduardo Fofonca (IFPR) – eduffk@bol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Muito tem-se falado sobre o uso de recursos digitais para integrar as tecnologias em sala de aula, contudo nem sempre a utilização de uma tecnologia digital de informação e comunicação garante a efetiva integração curricular. O presente trabalho buscou apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória sobre a utilização de livros digitais em sala de aula, dentro do contexto de um curso de línguas. Os resultados auxiliam a desvelar algumas dúvidas sobre a utilização dos e-books, bem como as opiniões dos alunos e professora pesquisados. Por meio das respostas podemos perceber que o caminho para a integração é longo e necessita ser mais explorado, visando não somente chamar a atenção do aluno, mas auxiliar no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: TDIC, Livro Digital, Integração das Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

A existência de um novo paradigma comunicacional, originado na sociedade da informação, traz consequências na mediação do conhecimento, nas práticas educativas e nas concepções da educação. Muitos estudos (VOSGERAU; PASINATO, 2013) consideram que os próprios alunos exigem uma nova forma de aprendizagem, com redes culturais de conhecimento, que se ampliam por meio de formas diversificadas de comunicação, de sociabilidade e de interatividade. Pode-se considerar, nesse contexto, que as redes culturais e de conhecimento apresentadas pelas formas diversificadas do "digital" repercutem na educação com efeitos profundos.

Com esse novo paradigma, o processo de ensinar passa a exigir um professor inserido nessa realidade, que tenha iniciativa, reflexivo do seu agir pedagógico e que esteja em constante formação. Assim, ensinar na sociedade da informação acabou por

possibilitar ao professor a necessidade de compreender os novos recursos e potencialidades advindas com a integração das tecnologias digitais, sobretudo pela grande dificuldade do campo educacional em desenvolver um olhar mais sensível a esse processo de integração.

Dessa forma, a ação do profissional da educação que irá atuar nesse contexto emergente e de constante transformação é fundamental. Valente (1998) lembra que para atuar nessa nova sociedade o profissional deve entender a aprendizagem como uma maneira de representar o conhecimento, que irá provocar um redimensionamento de concepções já conhecidos, possibilitando a busca e a compreensão de novas ideias e valores.

O presente trabalho buscou, por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo e de cunho exploratório, investigar as potencialidades de uso do livro digital na prática educativa e, de que maneira, na percepção dos alunos e professora de um curso de línguas, redimensiona o processo de ensino, possibilitando uma reflexão acerca do livro digital como um artefato tecnológico nesse contexto educativo.

2 A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Em pleno século XXI constata-se o uso contínuo dos recursos tecnológicos em diferentes contextos, entre eles a escola, que passa a ser um ambiente no qual as TDIC[1] tornam-se ferramentas que podem auxiliar o processo ensino e aprendizagem e a ação pedagógica do professor.

> Os caminhos que a sociedade contemporânea está tomando a partir do impacto da integração das tecnologias digitais da informação e da comunicação têm exigido uma revisão de concepções, metodologias e recursos. Estar diante deste processo nos faz refletir em busca da ampliação de discussões em torno as relação tecnologias, cultura digital e educação (AREU, FOFONCA, 2014, p.07).

Ao ampliar estas discussões, assim como expõe os autores, torna-se pertinente reconhecer que ao pensar nas potencialidades de inovação na prática educativa é

[1] Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

importante reconhecer algumas concepções em torno da cultura digital e da integração das tecnologias na educação.

Para Sánchez (2002, p. 1) "integrar as TIC é torná-las parte do currículo e vinculá-las harmonicamente com os demais componentes curriculares. É utilizar como parte integral do currículo e não como um apêndice ou recurso periférico". O autor destaca ainda que a integração das tecnologias implica no seu uso de maneira funcional e com um objetivo específico de aprendizagem numa disciplina curricular.

O ISTE , por meio do NETS (2002) define a integração curricular das tecnologias como a infusão das TDIC como ferramentas que podem estimular a aprendizagem de um conteúdo específico ou num contexto interdisciplinar. A integração das TDIC acontece quando os alunos são capazes de selecionar ferramentas tecnológicas de forma a obter informação atualizada, podendo fazer a sua análise, síntese e apresentação de maneira profissional.

Almeida e Valente (2011, p. 32) sugerem que para se integrar a tecnologia no currículo, não basta somente disponibilizá-la na escola, é preciso

> Criar condições para que os educadores compreendam a tecnologia em seus modos de produção de forma a incorporá-la na prática, a partir da ação e da reflexão sobre a ação que incorpore as características constitutivas desse novo meio, de suas potencialidades e limitações em relação às formas de interação e construção de significados.

Dessa forma, a formação do professor, no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos, é de fundamental importância nesse processo de integração, pois o uso educacional das TDIC exige tanto o domínio das principais funcionalidades e modos de operação dos recursos tecnológicos disponíveis como a identificação de suas potencialidades pedagógicas para que o professor possa incorporar seu uso em atividades em consonância com as intenções implícitas na proposta curricular (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p.9)

Hall e Martin (2008), citam diversos autores que destacam que o nível de integração dos recursos tecnológicos depende de muitos fatores, tais como: o contexto no qual ele se encontra (BANDURA, 1977; COLEMAN, 2004; HERMAN, 2002; LORBACH , JINKS, 1999); a proposta de utilização da tecnologia, isto é, se a

tecnologia é utilizada de modo instrucional (BAUER, 2002; MOERSCH, 1995, 1996,2002) ou se é integrado principalmente para aumentar ou melhorar a proposta de ensino (BANSAVICH, 2005; COMBS, 2003; KULIK, 2003; ROSS, HOGABOAM-GRAY , HANNAY, 2001).

O que se pode perceber é que os estudos permeiam ainda a dependência da integração das tecnologias primeiramente pelos recursos existentes (equipamentos, acesso a internet) e não existe uma análise mais aprofundada acerca do seu uso pedagógico e do seu reflexo na aprendizagem do alunado.

2.1 Os livros digitais integrando-se à prática educativa

Os livros digitais atuais são basicamente representações computadorizadas dos livros impressos, geralmente num formato PDF e utilizado com um software que permite a mudança das páginas. De acordo com Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2007) "têm como principal objectivo a disponibilização de um livro no formato digital, de forma que este pode ser visualizado através de um computador ou dispositivo móvel".

Atualmente percebe-se um interesse de muitas editoras educacionais para lançarem livros digitais, os quais são utilizados em sala de aula, de forma a ampliar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo diante de um objetivo visto inicialmente como positivo, há de se observar de que forma como esses recursos estão sendo, efetivamente, utilizados nas escolas.

Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2007) destacam ainda que alguns autores (SAÉZ, 2000; SOTORRES, 2000; FERNANDES, TERMIÑO, ILLERA, 2003) elencam algumas vantagens e desvantagens do uso dos livros digitais. As principais vantagens identificadas são:

- A facilidade para fazer downloads dos livros através da internet;
- Poder transportar uma série de livros num único dispositivo;
- A edição, divulgação e acesso aos livros digitais atinge esferas muito mais amplas;
- Podem estar múltiplos utilizadores em simultâneo a consultar e manipular a mesma obra;

- Alguns exemplares permitem a interatividade e a utilização de recursos multimedias;
- Permitem a utilização de hiperlinks para sites externos e consultas a materiais.

Entre as desvantagens pode-se destacar:

- Leitura mais lenta e cansativa;
- Existência de grande quantidade de livros que não possuem recursos de multimedia;
- Preço elevado;
- Informações muitas vezes mal estruturadas;
- Pouca quantidade de exemplares em determinadas áreas do saber.

Todavia, na análise dessas vantagens e desvantagens, percebe-se que nem todas estas vantagens se aplicam na utilização do uso do livro digital como recurso na integração curricular em sala de aula. Poucas são as pesquisas existentes no Brasil que subsidiam um esclarecimento acerca desse recurso, principalmente de como está sendo utilizado na prática educativa, tendo em vista que ainda não é muito utilizado como simples material didático, isto é como um suporte tradicional, mesmo utilizando-se de uma nova forma de tecnologia. No percurso da presente análise, optou-se em dar o destaque a algumas respostas que refutaram esta reflexão, mas mesmo diante desse cenário, conclui-se que esta questão acabou não sendo suficiente para se tecer afirmações mais aprofundadas sobre a eficiência do uso didático dos livros digitais.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ANÁLISE

O presente trabalho teve por objetivo observar de que forma o livro digital é utilizado em sala de aula e de que maneira pode auxiliar o processo de ensino. A pesquisa teve um caráter qualitativo e segundo Lüdke e André:

> Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (1986, p. 02).

Além disso, a pesquisa apresentou uma característica exploratória que, segundo Severino (2007, p. 123) "busca apenas levantar informações sobre um determinado

objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto".

Para a execução da pesquisa aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas a uma professora e 12 alunos do curso de inglês do centro de línguas de uma instituição superior de ensino. As questões foram disponibilizadas no Google Docs e após a aplicação fez-se a análise das respostas fornecidas pelos discentes e pela docente.

Inserido a esse contexto pesquisado, percebeu-se que o livro digital utilizado está disponível apenas para os professores nas salas de aula do centro de línguas, o seu conteúdo é igual ao do livro impresso, acrescido das respostas das atividades, de links para música e vídeo e exercícios de *listening* que os alunos realizam em sala de aula.

Outra característica importante de ser contextualizada é que os alunos acompanham as aulas por meio de uma TV, na qual a professora vai desenvolvendo sua aula com o material digital disponibilizado. Existe acesso a internet e esta pode ser utilizada para fazer buscas em sites de informações complementares, que sejam relevantes ao conteúdo que está sendo trabalhado nesta prática.

4 A PRÁTICA EDUCATIVA: RESULTADOS PRELIMINARES

Desse contexto apresentado, foram enviados doze questionários de alunos, mas apenas dez enviaram suas respostas. Destes corpora, seis homens e quatro mulheres. Todos os alunos são nascidos na década de 90 e estão na faixa entre vinte e trinta anos. A professora tem dezenove anos de magistério em cursos de inglês com doutorado em linguística. Este é o segundo ano em que ela está utilizando o livro digital em suas aulas.

Na análise das respostas, constatou-se que todos os alunos preferem as aulas com livro digital. Quando foi questionado o porquê, surgiram algumas respostas como:

> Ambos os métodos são ótimos meios de ensino, porém com o livro digital o alunos tem a possibilidade de se interagir com a tecnologia de forma mais dinâmica.(Aluno 1)

> O livro digital pode tornar a aula mais interessante e comunicativa, pois, o livro digital pode fornecer imagens e alguns recursos intrínsecos que o autor do livro poderia trazer, ou alguns recursos que

> podem facilitar o aprendizado. (Aluno 2)
>
> Prefiro as aulas com o livro digital, pois o professor tem mais recursos através da midia digital e faz com que se torne mais fácil a exemplificação do conteúdo abordado, além do mais é muito mais fácil acompanhar. (aluno 3)
>
> O conteúdo fica mais dinâmico e é mais fácil comparar as respostas com o que tem escrito no livro digital, não só que o(a) professor(a) diz. (Aluno 5)

Além disso, todos afirmaram que o livro digital usado pela professora contribui para a melhoria da sua aprendizagem destacando que:

> Possibilita o aluno a obter maiores informações, e possui maior eficiência de aprendizagem, pois o livro digital é tão mais fácil de se visualizar. (Aluno 1)
>
> Sim, sem sombra de dúvidas, pois a interação com essa nova tecnologia me prende a explicação e o conteúdo é absorvido de uma forma mais natural, não só eu mais muitos pensam assim. É muito criativa a forma como os conteúdos são ministrados através da tecnologia. O acompanhamento se torna mais fácil. (Aluno 6)
>
> Como o ensino fica mais moderno, acaba chamando mais a atenção e, me concentrando mais, aprendo mais. (Aluno 9)

Com essas respostas tem-se a percepção de que a atenção do aluno na faixa etária pesquisada aumenta quando se utiliza um recurso tecnológico. Ao serem questionados qual seria a percepção que possuem do uso da ferramenta tecnológica pela professora, destacaram que:

> Eu percebo como uma alternativa muito útil. O uso de vídeos, internet e afins é algo que os alunos, digo, TODOS os alunos utilizam, e a escola deve se adaptar a este meio. A internet e afins podem trazer alguns recursos que otimizam o aprendizado e, além de tudo, buscam e prendem a atenção do aluno, e torna a aula mais interessante, pois além de despertar o interesse deles, os professores mostram que a tecnologia pode ser usada para o ensino.(Aluno 2)
>
> Agora é muito mais frequente assistirmos a algum vídeo no youtube e acompanharmos a letra da música, fazer conexões com o vocabulário adquiridos no decorrer do curso. Foi uma grande idéia anexar o conhecimento com a ferramenta da tecnologia pra nos auxiliar durante as aulas, isto vem motivando muito, transformando a sala de aula em

> um ambiente mais dinâmico e interativo. (Aluno 8)

Na análise das respostas da comparação do uso livro digital pela professora e do livro impresso, destacam a dinâmica e a facilidade da aula, por parte da professora, ao utilizar essa ferramenta:

> A dinâmica. Creio que o livro digital otimiza o aprendizado e, além disto, fornece ao aluno uma forma de compartilhamento no sentido de, com o livro digital, a sua interação com o professor e com os alunos se torna mais intensa, pois, apenas com o livro normal em mãos, os alunos não compartilham algumas informações entre si. (Aluno 2)

> Aulas com o livro digital, são muito mais dinâmicas e interativas, essa nova tecnologia ligada a educação desperta mais o interesse dos alunos, pois a tecnologia prende a atenção dos mesmos, concentrando-os e automaticamente focando os para o aprendizado. Há sempre novas opções de resolver os exercícios agora, todos praticam ao mesmo tempo, pois maioria já esta familiarizada com o mundo tecnológico, tornando assim, uma forma em que de os alunos se sintam mais a vontade e como resultado se é extraído o potencial do aluno. (Aluno 3)

> Facilidade ao corrigir questões, melhor visualização do conteúdo, maior possibilidade de interação do professor com o aluno. (Aluno 7)

A visão da professora não foi diferente, pois em todas as suas colocações, ela cita que o livro digital facilitou o seu processo de ensino, pois otimizou o seu trabalho, já que ao utilizar o livro digital e abordar algum assunto específico, como também está conectada à internet, pode imediatamente fazer uma busca e exemplificar e mostrar situações que estão conectadas com o tema abordado. Além disso, destacou que não necessita mais um CD para fazer a parte de *listening* com os alunos, mostrar os vídeos relacionados aos textos, bem como fazer a correção de exercícios, pois essas ações podem ser executadas diretamente no livro digital.

A professora ressalta que o livro digital aumentou a motivação e participação dos alunos durante as aulas, o que, na sua percepção, acabou por trazer melhorias ao desempenho dos discentes. Nesse sentido, cabe destacar a reflexão de Areu (2014) na qual a autora destaca que pensar a comunicação e a convergência dos recursos tecnológicos na educação implica simultaneamente, pensar como universalizar os conhecimentos e, como viabilizar o diálogo de saberes no marco das diversas culturas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideravelmente os avanços das tecnologias digitais acabam por vislumbrar mudanças significativas, principalmente na necessidade de novas qualificações e, portanto, trazer ao campo educacional novas exigências profissionais, novas potencialidades para as ações em torno das atividades pedagógicas com a integração das tecnologias digitais.

Constatou-se que a aula com o livro digital utilizado pela professora possui mais atrativos aos alunos e chama mais a sua atenção, contudo pode-se questionar a forma como é utilizado este livro digital, tendo em vista que ele substitui o uso do quadro negro pelo professor e não é usado de forma interativa com os alunos, mas facilita a exposição das temáticas abordadas, já que o material apresenta-se pronto para o uso do professor.

Se formos analisar se há realmente uma integração curricular dessa forma de tecnologia, abrimos caminho para uma série de questionamentos, pois, aparentemente, a forma de uso da realidade pesquisada fornece indícios de integração, mas não uma totalidade desse processo.

A forma como o livro digital foi utilizado em sala de aula não demonstra uma efetividade dessa integração, pois como apontam Almeida e Valente (2011) o uso das TDIC no desenvolvimento do currículo [...] permite registrar processos, recuperar trajetórias, rever narrativas e identificar caminhos percorridos, conhecimentos colocados em ação e significados em construção.

Somente quando se constata esse processo pode-se afirmar que houve uma integração curricular, assim é necessário refletir de que forma se utiliza esse tipo de recurso tecnológico e sua efetividade no processo de aprendizagem dos alunos.

Há um olhar potencial sobre as transformações advindas dos impactos que as TDIC trazem à educação, sobretudo quando se criam expectativas dos processos de mudança com novos recursos, que relativamente são inerentes à melhoria da qualidade dos processos de ensino.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da. (Orgs.) **Cenários de inovação para a sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo**. Artigo elaborado para subsidiar o curso "Ensinando e aprendendo com as TIC", promovido pelo Ministério da Educação, sob responsabilidade da SEED, no ano de 2008. Disponível em: <http://rocha.hiperlab.egr.ufsc.br/hiperlab/mec/unidade4/Desafios_e_possibilidades.pdf >. Acesso em: 08 set. 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

AREU, Graciela Inés Presas, FOFONCA, Eduardo. (Org.) Integração de Tecnologias e da Cultura Digital na Educação: múltiplos olhares. Curitiba, CRV, 2014.

AREU, Graciela Inés Presas. **A integração que desintegra? Reflexões sobre as tecnologias da informação na educação.** In AREU, Graciela Inés Presas, FOFONCA, Eduardo. (Org.) Integração de Tecnologias e da Cultura Digital na Educação: múltiplos olhares. Curitiba, CRV, 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B.; COUTINHO, C.P**. A problemática dos e-books:um contributo para o estado da arte**. In: Memorias da 6ª Conferencia Ibero-Amercana em Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI). Orlando, 2007. P 106-111. V. 2. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6717/1/book.pdf. Acesso : 6 out. 2013.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C.P. **Livros digitais: novas oportunidades para os educadores na era web 2.0. 2007.** Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9233/1/livrosdigitais.pdf. Acesso: 6 out. 2013.

BRITO, Glaucia Silva da; VERMELHO, Sônia Cristina. **A incorporação das**

tecnologias no ensino superior: formar professores que formam professores. In. AREU, Graciela Inés Presas; FOFONCA, Eduardo. (Org.) Integração de Tecnologias e da Cultura Digital na Educação: múltiplos olhares. Curitiba, CRV, 2014.

DIAS, Paulo. **Aprendizagem colaborativa e comunidades de inovação.** In. ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da. (Orgs.) Cenários de inovação para a sociedade digital. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HALL, Bettie C.; MARTIN, Keneth E.. **Relationships among computer self-efficacy, professional development, teaching experience, and technology integration of teachers.** In: NECC, 29th, 2008, San Antonio. NECC 2008 Research Papers. San Antonio: ISTE, 2008. p. 1 - 23. Disponível em: <http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC_Research_Paper_Archives/NECC2008/Hall.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2013.

ISTE**. National Educational Technology Standards for Teachers: Preparing Teachers to Use Technology.** Eugene: ISTE, 2002.

ISTE. **National Educational Technology Standards for Teachers: Preparing Teachers to Use Technology.** Eugene: ISTE, 2008.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU,1986.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.) **Integração de mídias nos espaços de aprendizagem**. Brasília: INEP, 2009.

SÁNCHEZ, Jaime. **Integración Curricular de las TICs Conceptos e Ideas.: Conceptos e Ideas.** In:VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 6., 2002, Vigo. Congreso RIBIE 2002. Vigo: RIBIE, 2002. p. 1 - 6. Disponível em: <http/::info.worldbank.org:etools:docs:library:87522:nicaragua:efa:docs:nicaragua_wor

kshop:train_mat_mar04:intetic.html>.Acesso em: 08 set. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino**. Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Maria da Graça Moreira. **Mobilidade e construção do currículo na cultura digital.** ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da. (Orgs.) Cenários de inovação para a sociedade digital. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloíza G**. Tecnologia na Educação: uma perspectiva sociointeracionista.** Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VOSGERAU, Dilmeire. S. R**. Projeto Cri@Tividade – SME: Metodologia para integração das TIC à prática pedagógica.** SME: Curitiba, 2007.

VOSGERAU, Dilmeire. S. R. PASINATO, Nara. **Proposta de indicadores para avaliação dos estágios de integração das TIC no contexto escolar.** ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da. (Orgs.) Cenários de inovação para a sociedade digital. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FACEBOOK NA FORMAÇÃO ONLINE DE PROFESSORES NO MODELO TPACK

Lilith Moreira e Altina Ramos
Universidade do Minho (UM)
moreira.lilian.75@gmail.com e altina@ie.uminho.pt

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo:

Neste trabalho apresenta-se o contributo do Facebook na formação de professores, num contexto de aprendizagem integrada e num processo de formação presencial e online. O Facebook foi um espaço de partilha de recursos digitais produzidos durante a formação e, sobretudo, uma oportunidade de desenvolver o pensamento reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica. Abordamos a formação de professores em Portugal para o uso das TIC e apresentamos o modelo TPACK de uma forma sucinta. A metodologia é do tipo qualitativo, sendo um estudo de caso. Os dados provieram do grupo do Facebook e das notas de campo e foram alvo de análise de conteúdo. Concluímos que o Facebook, durante a Formação Contínua foi útil para a partilha de recursos, aprendizagem e momentos de reflexão. Foi também valorizado pelos formandos como um diferencial das outras formações que eles já haviam frequentado. O modelo TPACK subjacente à formação não foi totalmente conseguido tendo sido mais acentuada a formação técnica.

Palavras-chave: TIC, formação contínua de professores, Facebook, TPACK

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) são parte integrante do currículo do primeiro ciclo do ensino básico (1.ºCEB). Aos professores exige-se cada vez mais uma enorme flexibilidade para aprenderem continuamente ao longo da vida,

independentemente dos meios, dos locais, das formas e da língua de comunicação.

Todavia, muitos dos educadores de infância e professores do 1.ºCEB que, atualmente, se encontram a dar aulas, durante a sua formação inicial não tiveram qualquer tipo de formação para a utilização pedagógica das TIC. Entendemos por formação inicial o começo institucional e formal do processo de preparação e desenvolvimento pessoal e profissional do corpo docente (Estrela, 2002). Assim, se não conhecem nem sabem utilizar as TIC, não poderão ajudar os seus alunos a utilizá-las e muito menos integrá-las na prática pedagógica.

Com o intuito de promover uma efetiva utilização das TIC, em contexto da sala de aula, realizamos uma oficina de formação contínua para professores e educadores, com componente presencial e online denominada *Ensinar e aprender com tecnologias no Ensino Básico: formação, intervenção e interação online*. Os formandos frequentaram a formação presencial, semanalmente, e simultaneamente, foram acompanhados num grupo fechado do Facebook (FB).

Neste artigo, embora proveniente de um estudo mais amplo, focaremos só o impacto do grupo FB no processo de formação dos professores e educadores em TIC dentro do modelo TPACK.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para Brito, Duarte e Baía (2004) a formação contínua de professores subdivide-se basicamente em duas: a da alfabetização informática, e a da integração curricular (disciplinar ou interdisciplinar). Neste trabalho consideramos a segunda perspetiva.

O modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) foi apresentado por Mishra e Koelher em 2006. Para entendermos o modelo TPACK, é preciso sabermos que a atitude dos professores em relação às TIC pode ser apenas de conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo curricular, conhecimento tecnológico e pedagógico, conhecimento tecnológico e de conteúdo curricular ou, ainda, um conhecimento pedagógico e de conteúdo curricular. Como podemos observar na Figura 1, o TPACK é o resultado da interseção dos três

tipos de conhecimento: Conhecimento dos Conteúdos Curriculares, Conhecimento dos Métodos Pedagógicos e, ainda, o Conhecimento Tecnológico.

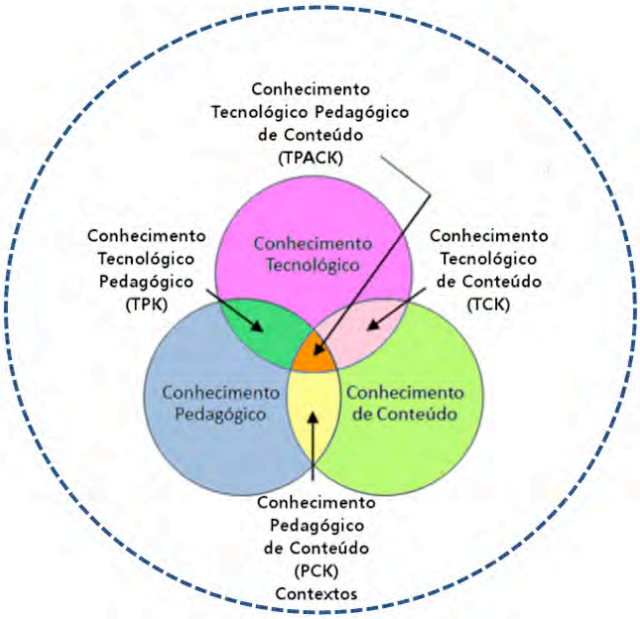


Figura 1: Integração dos domínios de conhecimento atualmente presentes no processo de ensino e de aprendizagem (Mishra & Koehler, 2006; p.1025)

Alguns autores evidenciam que os professores deveriam construir a ponte entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado realizado pelos alunos, desenvolvendo a competência de formular e representar o conteúdo, de tal forma que os alunos possam compreender e aprender (Geddis et al, 1993; Grossman, 1990; Marks, 1990; Shulman, 1986, 1987).

A Figura 2 mostra o que cada uma das áreas representa no saber do professor e onde cada um dos professores se poderá integrar, segundo o TPACK.

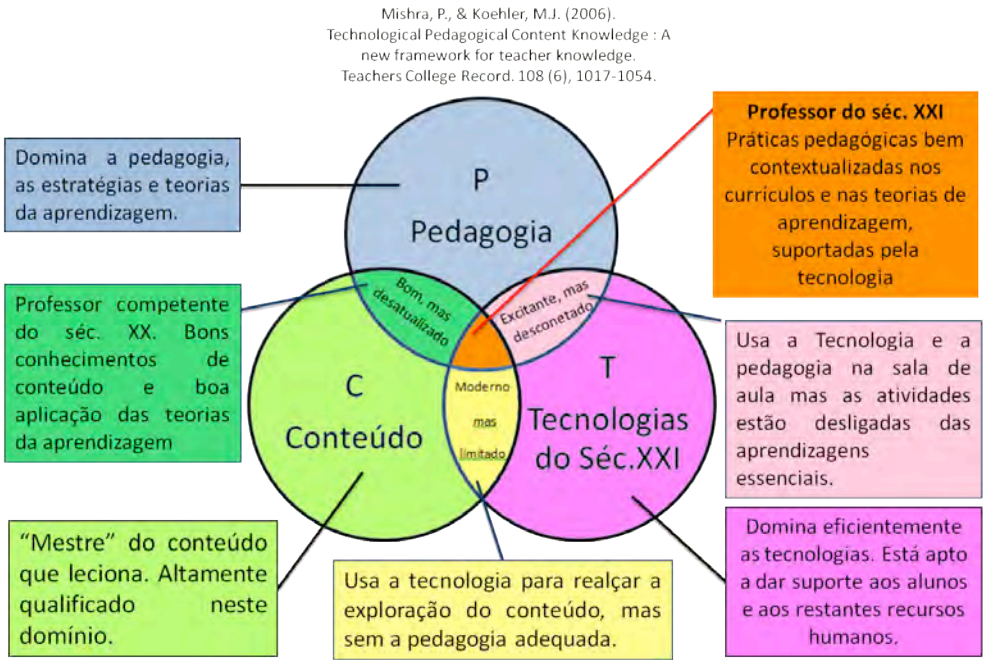


Figura 2: Interpretação do Referencial TPACK – adaptado de http://www.learnovationlab.org/tpack html

Desta figura ressaltamos a zona central deste referencial, representada pela cor laranja, que é o que os autores deste modelo consideram ser o ideal de professor para o século XXI, uma vez que incorpora um novo corpo de conhecimento que se diferencia de uma simples aglutinação dos seus componentes – conteúdo, pedagogia e tecnologia. Quando o professor chega à zona central do TPACK ele deverá fazer uma reflexão crítica sobre a sua ação.

O modelo TPACK deve ser utilizado num processo de ensino-aprendizagem contextualizado, isto é, deve ser considerada a escola onde o professor leciona, a comunidade educativa, as experiências do docente e dos seus alunos, o modo de estar na vida do docente e dos alunos, os recursos disponíveis e, principalmente, a reflexão sobre a ação. Portanto, o que o modelo propõe é que o docente reflita sobre a sua prática letiva e as suas atitudes a fim de potencializar ao máximo a qualidade da sua "performance" enquanto professor.

Na Figura 3 podemos ver que o contexto possui diversas variáveis, tais como: características físicas da sala de aula, identificação de obstáculos, oportunidades e sinergias existentes que deverão ser sempre tidas em consideração.

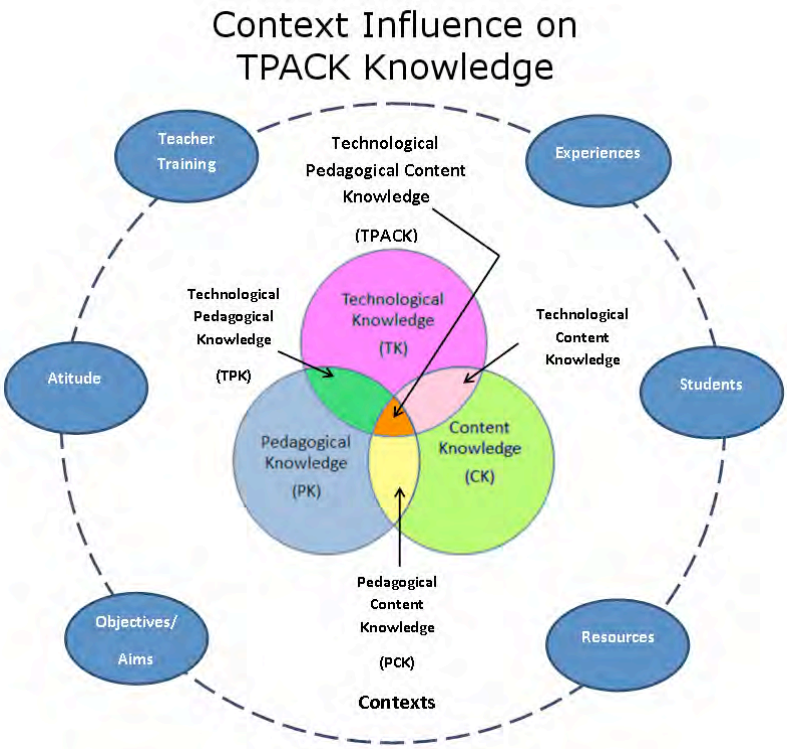


Figura 3: Context Influence on TPACK –de http://www.tpack.org/ acedida em http://edt524tpack.wikispaces.com/Context+Influence+on+TPACK

Tendo em conta essas variáveis na formação dos professores, observando a prática letiva e o discurso desses professores, averigua-se onde cada professor se encontra dentro desse referencial.

3 METODOLOGIA

Como queríamos responder a questões relacionadas com o "como" e o "porque" de um acontecimento sobre o qual possuíamos pouco ou nenhum controlo, a estratégia de investigação mais adequada foi o estudo de caso (Yin, 1994).

4 DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

A nossa ação de formação "*Ensinar e aprender com tecnologias no Ensino Básico: formação, intervenção e interação online* pretendia formar professores para o efetivo uso educativo de tecnologias digitais no Ensino Básico, pela via da criação, aplicação, avaliação e partilha de objetos de aprendizagem digitais.

Os 38 formandos frequentaram, semanalmente, formação presencial, e simultaneamente, foram acompanhados num grupo fechado do FB. Em todas as sessões, os formandos tinham de apresentar e/ou comentar algum trabalho dentro do grupo. O nosso estudo centrou-se só nas questões relacionadas com o grupo do FB tendo um colega estudado a formação presencial.

Decidimos utilizar o FB durante a formação, uma vez que precisávamos de uma plataforma que englobasse os textos produzidos, ficheiros de áudio, imagem e vídeo e em simultâneo propiciasse o trabalho colaborativo e reflexivo entre pares (Schön, 1997; Nóvoa, A., 1997; Turkle, 1997). Outro fator que nos levou a escolher especificamente esta rede social foi o fato de atenuar a distância entre formador-formando, formando-formando e, ainda, pelo fato dos trabalhos produzidos estarem disponíveis para todos os participantes e não apenas para o formador. Pensamos ainda que esta rede seria uma forma de mediar não só as relações pessoais e interpessoais, mas também a construção de novos conhecimentos de forma colaborativa e partilhada entre todos os participantes. Desta forma, os formandos puderam experimentar novas rotinas de aprendizagem, de concepção, de participação a fim de gerar, de forma colaborativa, a construção de novos conhecimentos. Por fim, o FB foi a rede escolhida por ser atualmente a mais usada em Portugal, tanto no dia a dia do cidadão comum como em contextos educativos, sendo esperado que os docentes já tivessem experiência do seu uso em contexto pessoal, facilitando a passagem para o o uso educativo no contexto da formação. Veio a verificar-se que a maioria dos professores ainda não utlizava FB.

5 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Da população fazem parte educadores e professores do 1.ºCEB de um agrupamento de

Escolas de Braga-Portugal.

6 RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

A principal fonte de dados foram os registos eletrónicos das interações no grupo do FB. Recorremos também a observação-participante e notas de campo durante as sessões presenciais de formação, o que nos ajudou a compreender melhor os dados recolhidos online.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos desenvolveu-se de acordo com as fases propostas por Bardin (1979, p. 95) "a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação".

Iremos apenas nos deter na categoria: *o FB e o modelo TPACK na formação docente* e as suas subcategorias como mostra a tabela1 :

Tabela 1: Uma das categorias e suas subcategorias da pesquisa

O papel do FB durante a ação de formação	
Categoria	**Subcategorias**
O FB e o modelo TPACK na formação docente	1 – Desenvolver competências tecnológicas.
	2 – Desenvolver competências pedagógicas.
	3 – Desenvolver competências conteúdos.
	4 – Reflexão sobre a prática.
	5 – Competência tecnológica, pedagógica e de conteúdo.

Este processo de categorização recorreu ao recorte, classificação e agregação (Bardin, 1979) do conteúdo dos vários *posts* colocados no grupo do FB, relativos ao momento de reflexão sobre o papel do FB durante a ação de formação. Um *post* poderá estar dividido em várias partes de acordo com as categorias e subcategorias às quais as informações respeitam.

7 TRAJETORIA DA INVESTIGAÇAO E RESULTADOS OBTIDOS

A formação que realizámos destinou-se a criar competências tecnológicas e pedagógicas aliadas aos conteúdos que os formandos já possuíam, para que estes a pudessem utilizar em sala de aula com os alunos. Assim, os programas escolhidos eram de simples utilização e acessíveis à manipulação pelas crianças. Apesar da aparente simplicidade, os programas tinham imensas potencialidades pedagógicas que foram devidamente trabalhadas durante a formação.

O nosso objetivo era a produção de alguns objetos de aprendizagem: produção de áudio com o *Audacity*, criação e edição de imagens no *GIMP* ou vídeo com o *FreeStudio*, e posterior montagem de uma narrativa digital no *MovieMaker*.

Inicialmente tentamo-nos contextualizar com a experiência dos formandos nos referidos programas, isso foi fácil e os motivou. Constatamos que mais da metade dos formandos não tinham conhecimentos básicos suficientes relativamente ao domínio das TIC; alguns chegaram mesmo a confessar, de forma informal, que não tinham grande conhecimento informático, pelo que não sentiam confiança no uso das TIC na prática letiva, revelando receio de falhar na frente dos alunos. Face ao exposto, um dos nossos objetivos era de fato tentar suprir essas dificuldades e ajudá-los a vencer este medo.

A importância de desenvolver competência tecnológica nos professores ficou clara nos *posts* dos formandos:

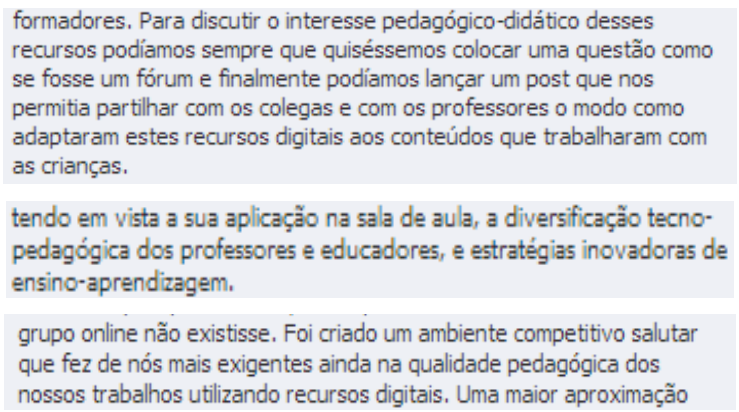
> Nesta "Era da Informática", onde as TIC têm vindo a assumir um papel cada vez mais influente e imprescindível, o professor deve estar actualizado para poder ser um agente activo, na sua utilização.

> Ao longo das várias sessões, o trabalho incidiu predominantemente no desenvolvimento do saber fazer, metodologia que considero adequada,

> imprescindível no processo educativo das nossas crianças. Com esta formação, tive o privilégio de alargar os meus conhecimentos e competências no domínio das tecnologias, em ferramentas que não conhecia ou não dominava com segurança para uma utilização condizente em contexto de sala de aula. Aproveito para agradecer o

> família e amigos. Com esta formação os formadores forneceram-nos todo o material e recursos digitais que nós precisávamos, eu consegui ficar esclarecida e tirar as minhas dúvidas para fazer os meus trabalhos como se fosse uma "profissional". Elaborei atividades que nunca na vida pensava que eram possíveis. Quando tínhamos dúvidas e as

Quando os professores se sentirem mais confiantes e mais seguros das suas competências tecnológicas, acreditamos que a escola se transformará num espaço de aprendizagem conjunto para os próprios professores em contextos mais flexíveis, informais e de forma colaborativa, eliminando o individualismo e o isolamento que tantas vezes acontece na profissão docente (Bullough, 1998; Lortie, 1975) bem como combatendo a ideia de que a tarefa de ensinar, além de fácil, se limita ao simples ato de transmitir informação (Darling-Hammond, 1997). O que se pretende é "Una formación en definitiva que contribuya a reprofissionalizar la docencia frente a aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar" (Marcelo, 2002, pp.166-167).
Shulman (1986) definiu o conceito de "Pedagogical Content Knowledge" (PCK), como sendo a competência de saber ensinar.
Com essa formação esperávamos que os formandos fossem capazes de ensinar os seus alunos a usarem os software que eles aprenderam e tentassem fazer com os mesmos uma narrativa digital como a que constituiu o trabalho final exigido aos formandos. Isso aconteceu com a maioria dos formandos e, segundo eles, as questões levantadas dentro do grupo do FB fizeram com que repensassem a sua pedagogia tal como poderemos ver nos seus depoimentos:


formadores. Para discutir o interesse pedagógico-didático desses recursos podíamos sempre que quiséssemos colocar uma questão como se fosse um fórum e finalmente podíamos lançar um post que nos permitia partilhar com os colegas e com os professores o modo como adaptaram estes recursos digitais aos conteúdos que trabalharam com as crianças.

tendo em vista a sua aplicação na sala de aula, a diversificação tecno-pedagógica dos professores e educadores, e estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem.

grupo online não existisse. Foi criado um ambiente competitivo salutar que fez de nós mais exigentes ainda na qualidade pedagógica dos nossos trabalhos utilizando recursos digitais. Uma maior aproximação

Através dos comentários deixados no FB, constatamos que para os formandos foi muito importante experimentar na formação a dimensão pedagógica dos programas estudados; também a partilha dos materiais bem como os comentários produzidos, pois isso fez com que repensassem a pedagogia utilizada dentro da sala de aula.

Como os formandos já possuíam muitos anos de experiência no ensino[1] e todos eles conheciam profundamente os conteúdos a serem trabalhados com os seus alunos não era objetivo desta formação refletir sobre os conteúdos curriculares (uma vertente do TPACK) a serem trabalhados com os alunos. Todavia, é fundamental que o conhecimento do conteúdo curricular se integre com o tecnológico e com o pedagógico. Para isso os professores deverão ser capazes de escolher as tecnologias que melhor se adaptam aos alunos, ao conteúdo curricular, aos objetivos da aula e à estratégia pedagógica utilizada.

No nosso grupo houve alguns momentos de reflexão sobre a prática pedagógica de cada um e sobre o uso das tecnologias nessas práticas. Uma das maneiras encontradas para que houvesse momentos de reflexão foi fornecer excertos de vídeos que levassem os formandos a refletir sobre a integração das TIC em sala de aula; outra foi incentivar o uso dos recursos digitais trabalhados na formação (*podcast* e narrativas digitais) com os alunos. O trabalho com os alunos levou os formandos a perceberem que era possível mudar a pedagogia que sempre lecionaram durante a abordagem dos conteúdos curriculares.

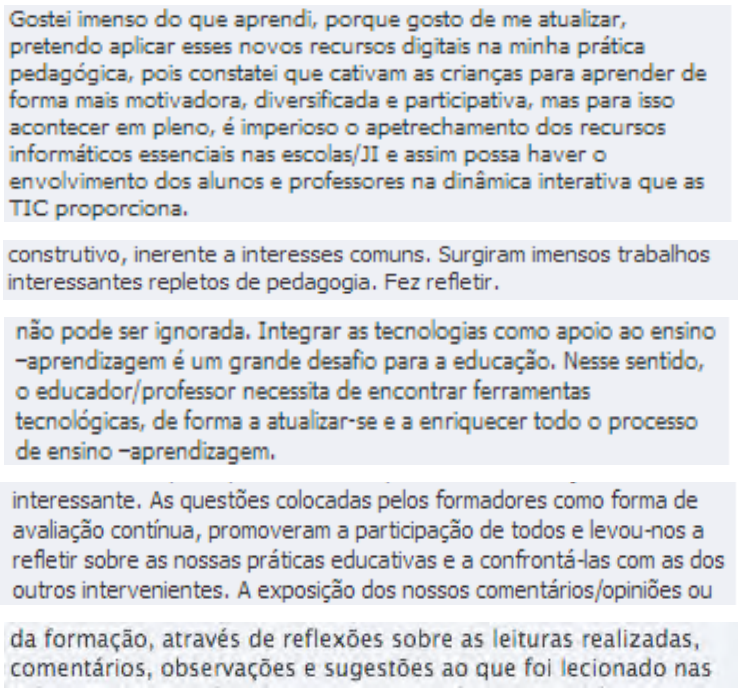
Como podemos observar nos *posts* a seguir o grupo alcançou o objetivo em relação à reflexão sobre a ação de cada um dos formandos:

~~formadores.~~ Para discutir o interesse pedagógico-didático desses recursos podíamos sempre que quiséssemos colocar uma questão como se fosse um fórum e finalmente podíamos lançar um post que nos permitia partilhar com os colegas e com os professores o modo como adaptaram estes recursos digitais aos conteúdos que trabalharam com as crianças.

porque também me motivou a melhorar e a pensar que se os outros conseguem, também eu com mais ou menos trabalho o conseguirei. Gostei muito desta interactividade, foi pela que não tivesse começado mais cedo e as sessões fossem mais espaçadas, para ter mais tempo para reflectir e executar.

~~contínua de docentes que decorreu de Fevereiro a Abril~~, considero que foi vantajosa para comunicar, discutir e refletir, partilhar e

[1] Dados recolhidos antes da formação, na ficha de inscrição da ação.



Quanto mais a formação de professores se focar somente nas tecnologias e desligar dos currículos e dos contextos de sala de aula, menor será a probabilidade de alterar as práticas pedagógicas. Porém, quando os docentes aprendem a usar as tecnologias através de tarefas próximas das que farão no seu contexto educativo e estas estão adequadas ao currículo do nível de ensino em que trabalham, eles transferem frequentemente essas aprendizagens para as suas práticas na sala de aula (Hughes, 2005).

Verificamos que os formandos também sentiram que o grupo do FB incentivou momentos de reflexão. Com efeito, mesmo os professores mais resistentes ao uso das TIC em sala de aula, no caso os professores do 1ºCEB, acabaram por perceber que era possível, visto que as educadoras de infância, trabalhando com faixas etárias mais baixas, conseguiram usá-las com os seus alunos independentemente deles estarem ou não alfabetizados.

A interação online proporcionada pelo FB, e também o trabalho presencial, foram fundamentais para ajudar os formandos no desenvolvimento de todas as competências propostas neste modelo de formação e, mais que isso, na sua aplicação em sala de aula,

como demonstram os depoimentos a seguir:

> excelente. Possibilitando-nos não só a partilha de ferramentas potenciadoras e geradoras de novas situações de aprendizagem, que promovem a eficácia dos processos de ensino e consequentemente o sucesso educativo, como também a possibilidade de apreendermos conteúdos mais ligados ao funcionamento técnico dos recursos digitais nas nossas práticas e nos vários contextos e modelos de aprendizagem, prolongando-as no tempo e no espaço.

> diversas faixas etárias, tendo como objetivo a comunicação interativa sobre vários interesses comuns, também possibilita em larga medida, em contexto educativo, a inovação, a colaboração, a interação, a partilha, a participação, a pro-atividade e o pensamento crítico e reflexivo de muitos conteúdos e recursos pedagógicos.

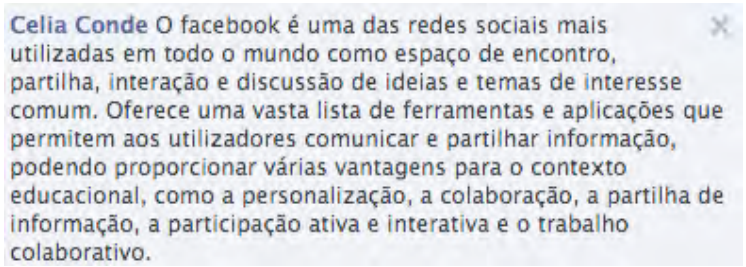
> avaliar até que ponto conseguia-mos fazer melhor. Cheguei à conclusão que com o que aprendi podia adaptar os recursos digitais aos conteúdos com os meus alunos. Ao realizar o trabalho final com os meus alunos senti por parte deles um grande entusiasmo, fazendo-me pensar em continuar a utilizar estes recursos digitais promovendo o novo mundo das novas tecnologias.

> atitudes e práticas pedagógicas. Considero pois, que a grande vantagem desta formação foi contribuir para que nós, professores, de forma autônoma, diligente e colaborativa, aprendêssemos com prazer a fazer, a descobrir, a partilhar saberes e conhecimentos, nomeadamente na utilização de algumas das inúmeras potencialidades educativas que estas ferramentas podem ter na sala de aula.

> Esta formação enriqueceu a minha prática pedagógica, uma vez que aprendi como criar trabalhos digitais, apelativos e personalizados, com os meus alunos.
> Considero uma experiência enriquecedora que projeto repetir.

Constatamos que muitos formandos gostaram e, principalmente, perceberam a nossa intenção de desenvolver uma formação segundo o modelo TPACK. Como já referimos, ainda há formandos que continuam reticentes ao uso das TIC em sala de aula por não se sentirem seguros e temerem que o computador tire o lugar do professor, um mito que há muito os pesquisadores provaram ter razão de existir, mas que muitos docentes usam como desculpa (Paraskeva & Oliveira, 2006).

Por fim, afirmamos que, como o *post* a seguir revela, os formandos se apropriaram das vantagens que a rede social online apresenta para a formação de professores referente aos aspetos técnicos, pedagógicos, de conteúdos e, também, de reflexão sobre a integração das TIC na sua prática pedagógica.



8 CONCLUSÃO

Foi nosso propósito analisar o papel do FB na implementação do modelo TPACK de formação de professores. Dentro disso, o nosso objetivo era que os formandos pudessem experimentar as novas rotinas de aprendizagem, de concepção, de participação a fim de gerar, de forma colaborativa, a construção de novos conhecimentos. Como revelaram os trabalhos finais dos professores, tudo isso aconteceu: criaram e divulgaram narrativas digitais que fizeram com os alunos, unindo os conteúdos pedagógicos, as tecnologias e a sua pedagogia dentro da sala de aula o que demonstra que os professores foram capazes de desenvolver os trabalhos com ou para os alunos.

Após o término da formação, sabemos que os formandos utilizaram as tecnologias noutros trabalhos dentro da sala de aula.

A avaliação da ação de formação feita pelos formandos assim como as nossas observações sobre o impacto nas suas práticas, veio mostrar que o fato da formação ter valorizado muito a vertente prática e experimental se refletiu no contexto educativo já que muitos dos formandos as usaram efetivamente com as crianças. Com efeito, a formação permitiu que estudassem o uso técnico e pedagógico de diversas ferramentas digitais e aplicabilidade e pensassem na possibilidade de colocar tais ferramentas nas mãos dos próprios alunos.

O discurso dos formandos evidencia que eles estão conscientes dos grandes desafios que a sociedade do século XXI coloca à escola e ao professor e que, cada vez mais, precisam de desenvolver as suas competências tecnológicas para complementar e

atualizar as competências pedagógicas e de conteúdo curricular já adquiridas. Desta forma, teremos professores mais aptos a contribuir para uma formação mais completa dos seus alunos. O nosso estudo permitiu verificar que, embora tenhamos tentado que a formação se enquadrasse no modelo TPACK, ele não foi totalmente implementado devido a dificuldades técnicas iniciais dos formandos e a escassez de tempo.

Sabemos que para um professor alcançar o centro deste referencial não basta que ele tenha as suas competências pedagógicas, de conteúdo e tecnológicas de forma equilibrada. É preciso que ele rompa com paradigmas transmissivos, que se renove a fim de melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem, de diversificar as suas aulas para obter melhores resultados dos alunos e ainda que adquira um melhor nível de autoconfiança, com reflexos na criação de rotinas de integração das TIC nas suas práticas. Porém, além de mudar o discurso é preciso mudar a prática e aprender a refletir sobre a ação, é preciso quebrar esse fosso entre o discurso e a prática. É preciso tentar fazer, analisar os resultados, avaliar e reavaliar para ver o que podemos continuar a fazer e o que devemos mudar. Só pensando criticamente a nossa ação sobre a prática de hoje ou de ontem poderemos melhorar as nossas ações amanhã (Freire, 1997). E a propósito "como reagiria Paulo Freire diante de tantas mudanças ocorrendo nas escolas atualmente tanto a nível social (...) como por meio da utilização cada vez mais crescente das tecnologias de informação e comunicação?" (Choti, 2013, p.210).

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (1979). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Brito, C., Duarte, J., Baía, M., (2004). As tecnologias de informação na formação contínua de professores: uma nova leitura da realidade. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

Bullough, R. (1998). Becoming a Teacher. In B. Biddle, *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 79-134). London: Kluwer.

Choti, D. (2013). Traçando novos caminhos por meio das tecnologias de informação e comunicação norteadas pelo legado de Paulo Freire. In BArros, R. &. Choti, D. *Abrindo caminhos para uma educação transformadora.* (pp. 207-235). Lisboa: Chiado Editora.

Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work.* San Francisco: Jossey-Bass. .

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação , XI* (1), pp. 17-29.

Geddis, A. N. (1993). Transforming content knowledge: Learning to teach about isotopes. Science Education , 77, 6, pp. 575–591. . *Science Education , 77* (6), pp. 575–591.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.* New York: Teachers College Press.

Hughes, J. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education , 13*, 277-302.

Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press. .

Marcelo, C. (2002). La Formación Inicial Y Permanente de los Educadores. In M. d. Educacion, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministério da Educacion.

Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education , 41*, 3-11.

Mishra, P., & Koelher, M. J. (2006). Techonological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record , 108* (6), pp. 1017-1054.

Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação* (3 edição ed.). (I. d. Educacional, Ed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Paraskeva, J. M.; Oliveira, L. R. (2006). *Currículo e Tecnologia Educativa* (Vol. 1). Mangualde: Edições Pedago.

Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (3 ed ed., pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research , 15 (2)*, pp. 4-14.

Turkle, S. (1997). *A vida no ecrã - A Identidade na Era da Internet.* Lisboa: Relógio D'Água.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: design and methods* (2nd Edition ed.). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

QUANTO À FORMAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES OFERECIDAS PELA FORMAÇÃO CONTINUADA?

Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
e-mail: lidiane_nane@yahoo.com.br
Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
E-mail:luguimaraes@uems.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores.

Resumo: Esta comunicação é parte de uma dissertação de mestrado em andamento, que tem como tema de pesquisa as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, com um olhar específico ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo deste artigo é apresentar os resultados parciais da pesquisa, por meio da analise dos memoriais escritos pelos professores que fizeram a formação do PNAIC de forma a levar o professor a refletir sobre a sua própria trajetória formativa e entender as contribuições que esta forma de ensino traz a sua prática em salas de alfabetização, bem como ao seu perfil profissional. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa. De acordo com os professores participantes da pesquisa, conclui-se que a formação continuada, contribui para o melhoramento da atuação profissional. Os referenciais teóricos utilizados foram: SOARES (2003), GATTI (2008), FRADE (2007), NÓVOA (1992, 1995) e SLAVEZ (2011).

Palavras-chave: Formação continuada. Professor alfabetizador. Memorial descritivo.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento, que tem como proposta analisar a formação continuada proposta pelo PNAIC e a que esta sendo recebida pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em um município de Mato Grosso do Sul. O texto se constrói a partir do memorial descritivo de professores, que participaram da formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do governo federal

em parceria com os estados e municípios com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. O PNAIC tem várias ações como: distribuição de material didático, mobilização social, avaliação e a formação continuada como principal foco.

Sendo assim, será analisado nos memoriais a posição dos professores em relação à formação e entender que contribuições trazem para a construção do perfil do professor e em suas práticas.

O programa de formação continuada do PNAIC iniciou-se em 2013, com carga horária anual de 120 h. Em 2014 foram 160 horas de formação.

Participaram da formação 34 professores da rede municipal de Paranaíba, que atuam no ciclo de alfabetização. Foi solicitado aos professores da rede municipal de ensino a elaboração de um memorial descritivo da trajetória formativa**.** Para desenvolver essa pesquisa tomamos como objeto de analise cinco memoriais de formação. Os participantes foram escolhidos por terem realizado a formação nos dois anos do programa e por atuarem em salas de alfabetização a mais de quinze anos, demonstrando assim ter construído ao longo das carreiras características específicas de alfabetizadores.

2 DA FORMAÇÃO CONTINUADA A MUDANÇAS NO PERFIL DO PROFESSOR.

Como foco desse trabalho tem-se a análise dos memoriais da formação continuada do PNAIC, produzidos pelos professores no final de 2014. André (2004, p.285 apud NOGUEIRA, SORATTO, SILVA, 2012) observam que o memorial "[...] é o instrumento em que se registram descobertas, mudanças na sua prática e na sua trajetória pessoal e profissional, expressa suas emoções, seus sucessos, suas dúvidas e vai, assim, construindo a sua identidade profissional". Desta forma traz elementos, que vão além da formação. A escrita propõe ao autor, neste caso os professores uma compreensão de toda a experiência vivida desde a formação inicial à formação continuada.

Para a construção do memorial foi feito um roteiro de perguntas para nortear a escrita. Embora a riqueza do texto proporcione várias reflexões, a ênfase foi a seguinte questão: Como você foi se constituindo uma alfabetizadora e qual a importância da formação

continuada nesse processo?

O aprimoramento profissional tornou-se em vários setores profissionais, um requisito para melhorar a atuação. Como explica Gatti:

> [...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente, na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento [...] (2008, p. 58).

Para refletir sobre as contribuições da formação continuada como forma de sanar algumas dificuldades que a formação inicial não conseguiu suprir analisaremos trechos dos textos dos professores, que serão identificados ao longo do artigo por professores/alfabetizadores- PA.

Foi possível constatar, que as cinco professoras iniciaram sua trajetória profissional, ainda como professoras leigas, para depois fazer o magistério e pedagogia. Como relata uma das professoras. "[...] *fiz o primeiro colegial e parei de estudar devido ao casamento. Um ano depois, mudei para a fazenda e comecei a dar aulas em sala multisseriada de 1° a 4° série" (PA/1).*

"Muitos professores saem da universidade e são colocados em salas de alfabetização sem estarem preparados para atuarem nestas salas" (BRASIL, 2013, p.23).

> Fiz faculdade de pedagogia e pós-graduação nas séries iniciais, comecei a atuar no Jardim II, passados três anos assumi um concurso em uma sala de 1° ano, fiquei desesperada, pois teria que fazer com que aquelas crianças lessem. Consegui superar com a ajuda de colegas que já tinham mais experiências, e com isso fui adquirindo mais conhecimento.

Trocar experiências com outros professores é uma maneira que os docentes encontram de resolver os problemas encontrados no cotidiano escolar e também é considerada uma forma de formação continuada.

Segundo Gatti (2008) a formação continuada vem sendo conceituada em diferentes maneiras:

> [...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como

> compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional - horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57)

De acordo com a autora, essa formação vem sendo ofertada de várias formas, presenciais ou à distância dando muitas opções para os que anseiam ampliar o conhecimento em seu ofício.

A formação continuada também proporciona ao professor a discussão sobre métodos de ensino utilizados nas salas de alfabetização. Mortatti (2006) afirma que:

> Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. (p. 01)

Na história dos métodos do ensino da escrita temos dois marcos: os métodos sintéticos (o ponto de partida de ensino é das partes para o todo) e os métodos analíticos (o ponto de partido de ensino é do todo para as partes). Por muito tempo nas escolas brasileiras foi possível alfabetizar utilizando esses métodos, contudo com alfabetização em larga escala começaram a surgir problemas de alfabetização.

Surge, então, uma pesquisa que muda o paradigma da alfabetização:

> A partir das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores (1985), que mapearam a psicogênese do aprendizado do sistema de escrita, os professores têm estudado as formas como a criança aprende e tem aplicado em sua sala de aula os conceitos advindos da psicolinguística. (FRADE, 2007, p. 31).

Os professores começaram a entender que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética passa por um processo de construção a partir da interação com a escrita.

"O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização" (SOARES, 2003, p. 17). Houve um equívoco na interpretação dessa proposta, ninguém podia falar em métodos de alfabetização, que

seria considerado tradicional e antiquado. As crianças ficavam expostas a textos, porém, as especificidades da leitura e escrita foram deixadas de lado. Isso é o Soares chamou de "Desinvenção da alfabetização" (2003). "Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento" (SOARES, 2003, p. 19). É preciso trabalhar as técnicas da alfabetização, mas não em textos falsos escritos somente para as cartilhas ou livros didáticos, e sim em textos reais que encontramos no dia a dia.

O governo federal e as secretarias estaduais e municipais de educação têm investidos em políticas de formação continuada para os alfabetizadores com a preocupação de inovar a metodologia de ensino. PA/3 explica que:

> Quando iniciei todos os meus colegas trabalhavam com o método tradicional, inclusive eu, e está mudando aos poucos devido os cursos que nos são oferecidos, porque na faculdade não me ofereceram essa transformação, esta mudança, como vejo hoje nos cursos e posso ver o quanto já mudei, e não podemos ficar parados na mesmice, pois tudo está mudando numa velocidade estrondosa, e se não mudarmos temos que parar. Hoje vejo que minhas aulas são mais prazerosas com muitas brincadeiras, jogos, sala de tecnologia, passeios, variedade textual, e outros. (PA/ 3)

Observa-se no depoimento da professora, a ressalva que ela faz sobre as mudanças notadas na própria prática. Ela percebe que a continuidade na formação proporciona novas aprendizagens para o planejamento de suas aulas.

"Procuro sempre participar de cursos e um deles é o PNAIC, um grupo de estudos onde compartilho as experiências pelas quais passei e com os conhecimentos que adquiri procurei fazer o melhor para colocá-los em prática" (PA/1). A professora destaca no curso o momento de compartilhar experiências, proporcionam uma análise crítica dos experimentos, os professores têm a oportunidade de conhecer a forma com que outros colegas trabalham, avaliam as práticas exitosas, cogitam a possibilidade de reproduzir da mesma maneira na própria sala.

Com a discussão entre pares e a experiência adquirida durante a atuação profissional os professores vão construindo uma identidade profissional e acabam descobrindo suas afinidades.

"Nunca tive a oportunidade de escolher uma sala de alfabetização, por conta de ser

contratada sempre pegava o que sobrava" (PA/4). Depois de anos de trabalho surgiu a oportunidade de atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. *"[...] as portas foram abertas para que eu mostrasse o meu dom" (PA/4).* Após essa experiência a professora desenvolveu um bom trabalho e desde então, mesmo sendo contratada, foi lotada somente nos anos iniciais. Assim ela começou a ter vínculos com os anos iniciais e foi construindo uma identidade de alfabetizadora.

De acordo com Nóvoa:

> A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (1995, p. 16).

A construção da identidade é um processo complexo que envolve questões pessoais e profissionais. O alfabetizador precisa de tempo para pensar sua prática, adaptar a profissão e deve conhecer as especificidades da alfabetização.

Slavez (2011) traz contribuições para compreensão dessa construção na seguinte perspectiva:

> [...] a identidade das professoras, aqui investigadas é constituída a partir das relações que se estabeleceram, ao longo do tempo e nos espaços vividos, em suas trajetórias, envolvendo, desde sua condição social de origem, seu percurso escolar, os professores que as formaram, as professoras alfabetizadoras de que se lembram, sua entrada na profissão e condições de exercício do magistério, seus alunos, seus pares, as exigências legais da profissão, os materiais de ensino até a percepção delas próprias sobre suas identidades (SLAVEZ, 2011, n. p.).

Portanto, o perfil do alfabetizador não é formado apenas na formação inicial ou continuada, mas também em toda sua experiência na docência, nas lembranças de quando foi alfabetizado e nas condições sociais em que vive.

Slavez (2011) afirma que há professores mais experientes, que deixam as salas de alfabetização para os professores iniciantes assumirem essa responsabilidade, devido à complexidade do trabalho. No entanto também foi possível notar que há professores que preferem continuar nessas salas, como observamos na fala da professora. *"[...]tomei posse, e continuei com as salas de alfabetização, pois são as que eu me identifico e amo o que faço, não consigo me ver em outro lugar"* (PA/3). Assim, mesmo tendo a oportunidade de escolher outra sala à professora optou por ficar no ciclo de

alfabetização. Para Slavez (2011) estes professores se diferenciam dos demais pelos seguintes aspectos:

> Habilidades para lidar com os diferentes níveis de crianças; responsabilidade pelo início de alfabetização formal; compromisso e responsabilidade maior para não permitir que a criança prossiga sem apreender; atenção para perceber quando começa a leitura e os avanços nesse aprendizado; apresentação da leitura e da escrita para a criança, como um papel fundamental para a sua vida, que vai utilizar para conseguir apreender; preparação maior e especialização no que se refere à alfabetização (n. p.)

Fica claro que um alfabetizador tem características próprias. Quando o professor começa a ver os resultados do seu trabalho, atuando com segurança no ato de alfabetizar, busca aprofundar o conhecimento, como descreve PA/03 *[...] não só com o PNAIC, também com o PROFA, Pró - Letramento e outros que ao longo desses anos venho me aperfeiçoando e sei que tenho muito ainda que aprender [...].* O aprimoramento da prática acontece aos poucos, enquanto testam as experiências e confirmam bons resultados ou então não se adaptam a determinada metodologia e continuam buscando outras maneiras de ensinar.*"As mudanças não acontecem da noite para o dia [...]" (PA/5)*

"Por isso, é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, [...]" (BRASIL, 2013). Não apenas para alguns docentes, mas todos aqueles que aspiram uma melhor atuação profissional e ainda que lhes sejam asseguradas as condições mínimas para o desenvolvimento de um bom trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as reflexões feitas a partir dos memoriais dos professores que participaram do PNAIC, conclui-se que a formação continuada, contribui para o melhoramento da atuação profissional. E ainda nos vários formatos em que são apresentadas, proporciona momentos de reflexão sobre a prática e aprofundamento teórico, que colaboram à formação do perfil identitário do professor.

O alfabetizador, mesmo experiente, precisa inovar seus métodos e metodologias de trabalho, a partir da própria avaliação de suas ações. E nessa busca constante a formação continuada e a reflexão sobre a prática se tornam necessária para o aperfeiçoamento e

transformações das ações docentes.

Agradecimento à CAPES, agência financiadora, pela concessão de bolsa de estudo à Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; O Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Ministério da Educação. 2013.Disponível emhttp://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf Acesso em 11/05/2015.

FRADE, Izabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de Alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação**.** Santa Maria, v.32-n.01, p.21-40, 2007. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista>

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **Quem viaja muito tem o que contar: narrativa sobrepercursos e processos de formação de professores da educação básica**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 2006

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; SORATTO, Fernanda Perez; SILVA, Jocilene Cristina. **O potencial formativo da escrita de memoriais de professores: reflexões sobre o processo de autoformação profissional.**In:XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33, Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf acesso 03/05/2015

_____. **Vidas de Professores**. 2°ed. Porto Editora, 1995.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. 2011. **Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba-MS**. Tese (Doutorado em educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de são Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade. (Orientação: Professora Dra. Luciana Maria Giovanni). 2011

SOARES, Magda. **A reinvenção da Alfabetização**. PresençaPedagógica.v.9 n.52 • jul. /ago. 2003 .

ENSINAR E APRENDER NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

DENISE REGINA COSTA AGUIAR

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 7. Pensamento de Paulo Freire.

Resumo: O presente texto objetivou investigar os pressupostos que presidem a estrutura curricular numa concepção crítico-emancipatória, fundamentada nos referenciais de Paulo Freire. Trata-se de uma mudança na lógica da escola, um processo sócio-historico-cultural, vislumbrando a construção de uma escola pública, popular e democrática. A função social da escola objetiva a aquisição de conhecimentos e valores, à formação ética e humana, o direito a participação, a reinvenção do mundo e tem como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Por fim, objetivou também compreender o processo de ensinar e aprender na pedagogia freireana.

Palavras-chave: Paulo Freire. Currículo Crítico Emancipatório. Ensinar e Aprender.

1 INTRODUÇÃO

Em toda a sua obra Paulo Freire propõe a construção de uma educação crítico-emancipatória, fundamentada na ética universal humana, comprometida com a defesa rigorosa da dignidade da vida humana e com uma prática político-pedagógica coerente, em prol dessa dignidade.

Trata-se de uma concepção que compreende o ser humano como um sujeito social, construtor e transformador da realidade histórica, em que vive, na perspectiva de *ser mais*, da ética universal do ser humano.

> A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória, de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa que devemos lutar (...) Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. (FREIRE, 2001a, p.18 e 19).

Nessa perspectiva, compreende-se uma educação como prática pedagógica e política de construção de conhecimento significativo e crítico, de um *saber-fazer ou quefazer crítico humanizador,* que permite a transformação da situação-limite existencial da

realidade desumanizante, em que vive a comunidade excluída.

Para Freire o trabalho pedagógico não pode existir sem uma intencionalidade política, ou seja, toda prática educativa prescinde de uma escolha, de uma tomada de decisão: a favor do quê e a favor de quem, contra o quê e contra quem, para quê e para quem se consolida uma proposta de política pública educacional e com qual paradigma curricular?

2 PRESSUPOSTOS DA ESTRUTURA CURRICULAR

Em 1989, assume a gestão da rede municipal de São Paulo a prefeita Luiza Erundina de Souza, tendo o professor Paulo Freire, à frente da Secretaria Municipal de Educação.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, uma prioridade fundamental da administração (1989 a 1992) foi a busca de uma nova qualidade do ensino. Para isso, efetivou o Movimento de Reorientação Curricular, por meio da democratização do poder pedagógico-administrativo, pela participação e autonomia dos seus instituintes, ou seja, dialogando com todos da comunidade escolar: pais, educadores, educandos, funcionários e toda a comunidade local.

Para iniciar a efetivação da mudança pretendida nas escolas da rede municipal de ensino, um primeiro documento foi elaborado pela administração com o objetivo de iniciar um diálogo com toda a rede municipal e definir os eixos norteadores de uma escola pública, popular e democrática. Tal documento foi publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989, intitulado: *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo*, no qual se revelava a escola que se desejava construir.

> A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a

> elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 2001a, p.15 -16).

A proposta político-pedagógica da administração buscou o resgate das experiências sócio-educacionais de educadores e de educandos, no processo de construção e sistematização do conhecimento. O desenvolvimento da autonomia estava imbricado com a construção do saber, por meio da participação de todos os envolvidos no processo.

Nessa concepção, a organização da escola caracteriza-se como uma *pedagogia em movimento*, de mobilização popular, participativa e democrática, escrita e reescrita criticamente, com compromisso e intencionalidade política, por todos os sujeitos envolvidos no processo: educadores, educando, pais, comunidade e secretaria de educação.

A organização curricular parte do pressuposto de que democratizar o ensino não é somente ampliar o acesso e o número de vagas na escola, mas, garantir a permanência do educando na escola com qualidade social de ensino, sobretudo, pelos princípios da participação e da autonomia da escola.

Uma nova qualidade do ensino requer outro jeito de se fazer escola, uma escola pública que vá se constituindo como um espaço democrático, de construção coletiva, de criatividade, de cultura popular, em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e aprenda, com rigorosidade metódica, com alegria e com seriedade.

Nos dizeres de Freire:

> Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. (2001b, pág. 24).

O currículo é estruturado, a partir de conteúdos significativos emergentes da

problematização, com o objetivo de superar toda a forma de discriminação humana, de gênero, de raça, de classe e cultural.

Nesse sentido, o educador problematiza e inicia o diálogo pelo levantamento preliminar da realidade local, para a construção do programa curricular. Assim, o programa curricular será construído, a partir da problematização da realidade concreta, da situação existencial, da relação objetividade-subjetividade, da relação educando-mundo, considerando as necessidades e conflitos da comunidade educativa.

Ao realizar o levantamento da realidade local, os educadores buscam a escolha das situações significativas, das *situações-limite*, para ruptura do conhecimento, no nível do senso comum. O aprofundamento do estudo pelo conhecimento científico e pela reflexão teórica crítica sobre a prática possibilitará à comunidade educativa superar a compreensão ingênua que tem sobre essa realidade.

O trabalho com o tema gerador é o de possibilitar à comunidade educativa a organização de uma ação política imediata de enfrentamento, de *atos-limite*, de respostas para a superação e negação da situação-limite desumanizante já problematizada.

Para Freire, no processo de aprendizagem crítico-libertador, só aprende verdadeiramente *aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações reais concret*as. (2006, p.13).

O tema gerador, como objeto de estudo, representa a história humana vivenciada e reflete o objeto de conhecimento que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática.

A partir da definição dos temas geradores, cada educador, em diálogo com outros educadores e com seus educandos e com os saberes de experiência feito de cada educando, elabora o programa curricular interdisciplinar *com* sua turma.

O tema gerador se constitui num ponto, em que as áreas de conhecimento se relacionam interdisciplinarmente. O trabalho com o tema gerador exige uma nova organização curricular da escola, requer a experimentação do trabalho coletivo, a mudança de postura do educador, em sua relação com o conhecimento e com as interações em sala

de aula.

A partir da elaboração do programa curricular interdisciplinar com temáticas significativas, o educador inicia o preparo das atividades para desenvolvimento em sala de aula, o que implica o planejamento das aulas e da metodologia dialógica, pelo coletivo dos educadores.

O desafio posto para o educador, após a definição dos temas geradores, é problematizá-los de maneira curiosa, criativa e instigante, de modo que leve o educando à percepção do contexto socioeconômico e cultural de sua existência, à observação dos fatos, à conscientização crítica de sua realidade.

Para isso, o educador deve conhecer profundamente a área do conhecimento científico a ser trabalhado, pesquisar, ser um estudioso, num processo de formação permanente em sua prática educativa.

Deve conhecer também o espaço externo, o local, o bairro, as ruas, etc. Todos esses locais serão investigados e debatidos, por meio de visitas, conversas informais com moradores locais, registros fotográficos, videográficos, notícias de jornais, registros no caderno de campo, com observações sobre a forma de ser das pessoas, a linguagem, os valores, os saberes instituídos na vida cotidiana e outras dimensões que se fizerem necessárias.

O observado e registrado pelo educador será discutido, no coletivo com os demais educadores da escola e com a comunidade escolar, para a apreensão do conjunto de contradições e escolha de algumas contradições, para a elaboração da codificação na investigação temática. Para Freire, o educador precisa ter conhecimento, objetivos, competência técnica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

3 ENSINAR E APRENDER

Na visão de Freire, *ensinar é uma especificidade humana*, ensinar inexiste sem aprender, não há docência sem discência e vice-versa. Assim, ensinar é uma relação de A com B, entre dois sujeitos cognoscíveis, numa relação dialógica, mediatizados pelo

mundo, por objetos de conhecimentos cognoscíveis e que gera conhecimento novo.

Para Freire, há dois momentos que determinam o ciclo gnosiológico, *o, em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o, em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A dodiscência e a pesquisa, indicotomizados*, são *assim prática requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico*. (2001 a, p.31).

Educadores e educandos são sujeitos do processo histórico, são sujeitos do mundo, no mundo e com os outros. Não existe a dicotomia entre o conteúdo e a forma de ser histórica, entre conteúdo e leitura crítica da realidade. O processo de conscientização não dicotomiza a consciência, de um lado, e o mundo, do outro.

O homem só pode ser compreendido em sua relação com o mundo, *um ser-em-situação*, o homem é um ser da práxis, da ação-reflexão-ação.

O conhecimento científico é histórico e se encontra em permanente processo de construção. Todo ato educativo, num *quefazer* crítico-libertador, pressupõe o conhecimento do conhecimento existente, para a construção de outro conhecimento novo.

Nas palavras de Freire,

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças e desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2004, p.84).

Não há dicotomia entre a objetividade da realidade e a subjetividade humana, mas uma unidade dialética entre ambas, de acordo com o contexto histórico-cultural e a unidade espaço-tempo.

Da mesma forma, não há dicotomia entre educador e educando, pois ambos são sujeitos cognoscentes, mediatizados por objetos cognoscíveis, que realizam atos de conhecimentos, atos cognoscentes na criticidade, no pensar certo, na educação autêntica.

Essa concepção de construção do conhecimento está imbricada com a concepção de ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender são práticas históricas e indissociáveis,

Segundo Freire.

> Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (2001a, p.26)

A expectativa é a de que o conhecimento seja construído por educandos e por educadores em comunhão. Nesse contexto, não há um conhecimento absoluto ou uma cultura pré-estabelecida como verdadeira. Tal prática educativa favorece a realização dos sonhos, das utopias, das esperanças, das histórias de vida dos educandos e educadores, porque são sujeitos do processo histórico de ensinar e aprender.

Pode-se evidenciar dois momentos no processo de educar. O primeiro é a construção do conhecimento, dentro do ciclo gnosiológico do que é conhecer; o segundo é a socialização, em que os educandos, pela solução dos problemas cotidianos de sua realidade, apreendem e desenvolvem valores de respeito, solidariedade, justiça social, valores universais imbricados com a existência humana. Tornam-se assim éticos e humanos.

4 CONCLUSÃO

Para Freire, *educar é substantivamente formar*, formar o ser humano, um sujeito histórico-social, consciente da sua realidade, capaz de valorar, escolher, refletir, ler o mundo, decidir, criticar, transformar.

O processo ensino-aprendizagem, respeita o saber de experiência feito, o conhecimento que o educando traz, sua história de vida. Tal concepção requer uma nova forma de trabalho do educador pela via da interdisciplinaridade, com articulação coletiva, adequando os temas geradores, os conteúdos, a metodologia, vinculando a aprendizagem do educando, a partir de um conhecimento significativo. Implica também

um constante estudo e pesquisa, por parte de educadores e educandos, com muita rigorosidade metódica.

Na visão de Freire, *ensinar é uma especificidade humana*, ensinar inexiste sem aprender, não há docência sem discência e vice-versa. Assim, ensinar é uma relação de A com B, entre dois sujeitos cognoscíveis, numa relação dialógica e horizontalizada, mediatizados pelo mundo, por objetos de conhecimentos.

5 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. **A Educação na Cidade**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____ **Que Fazer:** Teoria e Prática em Educação Popular. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____**Pedagogia do Oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

Pôster

O PIBID NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: um olhar sobre as práticas pedagógicas do professor de educação infantil

EIXO TEMÁTICO 3: Formação de Educadores

MODALIDADE: Pôster

Alda Lúcia Paiva Borges
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
aldaluciapaivaborges@yahoo.com.br

Helen Lobato Quaresma
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
helen_lobato@hotmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar a experiência do PIBID na escola pública no Município de Moju/Pará, considerando um olhar sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação infantil. O projeto está sendo desenvolvido pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará no Campus XIV - Moju com o intuito de contribuir nas atividades desenvolvidas na educação infantil no espaço da escola pública. Vale a pena ressaltar que as ações propostas no Projeto já estão sendo efetivadas pelos alunos bolsistas desde o segundo semestre de 2014 e têm sido muito bem aceitas pelas crianças e adotadas pelos professores que trabalham nesta etapa escolar. Ao desenvolver as várias ações tendo a contação da história, o lúdico e a brincadeira como pano de fundo das atividades pedagógicas neste espaço, é possível afirmar que o Projeto tem auxiliado os professores de forma mais efetiva em suas atividades em sala de aula utilizando a ludicidade como princípio básico.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil; PIBID; Escola Pública; Prática pedagógica; formação de professores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tem se configurado como uma possibilidade real e de um exercício à formação docente.

É importante ressaltar que a relação estreita entre a universidade e a escola pública se faz necessária e importante neste processo, o que implica em lidar com os diferentes contextos e realidades que se apresentam nesses dois espaços. Na escola

pública está o professor com uma ampla experiência profissional e de outro lado os acadêmicos que buscam conhecer e se inteirar deste dia a dia escola e muitas vezes tentando identificar na prática o que tem apreendido na teoria dentro da Universidade.

Com base nesses pressupostos é que sentimos a necessidade de envolver o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará- UEPA no Campus Moju, no contexto de duas escolas públicas de educação infantil neste Município, com o intuito de contribuir junto aos professores e alunos desta etapa escolar no que diz respeito à propostas de desenvolvimento de atividades pedagógicas diferenciadas nestes espaços.

No início do desenvolvimento das atividades do PIBID foram realizados diversos encontros com os bolsistas e supervisores das escolas com o intuito de apresentar o projeto. Com ações fora do Campus da Universidade em Moju, os Pibidianos fizeram visitas à Secretaria Municipal de Educação para obter informações e organizar um diagnóstico da realidade da educação infantil no referido Município, considerando o número de crianças matriculadas nesta etapa escolar, infraestrutura das escolas, formação dos professores, principalmente nas escolas selecionadas para o Projeto.

Segundo os dados obtidos, 06 escolas atendem a educação infantil no município de Moju, no campo são 147 escolas divididas em multissérie e multietapas. São atendidas no total 3.167 crianças, tendo 152 professores e 39 cuidadores. Neste total de professores, 107 possuem nível superior, 18 com ensino médio e 27 professores com magistério.

Em seguida, o grupo de alunos juntamente com a coordenação do Projeto, realizou reuniões com a comunidade escolar, objetivando socializar a proposta do PIBID e buscando parceria e colaboração da escola para que as ações pudessem ser realizadas de forma coletiva e encaminhadas pelos bolsistas da Universidade.

Organizou-se também instrumentos de pesquisa para serem aplicados junto aos professores da educação infantil, buscando conhecer, dentre outros fatores, as dificuldades por eles enfrentadas para desenvolver as atividades pedagógicas na educação infantil. Este processo foi de suma importância, pois tivemos uma base da

realidade na escola para então propor ações que pudessem auxiliar o professor junto ao trabalho com as crianças.

Com base nesse diagnóstico, foi possível perceber as inúmeras dificuldades e os grandes desafios que os professores enfrentam para trabalhar na educação infantil nestas escolas. Dificuldades estas, que vão além das questões pedagógicas, e passam por fatores como: falta de merenda escolar, pouco apoio das famílias na vida escolar das crianças, nível social das crianças muito baixo, superlotação na sala de aula, pouco tempo pra o professor planejar suas atividades, uma vez que alguns precisam se deslocar para outros municípios para trabalhar em outras escolas, entre outros.

Buscando superar essas dificuldades apresentadas pelos professores, os acadêmicos da Universidade propuseram projetos voltados para a contação de história numa perspectiva lúdica, objetivando despertar nas crianças o gosto e o prazer pela leitura e a partir dela desenvolver o processo de ensino aprendizagem em diferentes aspectos em sala de aula.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), apresenta uma preocupação em sensibilizar os educadores para a importância do brincar tanto em situações formais quanto informais. Este documento oficial define a brincadeira como a linguagem infantil que vincula o simbólico à realidade imediata da criança. Assim é importante que no dia—dia da escola sejam apresentadas às crianças atividades concretas e desafiadoras, que estimulem a descoberta, sua capacidade criadora e sua sensibilidade.

Segundo Lebovici (1988) brincar é tão importante para a criança durante sua infância como é o trabalho para o adulto, a brincadeira é fruto da imaginação, sendo percebida no cotidiano do cenário infantil, é algo independente de classe social e inerente ao ser humano, sendo uma prática de cunho universal encontrada em todos os povos e civilizações.

É importante ressaltar que o professor de educação infantil exerce função tão importante quanto a dos pais no desenvolvimento da criança, pois nas suas práticas pedagógicas não deve oferecer apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é,

através das interações com os alunos, na observação e compreensão, na ação e na configuração do pensamento.

O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente. (ANGOTTI, 2010, p.69).

Os profissionais da Educação Infantil sabem que a atividade favorita das crianças no recreio são os jogos por ser uma atividade espontânea e satisfatória, bem como necessitam uma justificativa para seu uso na sala de aula. Para Kishimoto (1997): O raciocínio decorrente do fato de que os sujeitos aprendem através do jogo é de que este possa ser utilizado pelo professor em sala de aula.

É importante ressaltar que as atividades lúdicas como os jogos e as brincadeiras, foram anteriormente planejadas pelo grupo e refletidas tendo como base o contexto da escola pública para despertar na criança o gosto, não só no brincar, mas também pelo conhecimento adquirido durante estas atividades. E como resultado positivo desta prática os acadêmicos inseridos no PIBID constataram que o brincar apresentado com uma intenção pedagógica leva a uma reflexão acerca da relevante função que o professor de educação infantil tem a oferecer e a atuar junto às crianças de maneira prazerosa e significativa.

Com relação à contação de história, que representou o foco maior das ações pedagógicas propostas pelo Pibidianos, estes perceberam que esta prática, ainda pouco utilizada neste nível de ensino na escola pública, necessita ser uma das atividades essenciais na educação infantil, uma vez que atualmente nos deparamos com uma realidade bastante precária nestas escolas, onde não existem bibliotecas que possam oferecer um acervo destinado à criança de educação infantil.

E os professores por seu lado, em muitos casos, buscam priorizar os conteúdos organizados no plano de aula e acabam relegando a um segundo plano o ato de contar

histórias. E com isso impossibilitam as crianças de inserir-se em um mundo diferente, criativo e possibilitador de grandes aprendizagens por parte da criança.

Quando a escola deixa de trabalhar com histórias infantis, demonstra ainda hoje o resultado de um processo histórico, uma vez que, durante muito tempo, a literatura era vista apenas como um passatempo, algo isolado, sem intencionalidade pedagógica, deixando de perceber os grandes benefícios que ela pode proporcionar no desenvolvimento da criança de forma motivadora, alegre e criativa.

É nessa perspectiva que o PIBID tem intencionado subsidiar os professores da educação infantil nas suas práticas pedagógicas, trazendo neste bojo teorias já adquiridas dentro da universidade sobre a formação do professor, o universo infantil e o lúdico. E nesta perspectiva aliar esses conhecimentos a uma experiência mais concreta que o professor já possui, buscando construir de forma coletiva ações que possam elevar da qualidade e o redimensionamento de práticas pedagógicas diferenciadas e motivadoras para as crianças desta etapa escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: SEF/MEC, 1998. V.1.

BROUGÈRE, Gilíes. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e desenvolvimento humano. In.: D'Ávila, Cristina Maria (Org.) **Educação e Ludicidade:** ensaios 04. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gipel, 2007.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

KISHIMOTO, T. M.. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

LEBOVICI, S. **Significado e função do brinquedo na criança.** Porto Alegre, 1988.

MANES, Gilvania; BONIN, Soely de Fátima Oliveira. O. **Brincar é coisa séria: a busca do prazer nos centros de educação infantil.** Revista de divulgação Técnico-Cientifica do ICPG, Blumenau, v. 2, p. 85-89, abr./jun. 2004.

PIAGET. J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.GONZAGA, R. R. N. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil.** Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca:** A criança. O adulto e o Lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA: DAS RESISTÊNCIAS DOCENTES A UMA PEDAGOGIA DO PENSAR A LUZ DO LETRAMENTO DIGITAL, TECNOLÓGICO E MIDIÁTICO

Francisco Renato LIMA
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
fcorenatolima@hotmail.com

Jovina da SILVA
Faculdade Santo Agostinho (FSA)
profjov@hotmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação

Resumo: A discussão que propomos neste estudo, tem por objetivo analisar a influência das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) no contexto da sala de aula, apontando para possibilidades de organização de práticas pedagógicas que desafiem o aluno a pensar criticamente, a partir da mediação com os recursos tecnológicos, integrando o currículo da escola a cultura do letramento digital, tecnológico e midiático, tanto do professor, e por consequência, do aluno. Partimos de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, alicerçada nas leituras de Almeida *et al* (2012), Buzato (2006), Belloni (2008), Pretto; Assis (2008); dentre outros; os quais nos possibilitaram problematizar a questão de como o professor ainda apresenta resistências no uso das tecnologias em sala de aula, embora seja inevitável a sua expansiva inserção em nossas vidas. É preciso, portanto, reconhecê-las e valorizá-las, para assim, promovermos aprendizagens mais significativas.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e da Comunicação. Escola. Ensino e Aprendizagem. Letramento Digital, Tecnológico e Midiático.

1 INTRODUÇÃO

Os modos de organização do conhecimento figuram como a mola propulsora da sociedade, desde o homem das cavernas ao homem da contemporaneidade. Ao longo do tempo, a epistemologia do saber humano construiu-se pela maleabilidade de formas de adaptação às necessidades de seus beneficiados. A literatura da educação aponta para lutas de resistências, conquistas e readaptação aos novos modelos que foram surgindo.

Essas mudanças têm refletido diretamente nas formas de produção do conhecimento. Atender as demandas sociais e tecnológicas desse movimento tem sido uma ruptura nos moldes da escola, principalmente naquilo que se refere à construção de práticas pedagógicas eficazes na promoção de aprendizagens significativas e que tornem o aluno um ser da criticidade tecnológica.

Novas formas de circulação e produção do conhecimento marcam o tempo contemporâneo. Entre os caminhos do tradicional e as inovações que marcam a cena do século XXI, a escola enfrenta o desafio de inserção das tecnologias como mediação no processo de ensino e aprendizagem, superando a visão de usá-la apenas como meros instrumentos transmissores do conhecimento. Uma formação pelo e para o pensamento crítico através das tecnologias é, portanto, a discussão que propomos neste estudo.

2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC'S) NA ESCOLA: ENTRE O PENSADO E O REGIDO/VIVIDO

Somos cada vez mais "bombardeados" por informações diversas advindas do mundo das tecnologias. De forma espontânea ou intencionam, elas entram em nossas vidas, passando a constituírem-se como espaços de produção do conhecimento e reflexão sobre nossas ações no mundo, a partir de uma perspectiva de linguagem como forma de interação e de construção de sentidos.

As redes interconexas de conhecimento ampliam as noções de ensino e aprendizagem, na medida em que alteram as formas como se apresentam os objetos do conhecimento, considerando-se deste modo, que ensinar e aprender, são atividades recíprocas e complementares, que se (des) constroem na relação entre os sujeitos.

Para Domingues (2003, p. 97), "a relação humano/tecnologias interativas provoca uma revolução antropológica para a comunicação e oferece um ambiente social onde atingimos reenquadramentos de consciência mediante respostas do corpo conectado a tecnologias", criando assim, novas formas de linguagem e interação humana, exigindo que sejam construídas na escola, espaços de reflexão e mobilização de sentidos, que possibilitem uma formação autônoma e consciente a partir da relação com os diversos objetos de aprendizagem mediada pelas TIC's.

3 METODOLOGIA

Este estudo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, a luz das leituras de Almeida *et al* (2012), Belloni (2008), Buzato (2006), Pretto; Assis (2008); dentre outros que auxiliem na reflexão crítica do tema.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

4.1 TIC'S em sala de aula: discutindo uma situação-problema na prática pedagógica

O Jornal Gazeta do Povo, na seção 'Vida e Cidadania', a qual traz notícias que envolve o contexto da sala de aula, publicou em sua edição impressa de 24 de maio de 2014 uma notícia assim intitulada: "**Professores disputam atenção de alunos com redes sociais: Proibir *smartphones* durante a aula ou tentar incluí-los no processo pedagógico virou o grande dilema para os docentes hoje em dia**". Essa notícia revela aspectos de uma situação problemática que envolve o país de norte a sul, uma vez que em pleno século XXI, muitos professores ainda apresentam resistências às TIC's.

Vivemos um impasse: professores que se sentem desrespeitados pela forma como os alunos usam os aparelhos de celulares em sala de aula; e alunos que não conseguem sair do universo das redes sociais e mudar o comportamento. Resultados de pesquisas apontam que "mais da metade dos universitários acessam as redes sociais durante as aulas". Uma pesquisa realizada por Douglas Azevedo, intitulada: "*Dependência ou autonomia? Um estudo sobre o comportamento dos universitários no Facebook*" revela dados preocupantes: "92% consideram-se *heavy users* (passam mais de seis horas diárias conectados às redes sociais); 87% confirmaram ter enfrentado dificuldades de aprendizado por estarem conectados ao *Facebook*; e 19% admitiram sofrer com *déficit* de atenção, dificuldade de concentração, falha na assimilação do conteúdo e esquecimento" (JORNAL GAZETA DO POVO, 2014)

No mesmo *site*, este quadro explicativo sintetiza essa discussão:

NAS REDES

Em vez de disputar atenção do aluno com as redes sociais, os professores podem encontrar maneiras de aproveitá-las em sala de aula. Veja como:

facebook

É bem versátil e pode ser ótimo para **criar grupos fechados** para a disciplina. Lá, é possível postar textos, imagens e vídeos, além de trocar ideias e esclarecer dúvidas de alunos. Promove uma interação bacana entre professor e aluno.

Google Docs

Totalmente online, permite a **criação e edição de documentos em tempo real** e em colaboração com outros usuários. Com ele, é possível corrigir trabalhos de alunos, que podem acompanhar as correções.

Google Classroom

Desenvolvido especialmente para escolas, combina o Google Docs, o Drive e o Gmail para auxiliar professores a **criar e organizar tarefas**, fornecer feedback individual e se comunicar com as turmas com mais facilidade.

Blogs

Funcionam bem para **disponibilização de materiais** mais aprofundados sobre os assuntos tratados em aula. É interessante porque alunos de outros lugares também podem acessar e interagir.

Skype e Hangouts

Podem ser utilizados para **orientações de TCC e esclarecimento de dúvidas**. Com o Hangout é possível criar salas de bate-papo em vídeo e promover debates sobre temas de aula e atividades extracurriculares.

EDUCAÇÃO MÓVEL

A Unesco lançou em 2013 um guia com 13 ótimas razões para que as tecnologias móveis sejam incorporadas em sala de aula. Confira:

1. Ampliação do alcance e da equidade da educação
2. Melhoria da educação em área de conflito ou que sofreram desastres naturais
3. Qualificação da comunicação
4. Maximização do custo-benefício da educação
5. Construção de novas comunidades de aprendizado
6. Aprendizado personalizado
7. Assistência a alunos com deficiências
8. Possibilidade de aprendizado em qualquer hora e de qualquer lugar
9. Oferta de suporte ao aprendizado in loco
10. Otimização do tempo em sala de aula
11. Aproximação do aprendizado formal e informal
12. Avaliação e feedback imediato
13. Melhoria da aprendizagem contínua

Fonte: Bruno Real Piza, professor especializado em Mídias Sociais, Interatividade e Conectividade. **Infografia:** Gazeta do Povo.

Disponível em: < http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/professores-disputam-atencao-de-alunos-com-redes-sociais-8i7ugq1uxkjhagjbhy7hgl5ji >. Acesso em: 29 jun. 2015.

Considerando-se que a integração das tecnologias à educação, não é uma opção, mas uma realidade que envolve todas as dimensões da vida social do indivíduo, transformando-as exigindo novas posturas (BELLONI, 2008). Assim, apontamos que cabe aos professores, mediar diálogos que aproximem os conteúdos didáticos a serem ensinados com as TIC's, valorizando as leituras do aluno. Desse modo, tem-se uma tentativa de reconhecimento e apropriação; e não combate ou negação, o que deve partir segundo Pretto; Assis (2008, p. 82), "de um forte repensar de valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade, o que implica na efetiva possibilidade de transformação social", equilibrando assim, o avanço nas formas de produção e

organização do conhecimento e a valorização dos novos letramentos.

4.2 Por uma pedagogia do pensar a partir do letramento digital, tecnológico e midiático

Na literatura, é comum encontrarmos os termos letramento/alfabetização tecnológico (a), científico (a), digital; ou mesmo letramento midiático, definido por Coelho (2012, p. 735), como "a aquisição de competências e habilidades para o indivíduo interagir com o mundo através de tecnologias e mídias é conhecida mundialmente como letramento midiático", que pressupõe dos jovens, uma série de habilidades sociais e competências culturais, como: "jogar, desempenhar, atuar, simular, apropriar, capacidade multitarefa, cognição distribuída, inteligência coletiva, julgar ou capacidade de julgar, navegação transmídia, conectar, negociar e perceber" (JENKINS *et al*, 2006, p. 56 *apud* COELHO, 2012, p. 735). Buzato (2006, p. 16) refere que:

> Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

O reconhecimento disso pressupõe uma redefinição nas bases de sustentação filosófica e epistemológica que alicerçam nossas práticas pedagógicas, visto que os meios tecnológicos possibilitam novas formas de interação, por meio de mecanismos verbais e não-verbais, que movimentam e transplantam os sentidos da ação educativa para o campo cognitivo e a subjetividade do sujeito da aprendizagem, de modo que é necessário a "busca de formas alternativas para a organização do trabalho pedagógico na escola que dê conta da aquisição dos diferentes letramentos" (ALMEIDA *et al*, 2012, p. 10), o que exige mudanças no currículo, envolvendo diretamente a formação de professores e a inclusão digital do aluno.

5 CONCLUSÕES

A presença das TIC's traz mudanças significativas para a educação, impondo novos desafios, perspectivas e definições para a forma como o ensino é ministrado pelo

professor em sala de aula. Em contextos de ensino e aprendizagem dos "nativos digitais", o docente deve superar suas resistências e estar preparado para saber lidar, reconhecendo, valorizando e dando respostas às inquietações e curiosidades que os alunos vivenciam no mundo digital, tecnológico e midiático. Os recursos apresentam-se diversos formatos e circulam socialmente por meio de diversos tipos de linguagem, que exigem novas formas de leitura, interação e participação nos meios sociais educativos.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; BORGES, Marilene Andrade F; FRANÇA, George. O uso das tecnologias móveis na escola: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3900c.pdf >. Acesso em: 29 jun. 2015.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital. IEL/UNICAMP, Março de 2006. Mimeo. In: _____. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf >. Acesso em: 29 jun. 2015.

COELHO, Maria das Graças. O sorriso do gato de Alice – redesenhando os sentidos da interação e da apropriação pós-letramento midiático. **Contemporânea, comunicação e cultura** - v.10 – n.03 – set-dez, 2012 – p. 725-740 - ISSN: 18099386. Disponível em: < http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/download/6428/4674>. Acesso em: 29 jun. 2015.

DOMINGUES, Diana. A vida com as interfaces da era pós-biológica: o animal e o humano. In: _____. (Org.). **A arte no Século XXI**: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2003.

JORNAL GAZETA DO POVO. **Professores disputam atenção de alunos com redes sociais**. Por Carolina Pompeo. Texto publicado na edição impressa de 24 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/professores-disputam-atencao-de-alunos-com-redes-sociais-8i7ugq1uxkjhagjbhy7hgl5ji>. Acesso em: 25 jun. 2015.

PRETTO, Nelson D. L.; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. D. L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

A CRECHE E A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES

Lilian de Assis Monteiro Lizardo
Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACK)
lilian.leli@yahoo.com.br

Prof. Dra. Maria de Fatima Ramos de Andrade
Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACK)
mfrda@uol.com.br

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a investigar a formação dada nos cursos de pedagogia na atual conjuntura educacional, direcionada ao docente para o segmento da creche. A partir da análise das ementas dos cursos de pedagogia de universidades públicas e privadas do estado de São Paulo, procuramos identificar como o curso vem instrumentalizando o futuro professor para o exercício do magistério para a faixa etária de crianças de zero a três anos. Esta pesquisa é qualitativa e está sendo consolidada por um viés de análise documental e entrevistas.

Palavras Chaves: Formação Docente, Creche, Curso de pedagogia.

INTRODUÇÃO

A educação infantil tem sido uma temática muito discutida no campo educacional e muitos estudos têm mostrado a importância desse segmento de ensino no processo de desenvolvimento da criança.

A nossa experiência docente - tanto na etapa da creche quanto na pré-escola - tem nos instigado a investigar a formação inicial do professor. Cumpre lembrar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, artigo 30, a educação infantil se divide em creche (atendimento de crianças até 3 anos) e pré-escola (atendimento de crianças de 4 e 5 anos). Neste sentido, nossa pesquisa se consolida nos anos iniciais da educação infantil, principalmente no fato dos profissionais que atuam na creche se sentirem desvalorizados quanto a sua função de professor fomenta o nosso desejo de olhar para a sua profissionalização. Parece-nos que fica mais notória essa desvalorização, quando observo a fala de alguns colegas de trabalho ou até mesmo

normatizações que associam este espaço apenas para as crianças de famílias trabalhadoras, sem ressaltar a importância das situações de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Não é difícil encontrar um professor recém-formado trabalhando em creche e no momento que se depara com algumas situações ou faixa etária, geralmente se perguntam: O que podemos trabalhar com estas crianças? Como é ser um professor de bebê? Nunca peguei em um bebê antes? Como troco fraldas, isto é minha função? Afinal, como os currículos dos cursos de Pedagogia contemplam o segmento do profissional da creche, suas funções e rotinas? Será que priorizam discussões/conteúdos mais voltados para o Ensino Fundamental do que para esta etapa da educação?

Ao conversar com colegas e observar as falas de profissionais nos cursos de formação e reuniões de professores, sindicatos, congressos, nos indagamos porque alguns profissionais que atuam na creche se sentem menos valorizados. Será que este sentimento surge, por que durante a formação acadêmica, tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas licenciaturas, os professores não mostram que existe uma real importância da criança pequena de frequentar espaços coletivos com estímulos diversificados e professores especializados? A partir dessas indagações, o presente trabalho tem como questão principal investigar: Em que medida a formação inicial do professor vem contribuindo para essa desvalorização? Pretendemos, assim, analisar a formação universitária do professor de educação infantil, tendo como foco o trabalho na creche.

O tema é proeminente porque irá investigar se os cursos de formação acadêmica, voltados para a formação do professor, valorizam o segmento da creche como uma real etapa da Educação.

QUADRO TEÓRICO

Na sociedade contemporânea a concepção de infância é *"algo que está em permanente construção"* (Arroyo, 1995, p.17). No contexto atual, a criança não é mais vista como um sujeito vir-a-ser, ela tem uma identidade própria e o seu respeito foi sendo conquistado na medida em que se legitimavam os seus direitos, principalmente

com as Declarações Mundiais, e no Brasil com a Constituição Federal de 1988 e ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei – 8069/90, que determina que um dos seus direitos seja a Educação e que todos deverão ter acesso a ela.

Atualmente a demanda na creche não está vinculada apenas para a população que tem vínculos empregatícios, apesar de que em um período histórico, era pré-requisito para a efetivação da matrícula. Este é um direito consolidado, onde toda a criança pode ter acesso a este espaço que contribui para o seu desenvolvimento integral.

Se for um direito das crianças um espaço que tenham diferentes experiências, nos faz refletir sobre o viés da formação do profissional que trabalha neste segmento para garantia destes direitos. Como o profissional que ali trabalha foi formado para planejar estes momentos? Será necessário ser um professor para trabalhar em creche? Os cursos de Pedagogia formam estes professores para o trabalho com este segmento?

Nessa perspectiva Gatti (2014) afirma que os cursos de Pedagogia passaram por uma transição histórica que anterior à promulgação da LDB – LEI 9394/96, as questões de prática docente eram voltadas para as escolas em nível médio, o magistério. As universidades formavam

> o pedagogo, o educador, o planejador, o pesquisador, o supervisor, e também professores para as Escolas Normais. Os estudantes visavam trabalhar, vamos chamar assim, mais como técnicos da educação ou gestores. Eles já eram professores formados no ensino médio e muitos já trabalhavam nas escolas. O curso não era vocacionado propriamente para formar alfabetizadores (GATTI, 2014, p. 253).

Assim o curso de pedagogia passa por transformação até os dias atuais, para se adequar as necessidades da sociedade. Se antes o curso não era para formar alfabetizadores, quanto mais professores de educação infantil que tem especificidades no cargo que precisam de uma formação mais consistente. Estamos aproximadamente há 19 anos após a homologação desta legislação, mas o que mudou referente à educação infantil, com foco na creche? Sendo que o primeiro emprego de algumas universitárias é como auxiliares de professores em salas da Educação Infantil. Como as professoras vão construir sua identidade, se não há um olhar específico voltadas para a faixa etária que são docentes nos próprios cursos que se formam? Gatti (2014) afirma que há questões relacionadas com as tradições culturais, ou seja, “a maneira como esses cursos foram

institucionalizados [...] sob a égide da visão cientificista do século XIX, que fragmenta a ciência" (GATTI, 2014, p. 252).

Novoa ressalta a necessidade da elaboração de políticas educacionais que "reforcem os professores, os seus saberes e seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes" (NOVOA, 2009, p.17). Nesse sentido, nossa pesquisa se constrói para analisar como os cursos de Pedagogia formam os profissionais para a conscientização da importância do trabalho em creche.

METODOLOGIA

Na primeira fase da investigação, estamos realizando um estudo exploratório da temática proposta. Com a intenção de saber o estado do conhecimento do presente estudo, iniciamos um levantamento das produções apresentadas na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no Grupo de Trabalho a fim de buscar os trabalhos publicados nos últimos cinco e no banco de teses da CAPES a respeito da temática proposta. Como segunda etapa de pesquisa, faremos uma análise documental das ementas dos cursos de Pedagogia de seis universidades entre públicas e privadas em São Paulo. Pretendemos identificar nas ementas das disciplinas o lugar dos conteúdos voltados para o ensino em creche, principalmente das disciplinas metodológicas. Por último, pretendemos entrevistar seis coordenadores que atuam nos cursos de Pedagogia, procurando entender se nas falas e ações os trabalhos na creche são valorizados.

RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Esta pesquisa está em andamento, estamos com uma visão positiva do que encontraremos na coleta de dados nas ementas dos cursos de Pedagogia, mas se percebermos que não foi suficiente, por falta de atualização da universidade, será necessário buscarmos os planos de trabalho do professor da disciplina, pois tem mais identidade do seu mentor. Esperamos encontrar professores que trabalham o conteúdo da disciplina como um todo, ou com foco no Ensino Fundamental como já explanado por Silva (2005).

SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Neste momento estamos na primeira fase da pesquisa. Já observamos trabalhos publicados voltados para a formação do professor de Educação Infantil, principalmente no que se refere às pré-escolas.

As pesquisas voltadas para a creche são principalmente focadas para políticas educacionais de inclusão ao sistema educacional, as rotinas, a visão assistencialista, a indissociação entre cuidar e educar. Durante o primeiro levantamento de dados, encontramos apenas uma dissertação de mestrado sobre o nosso eixo temático, analise do currículo das universidades, na qual ainda não tivemos acesso para ler na íntegra.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. *O significado da infância***.** Criança (28), Brasília: MEC, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. *O que se percebe é que a docência é sempre relegada como se fosse algo menor.* Cadernos CENPEC, São Paulo, v.4, n.2, p.248-275, dez. 2014.

NOVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro docente.* Lisboa: Educa 2009.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de educação e Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação Infantil.* São Paulo: SME, 2007.

SILVA, Ana Maria Santana. *O curso de Pedagogia e a formação para a Educação Infantil.* Pro-posições, v.16, n.2, p. 159-175, maio-agosto - 2005.

TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Maria Lucimar Jacinto de Sousa
Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC/AM)
lucimarsousa@seduc.info

Maria de Lurdes Carvalho
Universidade do Minho (UMINHO)
lurdesdc@ie.uminho.pt

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Ressalta-se a importância das tecnologias educacionais como aliadas na formação dos estudantes do Ensino Médio, no atual contexto social em que as tecnologias digitais são imperativos na vida cotidiana e mundo do trabalho. Descreve-se suscintamente o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica desenvolvido pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas, com uma proposta pedagógica inovadora, que busca atender as especificidades dos estudantes, em face das caraterísticas regionais.

Palavras-chave: Educação, Tecnologias, Currículo

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, em diferentes estados da federação, são desenvolvidos projetos educativos com a finalidade de reduzir a distância entre sujeitos, escolarização e cidadania. As políticas educacionais formuladas nas últimas décadas apresentam diretrizes voltadas para a universalização do acesso à educação, a continuidade de estudo e a equidade social com vistas a qualidade do ensino.

O Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, desenvolvido pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas - CEMEAM é um projeto pedagógico inovador, pois tem como finalidade assegurar o acesso, à escola, de milhares de estudantes que vivam no interior do estado do Amazonas, em zonas rurais, assentamentos agrícolas e aldeias indígenas, e em municípios de difícil acesso, em pontos remotos do estado, localizados a longas distancias dos centros urbanos.

O Projeto tem como objetivo equalizar as oportunidades de acesso à escolarização a todos os estudantes indistintamente, contemplando tanto os residentes em zonas remotas do Estado do Amazonas, onde a escola convencional, por razões diversas, ainda não chegou, quanto aqueles que vivem em zonas urbanas e fazem opção por essa modalidade de estudo.

Volta-se prioritariamente para a formação do estudante da rede estadual de ensino, como oportunidade para conclusão da educação básica e para complementação da aprendizagem e/ou composição da carga horária do curso regular, em situações educacionais especificas, relativas a cada realidade escolar. É inegável a relação custo benefício dessa ação educacional, entretanto os critérios de efetivação do atendimento escolar propiciam, além da inclusão educacional, a inclusão digitação de milhares de jovens, desenvolvendo um currículo voltado para o atendimento a diversidade sociocultural e consequente redução da desigualdade social.

A metodologia do curso soma tecnologias de comunicação de ponta a conteúdos escolares, planejados e estruturados em objetos de aprendizagens diversos, com uso de plataforma educacional específica, visando potencializar o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Trata-se, portanto, de um modelo de educação a longa distância, que visa efetivamente responder as demandas de escolarização dos estudantes das escolas estaduais da capital e dos 61 municípios do Estado.

Assim é importante ressaltar a diferença entre ensino mediado por tecnologias e educação a distância convencional. O Ensino mediado por tecnologias estrutura-se em uma plataforma tecnológica e digital com recursos de videoconferência, cujas aulas são transmitidas ao vivo, com conteúdo e atividades síncronas mediadas por tecnologias, e atividades assíncronas desenvolvidas em sala de aula presencial, com interação entre alunos e professores assistentes.

A Educação a Distância (EaD). EaD é o termo genérico usado no Brasil para designar modos de formação ou de aprendizagem on-line cuja mediação estudante-professor-conhecimento é feita por meio de alguma tecnologia e que, por isso, diferencia do modelo presencial clássico e também do ensino ao vivo, presencial, com mediação tecnológica.

O Ensino Médio presencial com mediação tecnológica é um projeto pedagógico com metodologia comunicacional, que diferentemente da Educação a Distância tradicional, utiliza recursos de interatividade síncronas, com aulas transmitidas em tempo real e recursos para interação com os estudantes. O Ensino é realizado por meio de um sistema via satélite de videoconferência com interação de áudio e vídeo, com acesso simultâneo a internet em banda larga. A tecnologia consiste em TV Digital Interativa sobre IP Via Satélite em uma Plataforma VSAT (Very Small Aperture Terminal).

Cada sala de aula possui com um Kit Tecnológico composto por um computador, uma TV de 42 polegadas, webcam e antena digital. As aulas são planejadas por professores especialistas das diversas áreas de conhecimento, são transformadas em peças televisivas, em uma central de produção educativa para TV e transmitidas ao vivo, diariamente, para todas as salas de aula, em horário regular. Os conhecimentos são abordados, com o uso de diversos recursos midiáticos, games e objetos de aprendizagem inovadores como EVO Book e Homem digital em 3D. Na aula em tempo real o professor ministrante faz a mediação entre os objetos de conhecimento, que são os conteúdos e os estudantes, e o professor presencial atua localmente, como ativador do processo de aprendizagem dos estudantes.

Trata-se de um currículo mediado por tecnologias, em atendimento a inclusão educacional e tecnológica dos estudantes, com uma abordagem contextualizada, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades, a formação da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. A finalidade desse processo educativo, com interface tecnológica e digital, volta-se para a garantia da aprendizagem efetiva dos estudantes e o alcance dos objetivos educacionais, tendo como base os seguintes pressupostos metodológicos: a interatividade, a presencialidade e a mediação

A interatividade é uma atividade pedagógica bidirecional em que os sujeitos do processo educativo, professores e alunos, se inter-relacionam em tempo real com interface tecnológica e digital. A tecnologia permite aos docentes a mediação do conhecimento de maneira que alcance milhares de alunos, a longas distancias, em um contexto plural de interação que é a sala de aula convencional.

A presencialidade às aulas pressupõe a participação e interação efetiva dos integrantes no processo educativo: professores ministrantes, professores presenciais e alunos. A

assistência as aulas ocorrem diariamente na sala de aula convencional durante todo o ano escolar. Os recursos de interatividade por videoconferência permitem a presencialidade as aulas de todos os alunos das comunidades rurais nos diversos pontos de acesso a plataforma virtual.

O processo de mediação do conhecimento tem dois sentidos epistemológicos; mediação do conhecimento e mediação tecnológica. A mediação do conhecimento é a tarefa efetiva do professores ministrantes e ocorre de maneira planejada em função das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante as aulas. O professor presencial participa do processo de mediação orientando o desenvolvimento das dinâmicas locais interativas, projetos de pesquisa e atividades assíncronas de extensão das aulas, realizadas em sala de aula, ou em espaços e tempos escolares diversos, planejados pelos alunos e professores.

A Proposta Pedagógica do Ensino Médio com Mediação Tecnológica considera a aprendizagem em rede e a tecnologia como parte integrada do processo educacional, a partir de uma organização curricular não convencional, utiliza diferentes dispositivos midiáticos pedagógicos e de interatividade síncrona, baseados nos princípios de uma teoria da aprendizagem que vem se constituindo para uma idade digital, o conectivismo.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do século XXI as políticas de inclusão educacional, na América Latina, diminuíram as diferenças de acesso ao conhecimento entre jovens dos chamados países em desenvolvimento. As transformações no meio social resultam em novas relações entre os sujeitos e a escola, e exigem novas formas de organização do conhecimento, considerando a necessidade da legitimação da igualdade dos direitos, e ao mesmo tempo, o reconhecimento das diferenças individuais dos estudantes no processo formativo.

As estratégias de educação com mediação tecnológica, embora requeiram a fundamental crítica formulada pelas teorias pós estruturalistas do currículo, que apontam a presença dos dispositivos de regulação social, via estratégia de massificação da educação e formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, o viés formativo,

constitutivo de identidades culturais significativas, resultantes desse mesmo processo de ensino – aprendizagem, deve ser considerado.

3 REFERÊNCIAS

SEDUC. Secretaria de educação do Amazonas. **Proposta Pedagógica do Ensino Médio com Mediação Tecnológica**. 2012.

MELO NETO, J. A. **Tecnologia Educacional. Formação de Professores no Labirinto do Ciberespaço**. MEMVAVMEM. Rio de Janeiro, 2007

SANTOS. N. M. **Teorias do estruturalismo ao pós-moderno in Currículo, teorias e práticas.** Rios de Janeiro: LCT. 2012

OLIVEIRA. I. B.; SUSSEKIND. M. L. Currículo e democracia. **Currículo, teorias e práticas.** Rios de Janeiro: LCT. 2012.

_____ **Alternativas emancipatórias em Currículo**. São Paulo: Cortez. 2004

FORMAÇÂO DOCENTE DENTRO DA PROFISSÃO: PARCERIAS AFETIVAS ATRAVÉS DA MENTORIA COMPARTILHADA

REIS, Glaucia Muñoz
glaumreis@hotmail.com
Universidade Presbiteriana Mackenzie

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos
mfrda@uol.com.br
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Eixo 3: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa em andamento tem a finalidade de investigar o quanto as parcerias afetivas entre os pares docentes colaboram para um efetivo desenvolvimento profissional e contribuem no melhor desempenho das práticas em sala de aula, através de mentoria compartilhada.

Palavras-chave: Formação docente; parceria; mentoria afetiva;

1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de Pedagogia finalizado em 2014 e o curso de Mestrado interdisciplinar, tenho vivenciado e observado o quanto é rica a integração entre os pares, por meio de troca de experiências e reflexões que permitem a reorganização do pensamento. Essa troca de saberes e a reflexão a respeito da prática educativa se estende aos professores no desenvolvimento profissional que podem ensinar e aprender com seus colegas, seus pares.

Além disso, minha experiência - discente e profissional - tem mostrado que parcerias que "fogem" do padrão estabelecido pela instituição, não institucionalizadas, também podem interferir no desenvolvimento profissional. Uma conversa livre e afetiva, muitas vezes, é fator determinante no desenvolvimento profissional de alguns professores. Às vezes, mesmo não sendo considerada pela instituição, elas ocorrem e interferem naquilo que a instituição, muitas vezes, propõe como adequado.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como as parcerias informais e afetivas construídas no contexto da escola colaboram no desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, investigamos o seguinte problema: Em que medida as parcerias informais e por afinidade construídas no espaço de trabalho, colaboram no desenvolvimento profissional docente? São determinantes no percurso profissional docente? Interferem na ação desenvolvida pelos professores em sala de aula, contribuindo para um trabalho mais qualificado? Em que medida as parcerias afetivas estão presentes na cultura escolar?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nóvoa (2009), ao discutir o desenvolvimento profissional do professor, lembra a importância de aproximarmos a formação /curso de graduação do contexto escolar. Para ele deveríamos levar a formação para dentro das escolas. Além disso, o autor dá ênfase a partilha de saberes como elemento essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Isso implica na participação dos docentes no preparo profissional de seus colegas: "Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas" (NÓVOA, 2009, p. 17).

O autor afirma, de igual forma, que essa colaboração não deva ser forçada, nem imposta, o que leva a crer que deva ser de forma espontânea e no caso da pesquisa, por afinidade: "A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõe por via administrativa ou por decisão superior" (NÓVOA, 2009, p. 20).

Conforme aponta Mizukami (2013), o desenvolvimento profissional docente é feito através dos cursos de licenciatura, mas se prolongam pela vida, afinal estamos sempre aprendendo. A escola se torna esse local de aprendizagem constante: "Assim, por

excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência" (MIZUKAMI, 2013, p. 23). No contexto de aprendizado mútuo e colaborativo dentro da escola, podemos citar alguns pontos destacados pela autora:

> o caráter individual e coletivo de tal aprendizagem; [...] a importância de construção de comunidades de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento profissional; a importância de processos colaborativos não invasivos para o desenvolvimento individual e coletivo; as escolas como organizações que aprendem a partir das aprendizagens de seus participantes. (MIZUKAMI, 2013, p.24).

Tanto Libâneo (2004) como Roldão (2007) enfatizam o preparo do docente em termos profissionais e ações específicas em sala de aula e no espaço escolar. Como aborda Peréz-Goméz (2001) o isolamento do professor pode causar um pensamento acrítico, uma acomodação ao sistema dominante e a impossibilidade de comunicação de ideias, recursos didáticos, de apoio afetivo com os pares. A autonomia sadia respeita a diversidade, mas não se isola:

> A autonomia profissional do docente e a busca de sua identidade singular, supõem, evidentemente, o respeito às diferenças e a estimulação da diversidade nas concepções teóricas e nas práticas profissionais como condição ineludível do desenvolvimento criativo dos indivíduos e dos grupos de docentes [...] (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 169).

É convivendo com o diferente que se pratica a alteridade e não se perde a essência de pessoa única; há colaboração para o crescimento do outro, ao mesmo tempo que se enriquece com o conhecimento dos pares. Ao ajudar o outro, o sujeito se enriquece e cresce, não perde sua autonomia às decisões, pelo contrário, se torna alguém reflexivo que com consciência compartilha o que tem e o que é.

A partir da necessidade de proporcionar momentos de colaboração entre os docentes foi criada em muitas escolas um horário formal que possibilitou esses encontros; mesmo que de forma burocrática, eles surgiram e não se pode negar que tenham sua eficácia, mas o que muitas vezes acontece é a saturação desses encontros e que nada modificam as práticas em sala de aula: "Desta maneira, as reformas apenas formais provocam a saturação de atividades burocráticas dos docentes sem modificar a qualidade da prática". (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 173).

A cultura docente permeada do espírito colaborativo, visa o respeito às opiniões divergentes, à individualidade e o respeito à diversidade. Quando incentivada e não imposta, gera a espontaneidade entre os pares, e as trocas de experiência e saberes se tornam mais íntimas e verdadeiras. Para Pérez-Gomez "a cultura da colaboração é o substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco do fracasso" (2001, p. 174).

Quando existe o compartilhar em um ambiente de afetividade e aceitação, não se tem receio de expor ideias e nem quanto ao recebimento de críticas, pois se entende que tudo se faz com o desejo de colaboração para o crescimento de ambas as partes e não com o intuito de competição em que apenas um lado sai vitorioso.

3 METODOLOGIA

O presente estudo está seguindo as seguintes etapas:

- 1ºPasso: Estudo exploratório. Como primeira etapa, estamos realizando, no momento um levantamento dos estudos já realizados a respeito da temática proposta. Como afirma Gil (1995) a pesquisa bibliográfica deve ser "desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". (p. 71).

Levantamento de trabalhos publicados, dissertações e teses no banco da CAPES;

- 2º Passo - Entrevista semiestruturada/grupo focal. A nossa intenção é ouvir "as parcerias produtivas".

- 3ºPasso - Análise dos dados coletados. Instrumento: Análise do conteúdo.

4 HIPÓTESES

Esta pesquisa está no processo inicial e, no presente momento, estamos realizando a pesquisa bibliográfica. Mesmo sem ter realizado a pesquisa de campo, gostaríamos de ressaltar que trabalhamos com as seguintes hipóteses:

- As parcerias informais – formadas por afinidade – geram maior possibilidade de reflexão a respeito do trabalho docente e contribuem para possíveis modificações da prática pedagógica no contexto escolar;

- As parcerias afetivas podem não ser determinantes, mas colaboram para a formação profissional, pois na troca de experiência por afinidade há maior liberdade de expor opiniões que podem estar ausentes em críticas ríspidas que causam desconforto e não contribuem para efetivas mudanças nas práticas em sala de aula;

- À medida que o docente adquire conhecimentos que contribuem para seu desempenho profissional, ele irá de bom grado compartilhar com um colega de trabalho ao qual dedica amizade e afeto e receberá de forma aberta e receptiva o que esse colega pode de igual maneira compartilhar para orientá-lo e facilitar seu trabalho, melhorando suas práticas.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papiros, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; MAHONEY, Abigail Alvarenga, SCOZ, Beatriz. *As Relações Interpessoais na Formação de Professores*. São Paulo: Loyola, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores –RBFP,* vol. 1, n. 1, 2009, 90-102.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernardete. *Por uma política de formação de professores*. 1ª edição. Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre:

Artmed, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 12, n.34, jan-abr 2007.

PROJETO DE PESQUISA
O BRINCAR COM SUCATA NA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E COMO POTENCIALIAZADOR DO PROCESSO CRIATIVO COM CRIANÇAS ATÉ 2 ANOS

Márcia Tostes Costa da Silva

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

tostes.silva66@gmail.com

Modalidadede: Pôster

Eixo 3: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

RESUMO

A presente pesquisa visa investigar como a criança na idade de um a dois anos, em ambiente de creche da rede pública em período integral, desenvolve o seu processo criativo a partir da exploração do brincar com sucata e como este material pode ressignificar a prática docente tornando-a contextualizada e mais significativa à criança. Para o estudo em questão estão sendo utilizados como referenciais teóricos os estudos de Miguel A. Zabalza (1998), Tizuko Morchida Kishimoto (1999), Gilles Brougère (2008), Walter Benjamin(1984), Luise Weiss (1989), Jean Piaget (2004) e Lev Vigotski (2007). Para a realização do trabalho de campo estamos nos apoiando numa abordagem qualitativa, seguindo o método da pesquisa-ação. Com o presente estudo intenciona-se incentivar os educadores da primeira infância a pesquisar e propor trabalhos significativos para esta faixa etária por meio do brincar com sucata

Palavras chave: Brincar com sucata, Processo criativo, Formação docente.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que a criança é:

> Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

E ainda somando-se a isso o seu direito social ao atendimento em creche garantido pela Constituição de 1988, isso requer que o período em que a criança permaneça na creche seja um tempo de aprendizagens ricas e significativas com propostas pedagógicas que respeitem os princípios: éticos, políticos e estéticos, considerando desta forma a criança como um ser integral.

A minha experiência como professora de creche, durante um período de sete anos que atuei com salas de primeira fase (1 a 2 anos) me instiga a investigar como a criança, nesta faixa etária constrói o seu processo criativo brincando com a sucata, uma vez que percebia enquanto atuava com as crianças que nos momentos em que entravam em contato com uma tampinha de garrafa, frasco de plástico, caixa de papelão ou qualquer outra sucata, elas demonstravam tanto interesse em explorar estes objetos e dedicavam um tempo de exploração superior ao do brinquedo industrializado.

Outro fato que também me chamava à atenção era o medo e a ansiedade das professoras que assumiam as fases de um a dois anos que pareciam desconhecer as práticas pedagógicas para esta faixa etária e quais materiais poderiam utilizar, pois uma vez que consideravam as crianças muito pequenas.

Atualmente afastada da sala de aula e trabalhando na Secretaria de Educação do município de Barueri como componente da Equipe de Apoio Pedagógico (formação de professores), converso com professores e visito as escolas maternais (creches) e ainda percebo o interesse das crianças em explorar a sucata e a insegurança de muitas professoras de atuar com a faixa etária de 0 a 2 anos. Desta forma, nossa pesquisa se elabora para analisar - Como a criança de até dois anos constrói o processo criativo por meio do brincar com sucata e como a utilização deste recurso pode ressignificar a prática docente.

QUADRO TEÓRICO

A criança como sujeito histórico e um ser de direito é dotada de capacidade e potencialidade para criar, recriar, interpretar e apreender o mundo que a cerca, isso porque ela possui uma natureza curiosa e inquietante para desvelar o novo e construir conhecimento, pois,

> (...) as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. (MALAGUZZI in EDWARDS, 1999, p. 76).

O brincar é o modo pelo qual à criança se apropria da sua cultura e se constitui enquanto ser humano pertencente a uma sociedade em um determinado período histórico e segundo Kishimoto (2010, p.1) "Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia".

Walter Benjamin (1984, p.14) atribui um papel importante à capacidade que a criança tem de realizar escolhas, transgredir e ressignificar o mundo pelo brincar com o brinquedo, pois segundo ele:

> [...] a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou mudança de função. E a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora.

Vigotski (2007, p.114) enfatiza a importância do brincar, quando aponta que no "brinquedo [...] os objetos perdem a sua força determinadora", ou seja, a criança vê diante de si um objeto que fora criado com uma função específica, mas brinca com ele de acordo com o seu desejo ou sua necessidade.

Gilles Brougère (2008, p.7) concebe o brinquedo como um objeto cultural quando aponta "considerar o brinquedo como produto de uma sociedade dotado de traços culturais específicos". O brinquedo é um objeto criado pelo adulto para a criança com função específica e carregado de simbologia, mas a criança pela imaginação pode transformar este brinquedo quando brinca. Neste sentido inserimos a sucata como objeto cultural, que segundo Benjamin (Ibidem), é um objeto retirado do lixo dos adultos, mas que causa grande atração nas crianças para brincar e transformar. Do mesmo modo, para Weiss (1989, p.81-82) "Brincar com objetos e materiais é um fato comum, vivido com naturalidade pelas crianças. Transformar caixas de fósforos em

carrinhos e aventurar-se pelas estradas (...). Transformar e transformar-se é natural para aquele que brinca.".

METODOLOGIA

Na primeira fase da investigação, realizamos um estudo bibliográfico da temática proposta. Com o objetivo de procurar compreender e apropriar do conhecimento produzido pelo tema. Como segunda etapa de pesquisa, faremos uma proposta de trabalho com materiais (sucatas) a serem utilizados e um cronograma dos encontros. Como terceira etapa da pesquisa, iremos à creche para realizar a pesquisa no campo com as crianças e a professora da sala, procurando entender nas ações das crianças (o brincar com sucata) como acontece o processo criativo durante a brincadeira e como estas ações poderão ser importantes para orientar a prática docente.

RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Esta pesquisa está em andamento, estamos otimistas, ampliando a visão e compreensão do tema proposto com o embasamento teórico e com olhos sensíveis e escuta atenta para acompanhar as ações das crianças na creche.

SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Neste momento continuamos com as leituras propostas e iniciamos as primeiras visitas na creche, acompanhando o trabalho da professora, para realizar um diagnóstico da sala e das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT,1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3**

anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasilia: MEC, SEB, 2010. Disponível em: < file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/diretrizescurriculares_2012.pdf.> Acesso em: 03 mai. 2015.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Brinquedo e companhia. Trad. Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (org). **Bambini:** a abordagem italiana á educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO,Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: ISEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO- PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Belo Horizonte: FE-USP, 2010. p.1. Disponível em: < https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687 > Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3 ed.São Paulo: Cortez, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva -24. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

VIGOTSKI, LEV. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Luise. **Brinquedos & Engenhocas –** atividades Lúdicas com sucata. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIBID FÍSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIAS, Milena de Aquino
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Milenadias27@gmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores.

Palavras-chave: Educação, Ensino, Carreira docente.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar alguns apontamentos e reflexões que resultam de uma pesquisa sobre a formação de professores no Estado do Ceará que atuam no ensino fundamental, na perspectiva das políticas públicas voltadas para sua formação. A hipótese deste estudo é que o processo de pesquisar sobre prática de ensino constitui-se no âmago e no ápice do processo de formação e que sua ausência repercute negativamente na prática docente, necessitando, portanto, ampliar continuamente os espaços que a propiciem. A delimitação escolhida neste texto para pensar políticas públicas que retomem a centralidade da pesquisa nos processos pedagógicos é o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, financiado pela CAPES sobre o qual faremos alguns apontamentos críticos referentes a este Programa.

2 DESAFIO DO PIBID NA ESCOLA

Primeiramente, é preciso superar uma visão ufanista do PIBID, como se houvesse um "antes" e um "depois" da Escola ou da IES a partir do desenvolvimento desse Programa. Tendo esse pressuposto, podemos estabelecer os problemas do PIBID em três grandes grupos:

a) Um primeiro "rol" de limitações do PIBID está no relacionamento entre os graduandos, e a Escola constituindo um problema de identidade e do papel do bolsista. Destaca-se, nesse sentido, o fato de que em algumas Escolas os participantes do PIBID confundem (intencionalmente ou não) essa atividade com o estágio e, em algumas circunstâncias, esses graduandos são vistos como "recurso humano disponível" para suprir a falta pontual de professores (por motivo de doença ou outros) em dia letivo na Escola.

b) Um segundo grupo de limites está relacionado ao formato de como o projeto vem se desenvolvendo na perspectiva de projeto político: de um lado, é necessário lembrar que, sendo um Programa de bolsas, a qualquer momento pode ser extinto. Daí a necessidade de uma regulamentação específica que garanta a continuidade do projeto. Nesse sentido, o crescimento do grau de institucionalização levaria a uma incorporação do Projeto às Instituições. Isso é fundamental posto que, tanto para os professores das IES como da Escola, não existe um espaço de tempo de trabalho destinado ao Programa. Assim, a bolsa significa, efetivamente, um aumento da carga horária de trabalho, e a participação no PIBID está muito baseada no voluntarismo idealista de seus partícipes (pois o valor da bolsa é inversamente proporcional ao trabalho necessário de acompanhamento da atividade), o que pode comprometer o Programa. Uma alternativa seria a incorporação dessas atividades na carga de trabalho semanal dos professores das IES e das Escolas, institucionalizando, definitivamente, o Programa.

c) Um terceiro grupo de limites refere-se ao projeto em si mesmo: a sua aplicação dá-se num movimento quase que "amador", já que o projeto não prevê diretrizes específicas a serem desenvolvidas. Por conta dessa "ausência", fica mais difícil estabelecer procedimentos avaliativos quanto ao impacto do PIBID nos processos de formação de professores, nas escolas e nas IES.

3 BENEFÍCIOS DO PIBID NA ESCOLA

Apesar dos apontamentos acima, os aspectos positivos do PIBID se sobressaem de modo inaudito. Quanto aos benefícios do Programa, destacamos os seguintes aspectos:

a) Ao permitir o contato com a Escola, o PIBID proporciona uma melhoria da formação acadêmica tendo em vista a imersão dos alunos nas atividades escolares, ampliando e tornando mais crítica sua concepção de docência, possibilitando o incentivo e o reconhecimento da pesquisa em práticas educacionais, desdobrando-se nos seguintes aspectos: (I) Essa formação tem um caráter prático na perspectiva pedagógica instituída através da construção e reelaboração de modelos de ensino e propostas metodológicas. Os participantes do PIBID têm produzido uma enorme quantidade de materiais didáticos como jogos, livros, blogs, vídeos, etc. e incentivado o uso mais intenso da estrutura escolar disponível aos alunos como laboratórios e bibliotecas. (II) Essa formação tem um caráter prático na perspectiva psicológica na medida em que a participação dos bolsistas ajuda a compreender e superar as agruras das condições de trabalho no ambiente escolar. (III) A Escola passa a ser reconhecida como campo de produção, construção e apropriação do conhecimento. (IV) Observa-se um crescimento da participação e publicação dos alunos bolsistas em eventos científicos, o que torna o graduando partícipe desse Programa um estudante diferenciado em termos de qualificação.

b) O envolvimento dos supervisores no âmbito escolar incentiva um processo de formação continuada e autorreflexiva posto que as relações de alteridade ali desenvolvidas desdobrem-se em compromisso: considerando o olhar do outro, como é realizado o ensino pelo supervisor na Escola? A relação dialógica estabelecida é possível pela generosidade de estar disposto a ser visto naquilo que se é e permitir uma revisão e reconstrução de si como professor. Reaproxima, dessa forma, o ensino e a pesquisa na perspectiva de um trabalho coletivo.

Esses benefícios decorrem, em boa medida, da forma como o Programa foi estruturado, ou seja, ao não apontar com maior detalhamento e especificidade no que consistem as práticas de incentivo à docência, permitiu a existência de práticas plurais pautadas pela troca e melhoria das experiências de docência. Essa pluralidade quantitativa de experiências tende, dialeticamente, a uma mudança qualitativa das práticas escolares.

Essa produção diversa, mas não fragmentada, abre portas a uma prática educativa emancipadora.

4 CONCLUSÃO

Refletir sobre os processos de formação de professores é uma tarefa da qual não podemos nos eximir. Essas reflexões provisórias sobre o PIBID, enquanto incentivo à docência, recupera uma preocupação da práxis docente mais focada no processo do que nos "resultados" efetivos das práticas realizadas. Desse Programa, que merece aprofundamento tanto das propostas quanto de suas perspectivas, destacamos os seguintes avanços:

a) A possibilidade de fornecer um tempo de reflexão e prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da práxis profissional mediante reflexões e experiências práticas, numa perspectiva coletiva, de troca de experiências, ao contrário de Programas de formação como especialização, mestrado ou doutorado. Nestes, se promove uma formação voltada ao indivíduo, pois é ele que tem que dar conta de uma reflexão e pesquisa num formato monográfico, não sendo permitida a defesa de uma tese de doutorado em grupo, por exemplo.

b) O PIBID é um espaço importante que permite a construção e consolidação de uma nova possibilidade para a formação de docentes sugerindo, talvez, uma nova epistemologia da formação do professor.

c) A visibilidade proporcionada às experiências pedagógicas que obtiveram êxito e que podem servir de modelo para outros professores, numa perspectiva de valorização do trabalho docente.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ANTUNES, C. *Quanto vale um professor?* Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. G. *Formação de Professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BAUMAN, Z. A *Ética é Possível num mundo de Consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18978&Itemid=1217 Acesso: em 10 jun. 2015.

BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 jun. 2015.

BOURDIEU, P. A gênesis dos conceitos de habitus e de campo. In: *O poder simbólico*. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA PARA O USO EDUCACIONAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Bruno dos Santos Joaquim
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
brunosjoaquim@hotmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos – EJA.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento tem por objetivo realizar um estudo de caso educacional (STENHOUSE apud ANDRÉ, 2005) do impacto de um curso de formação continuada em serviço sobre o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no repensar das práticas docentes. A formação, desenhada para professores de um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), intencionou mobilizar os docentes para a inovação de suas práticas, a partir das TDIC, tendo como meta a promoção da inclusão digital e do empoderamento freireano, além de conduzir para oficinas com uso das tecnologias, a partir de uma perspectiva não instrumental, que leve em conta as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O projeto é entendido como relevante para o campo de investigação da formação de professores para o uso pedagógico das mídias digitais e também para o campo da EJA.

A justificativa pessoal e profissional envolve minha trajetória, como professor da EJA e, mais recentemente, meu exercício da função de professor coordenador pedagógico, em um CEEJA. Nessa função, assumi o compromisso de mobilizar o corpo

docente, a fim de compreender as tecnologias a partir de uma ótica crítica e comprometida com a inclusão digital, em seu sentido amplo, posto que a preocupação com a promoção da inclusão digital não tem sido percebida, com a devida propriedade e atenção, nas práticas cotidianas da escola em tela.

A pesquisa se justifica, do ponto de vista acadêmico, em duas dimensões: a) na busca nos principais indexadores de dissertações, teses e revistas científicas do campo, detectou-se a escassez de trabalhos sobre a formação de professores para o uso pedagógico das TDIC ou no campo da intersecção entre as TDIC e a educação de jovens e adultos; b) a pesquisa articula-se ao projeto de pesquisa da orientadora, intitulado "Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores".

2 AS TDIC NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A formação docente, se não for vista como panaceia de todos os males da educação ou como a profusão de teorias da moda, pode ser um importante espaço de consolidação da identidade profissional do professor. "Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional" (NÓVOA, 1995, p.18). É preciso, neste sentido, pensar a formação de professores em seu aspecto coletivo, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

É preciso refletir sobre os limites e possibilidades da formação de professores para o uso educacional das TDIC, na medida em que as tecnologias transformam as formas de lidar com o saber e, portanto, demandam mudanças na formação do professor. O impacto transformador das TDIC na educação só é possível se estiver em confluência com a criação de novas metodologias, formação de professores para seu uso educacional numa racionalidade não instrumental (BRITO, 2010) e políticas públicas que garantam infraestrutura nas escolas.

Outro campo de debate necessário para dialogar é o da EJA. É preciso pensar nas implicações de um trabalho com as TDIC em uma escola de EJA, a partir do conceito de inclusão digital. Trata-se de um conceito-chave para a reflexão sobre o acesso da

população economicamente desfavorecida à vivência plena da cibercultura. “Como a escola deve ser espaço-tempo de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida, é da sua competência, hoje, oportunizar aos jovens a vivência plena das redes digitais” (BONILLA, 2010, p. 44). A escola é entendida, portanto, como lócus primeiro e natural da inclusão digital.

Há na EJA predominância da ideia de educação compensatória. Esta visão articula-se à concepção do ensino supletivo, que se funda na reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência, o que dificulta as ações para a promoção da inclusão digital e o uso pedagógico das TDIC, com o objetivo de inserção desses sujeitos no mundo digital, porque se limita a reproduzir as práticas curriculares das escolas regulares. Como ela representa um modelo de suplência, mais acelerado que a educação básica regular é disponibilizado ainda menos tempo, para que o aluno tenha contato com as TDIC e possa, através delas, encontrar possibilidades de emancipação. (DI PIERRO, 2005).

O debate em torno do uso pedagógico das TDIC como meio de promoção da inclusão digital dialoga com a discussão sobre a especificidade da EJA. Enquanto esta propõe a superação da perspectiva compensatória existente no modelo supletivo, aquele enfrenta a necessidade de superar a perspectiva instrumental do uso das TDIC. Deste modo, configura-se a necessidade de aproximar estes dois campos.

3 METODOLOGIA

Os dados para análise temática do conteúdo (BARDIN, 1977) serão obtidos através de múltiplos instrumentos de coleta. Na pesquisa de campo, foram inicialmente utilizados questionários fechados aplicados aos vinte e sete professores do CEEJA, em dois momentos distintos. Antes do início do curso “Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos”, com o objetivo de traçar o perfil dos professores e apreender suas concepções sobre o uso das TDIC em suas práticas. Ao término do curso será aplicado um segundo questionário, com o objetivo de selecionar seis professores para as entrevistas, segundo instrumento de coleta de dados, a partir de um gradiente de adesão ao curso.

Também comporão os dados desta pesquisa a análise documental do projeto político-pedagógico da escola, do diário de bordo, produzido ao longo do curso de formação e do plano de oficinas elaborado pelos professores, ao final do curso de formação.

4 RESULTADOS PARCIAIS E PRÓXIMOS PASSOS

Os dados até aqui coletados sugerem um impacto parcialmente considerável dos docentes, no repensar sobre suas práticas de uso pedagógico das TDIC. As maiores mudanças observadas, ainda que não atinjam a totalidade dos docentes da escola, apontam para uma nova perspectiva, em relação às possibilidades de reflexão crítica acerca do uso das TDIC.

O maior desafio, de acordo com os instrumentos até aqui aplicados, apontam para a ampliação de práticas docentes que fazem uso das TDIC que levem em conta as especificidades da EJA. Os apontamentos dos professores, no decorrer da formação, também sugerem que as TDIC têm sido, até agora, pensadas apenas em sua condição instrumental, sem reflexão crítica sobre seu uso, seus limites e suas possibilidades.

Os resultados parciais agregar-se-ão à análise dos dados do Projeto Pedagógico, das entrevistas e dos planos de oficinas produzidos pelos professores. Estes novos dados, que comporão as próximas etapas da pesquisa, poderão confirmar esta análise parcial ou refutá-la.

5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BONILLA, Maria Helena S. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. **Revista Metrovivência**, ano XXII, n. 34, p. 40-60, junho de 2010.

BRITO, G. A Inclusão Digital do Profissional Professor: entendendo o conceito de tecnologia. **Anais do 30º Encontro Anual da ANPOCS**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Comunicação Social, outubro de 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, p.1115-1139, 2005.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.

AS DISCIPLINAS DE CURRÍCULO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE BELO HORIZONTE: SUSCITANDO REFLEXÕES

Márden de Pádua Ribeiro
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG)
mardendepadua@yahoo.com.br
Financiamento: CAPES

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores;

Resumo: O presente trabalho é um fragmento de dissertação em andamento, que analisa as disciplinas de currículo em cursos de Pedagogia, de Belo Horizonte. O objetivo deste, centra-se nas conclusões já possíveis, após análise dos doze planos de ensino coletados e das entrevistas realizadas com os docentes. Assim, visa-se problematizar os motivos pelos quais Tomaz Tadeu Silva é o autor mais citado nas referências, a partir de sua obra introdutória dedicada à teoria curricular. Pretende-se suscitar algumas reflexões acerca de tal constatação. Outro objetivo, destina-se a questionar a pouca centralidade dada ao conhecimento escolar nos planos de ensino e nas entrevistas. A pesquisa é qualitativa, utiliza-se da análise documental e entrevista como técnica de coleta de dados. Ampara-se em teóricos do currículo que compreendem-no como um terreno em disputa e defende a centralidade do conhecimento escolar na teoria curricular.

Palavras-chave: Currículo, Pedagogia, Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fragmento de uma dissertação de mestrado em andamento, que tem por objetivo, analisar como o currículo, enquanto disciplina escolar, se estabelece nos cursos presenciais de Pedagogia, em Belo Horizonte. O foco específico deste trabalho, diz respeito às conclusões já possíveis da dissertação, que encontra-se no último semestre de execução.

O presente trabalho, possui como objetivo problematizar duas questões: a primeira, trata-se de uma temática pouco abordada nos planos coletados, que é o conhecimento escolar. Tal temática, encontra-se relativamente ausente dos conteúdos programáticos e objetivos dos planos consultados. A segunda, objetiva trazer à tona a presença de Tomaz Tadeu Silva como o autor mais citado nos planos, destacando-se sua obra:

"Documentos de Identidade: uma introdução às teoria do currículo", e a partir disso, suscitar algumas reflexões.

O marco teórico da pesquisa compreende a teoria curricular como um campo de lutas, disputas e conflitos, com base em Apple (2006), McLaren (1997), Giroux (1997), Arroyo (2011), cuja centralidade do conhecimento escolar é elemento crucial, amparando-se em Moreira (2007,2010). A pesquisa defende a formação de pedagogos em uma perspectiva crítica, comprometida com a justiça social e valorização da diversidade, respaldando-se em Giroux (1997), Freire (1986,1996,2013).

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por qualitativa, e utiliza, com base em Gil (2002), a técnica da análise documental para coletar os planos de ensino das disciplinas de currículo. Outra técnica de coleta utilizada, corresponde às entrevistas semi-estruturadas, que para Gil (2002), são roteiros não tão padronizados e rígidos que possibilitam um aprofundamento da temática desenvolvida, associado a uma liberdade do pesquisador de conduzir o processo.

3 RESULTADOS

A pesquisa é ciente de que apenas os planos de ensino, não dizem concretamente da concepção do docente acerca da teoria curricular, porém, dizem de sua escolha, de modo que a organização do plano, de algum modo visa contribuir ao perfil de estudante que aquele docente pretende contribuir para formar.

Salienta-se que é relevante problematizar o autor mais escolhido para balizar teoricamente as disciplinas de currículo pesquisadas. Identificar essa referência é importante, não só para compreender a maior incidência de determinado teórico em detrimento de outros, mas também para questionar o motivo pelo qual determinada obra continua sendo escolhida pelos docentes.

Pode-se concluir que a obra mais citada é destinada a análise de teorias curriculares,

buscando geralmente por fins didáticos, enquadrá-las em categorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. Geralmente, em uma graduação, os docentes buscam obras mais gerais, que consigam didaticamente explicar aos alunos, as "correntes" ligadas ao currículo. Nesse sentido, a referida obra de Tomaz Tadeu foi presença majoritária nos planos, sobretudo, como bibliografia obrigatória. Os planos quase sempre possuem por objetivo trazer aos estudantes uma noção básica da teoria curricular. As falas a seguir ilustram a opinião dos docentes a respeito da obra:

> O livro dele é bom porque além de fácil de ler, algumas partes, ele é bem esquemático, e não adianta, aluno gosta disso. Não tem livro melhor para explicar as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Mas não é o livro todo que eu trabalho não, é só algumas partes. ("LILIAN").
>
> Olha, eu tentei o livro da Alice Casimiro e o da Macedo, mas é muito difícil para os alunos, tem linguagem muito complicada. O livro é até bom, eu gostei, mas os alunos não conseguiram muito bem acompanhar. Então o livro do Tomaz Tadeu é o que eles tem mais facilidade para acompanhar. ("JOÃO COSME")

É inegável, com base nas falas, que este livro tem atendido bem a uma demanda dos alunos por leituras nem tão densas e extensas, e que ao mesmo tempo sejam claras e suscitem reflexões.

A pesquisa, assim, levanta os seguintes questionamentos: porque a obra de Tomaz Tadeu continua tão escolhida pelos docentes? Porque outras obras mais recentes, destinadas também a traçar um certo panorama introdutório da teoria curricular não foram enfatizadas? As já clássicas distinções que Tomaz Tadeu elabora, sobretudo entre as teorias críticas e pós-críticas, ainda se sustentam, depois de longos anos de farta produção acadêmica? Não há uma lacuna de obras destinadas a essa finalidade?

A teoria curricular nos dias atuais, corresponde a um emaranhado de temáticas que a compõem, comprovando-se a riqueza do campo curricular. Isso é percebido nos planos de ensino, pois foi verificado uma heterogeneidade de abordagens, de objetivos e de perspectivas teóricas, inclusive na própria fala dos docentes. Pretende-se então, elencar

as categorias mais comuns entre os planos, corroboradas pelas falas, justificando assim, o motivo pelo qual conclui-se que a temática do conhecimento escolar encontra-se quase ausente.

De acordo com Moreira (2010, p.214) o pesquisador de currículo, precisa "incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e se constroi nas salas de aula, bem como associar essa preocupação aos cuidados com fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea". Em outro artigo, Moreira (2007) torna a defender a centralidade do conhecimento para a teoria curricular e afirma que há um foco excessivo na cultura, o que acaba deixando de lado o compromisso da teoria curricular em pensar nos processos de seleção e distribuição do conhecimento escolar.

A partir de tais considerações, a pesquisa visa não só concordar com o autor, mas também identificar tal fenômeno nos planos analisados, e nas falas dos docentes. Ao analisar os objetivos expressos, e buscar seus elementos mais recorrentes, encontra-se a associação entre currículo e cultura, currículo e diversidade cultural como categorias mais usuais. Também se enfatiza a transmissão aos alunos de aportes teóricos introdutórios da teoria curricular, e ressalta-se a importância do planejamento curricular. Os trechos retirados de alguns planos, sintetizam:

> Construir coletivamente uma compreensão sobre o conceito de cultura na sua dimensão global/social e na especificidade da ação curricular.(P.2)
>
> Paradigmas curriculares que orientam a organização dos currículos de ensino fundamental e médio. Os PCNs. (P.1)
>
> Compreender os princípios e os processos metodológicos para a elaboração de propostas curriculares na contemporaneidade. (P.9)
>
> Identificar os níveis de decisão e de planejamento educacional e de currículo. (P.8)
>
> Analisar as determinações históricas e epistemológicas do campo do currículo. (P.12)

Pode-se perceber, que embora extremamente significativos e diversos, os objetivos não abordam a questão do conhecimento como uma categoria crucial à teoria curricular. Nas

unidades programáticas de conteúdo, também se observa tal fenômeno, até porque, são coerentes com os objetivos propostos. Foi comum observar nestas, as seguintes categorias: "Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas", "Currículo e diversidade cultural", "Currículo, diferença e gênero". Também foi comum perceber a associação entre o currículo e diretrizes curriculares, seja de ordem municipal, sejam parâmetros nacionais.

Nas falas dos docentes, chamou a atenção de que quando perguntados sobre que categorias conceituais são indispensáveis á teoria curricular, nenhum docente mencionou o conhecimento escolar. As dimensões culturais, de poder, da economia, das relações sociais, de gênero, das políticas públicas e de planejamento foram fartamente analisadas.

Evidente que a pesquisa não possui a ingenuidade de afirmar que os docentes no desenrolar de seus cursos, sonegam a temática do conhecimento. Claro que ela pode estar presente em diversos momentos da aula, associada a outras categorias, ou simplesmente inserir-se mesmo não prevista em plano. Contudo, do ponto de vista daquilo que é prescrito, tendo em vista que todo plano de ensino carrega algo da concepção curricular do docente, é relevante refletirmos os motivos pelos quais o conhecimento escolar encontra-se tão ausente.

A partir da não-centralidade do conhecimento escolar nos planos e entrevistas, a pesquisa tece as seguintes provocações: porque a cultura possui destaque maior do que o conhecimento escolar? Uma menor centralidade á questão do conhecimento, tem quais desdobramentos para o futuro pedagogo? Em tempos cuja base nacional curricular comum tem ocupado debates no meio acadêmico, a questão do conhecimento não continuaria necessária e central? Teria sido, essa temática, diluída em outras categorias, e dessa maneira, não explicitada pelos docentes nas entrevistas e nos planos?

4 CONCLUSÕES

Sendo assim, a pesquisa salienta que não considera irrelevante as abordagens contidas nos planos. Tratam-se de assuntos da maior importância na educação. Contudo, admite-se uma certa preocupação com o pouco destaque dado à temática do conhecimento

escolar. E também visa o estímulo à produção de obras atualizadas, destinadas à introdução ao estudo curricular.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Entrevista. In: PARAISO, Marlucy A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 204-236.

O CURRÍCULO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A LINGUAGEM DO TEATRO

DELFINO, Antonio

delphino.artdesign@uol.com.br

Eixo 6: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

1 INTRODUÇÃO

Minha pesquisa tem como objeto de estudo as Orientações Curriculares e Didáticas de Arte, na linguagem do Teatro, para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (de 2012). Esta Proposta Curricular tem como autores um consultor especialista na área do Teatro e um Grupo de Referência de Arte, composto por dezessete PCNP (Professores Coordenadores de Arte dos Núcleos Pedagógicos das Diretorias Regionais de Ensino) do qual fiz parte.

2 QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

O processo de construção das Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo/Brasil (2011 – 2012) permitiu a participação de todos os atores envolvidos (professores e gestores) com o processo ensino/aprendizagem? Quais as dificuldades encontradas para a conclusão, implementação e aceitação por parte da comunidade escolar dessas orientações? Em termos de qualidade, o resultado foi o esperado?

3 OBJETIVOS

Este estudo pretende fazer uma análise crítica das orientações curriculares indicadas considerando: processo de construção, contexto social, conteúdos, a cultura, formato, a

ideologia, ações práticas, códigos pedagógicos, estratégias, metodologias, os educandos e os professores. Pretende-se também que essa pesquisa possa contribuir para que essa proposta curricular e didática seja discutida e possa se refletir sobre seu alinhamento com as tendências contemporâneas de concepção de arte, de educação e de aprendizagem em arte. Desejo que as situações de aprendizagens e proposições sejam modelos referenciais que possam ser seguidos e/ou transformados pelos professores e alunos.

4 OBJETO DE PESQUISA

O meu objeto de estudo está estruturado em uma situação de aprendizagem para cada um dos três anos estudados. No primeiro ano os alunos são convidados a explorar cenicamente aspectos do conto de fadas infantil "*O Gigante Egoísta"*, de Oscar Wilde (2011). No segundo ano optou-se pelo romance juvenil "*Pinóquio"*, do escritor italiano Carlo Collodi (2008). E no terceiro ano as propostas de investigação teatral buscam uma sintonia estreita com o estudo de oito poemas de Cecília Meireles, são eles: Rio na Sombra; Ou Isto ou Aquilo; O Vestido de Laura; Para ir à Lua; Lua Depois da Chuva; O lagarto medroso; A Língua do Nhem; A Flor Amarela. Podemos citar como temas abordados por esses textos: amizade, generosidade, escolha, amor, partilha, natureza, família, tolerância, ética, relacionamento, sentimentos, sabedoria, respeito, companheirismo, diferenças, cotidiano, existência, fantasias e sonhos da infância, os jogos e os brinquedos, animais, flores e a natureza. Em relação aos temas transversais trabalha-se a ética, o meio ambiente e a pluralidade cultural.

No decorrer das dezesseis proposições da situação de aprendizagem de cada ano são sugeridos jogos dramáticos e teatrais, rodas de conversa, narrações da história (investigação) e a exploração de aspectos da linguagem teatral. Segundo Flávio Desgranger (2013), observa-se que as propostas das situações de aprendizagem buscam uma sintonia estreita com o fio narrativo das histórias e dos poemas. Nota-se ainda que, no decorrer dos níveis de aprendizagem, as situações propostas vão também se tornando mais complexas, com a retomada de investigações realizadas em anos anteriores.

A previsão de tempo para a aplicação dessa proposta para cada ano é de dezesseis aulas,

ou seja, um bimestre. Além dos dezessete autores, vinte e três funcionários da Secretaria da Educação estiveram envolvidos nesse projeto. Sendo que cinco dos autores possuem formação em Artes Cênicas – Teatro. No período de sua elaboração (2011 e 2012) foram realizados três Fóruns intitulados "O ensino de arte nos anos iniciais". Esses fóruns foram destinados aos professores de Arte e supervisores de ensino com o objetivo de apresentar os resultados do projeto e fazer orientações para sua implementação. Em 2013 a Secretaria da Educação fez uma publicação online de uma versão preliminar e orientou os professores de Arte que a utilizasse em sala de aula.

5 DISCUSSÃO CONCEITUAL

O tema que escolhi está diretamente ligado com minha trajetória recente e o meu dia a dia em sala de aula. Durante dois anos participei da construção dessa proposta curricular (Figura 1 à 5). Nesse período pude detectar inúmeros problemas que não foram discutidos à época da elaboração. Nesse sentido a realização dessa pesquisa constituirá

Figuras 1, 2, 3, 4 e 5: o informativo "Aprender" trazia artigos sobre a construção dessas Orientações Curriculares. A edição era feita por mim na Diretoria de Ensino Centro Oeste para divulgar esse trabalho para a comunidade escolar

lócus adequado para a discussão da proposta. As metodologias adotadas são a pesquisa qualitativa, revisão bibliográfica, pesquisa documental, análise de conteúdo e a observação participante.

Desejo investigar, levantar dados, realizar diagnósticos, sistematizar estes dados, visando uma análise rigorosa que contribua para enriquecer ainda mais essa proposta curricular e promover maior discussão no que diz respeito à melhora e a transformação social, assim como aos temas transversais como garantia de qualidade social que promova a inclusão e o respeito à diversidade.

Vou procurar articular, dois eixos teóricos: o campo do currículo (sua história e principais pensadores) e das disciplinas escolares. Quero relacionar essas informações com o meu objeto de estudo a fim de entender seu processo de construção, explicando como os conhecimentos selecionados nessa linguagem/disciplina se transformaram no que realmente são, descrevendo os mecanismos sociais que permeiam sua elaboração. Nesses eixos teóricos estou dialogando com Ivor Goodson, André Chervel, Dominique Juliá, J. Gimeno Sacristán, Michael W. Apple, Henry Giroux, Nilda Alves e Tomaz Tadeu da Silva. Por outro lado venho a estudar outros autores e os pensadores que discutem o papel da Arte e do Teatro na Educação e na sociedade, tais como: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Ana Mae Barbosa, Ingrid Dormien Koudela, Flávio Desgranger, entre outros.

6 AGRADECIMENTOS

Pelo apoio: à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo à empresa Delfino Topografia e Engenharia e à associação Taichi Pai Lin.

Ao meu orientador, pela atenção, competência, segurança e apoio, sempre presente e me motivando com suas palavras. À toda minha família, especialmente, minha irmã Regina. Aos meus amigos e professores Pedro Matos, Alfredo Sérgio Ribas dos Santos, Antonio Sérgio dos Santos Gutierrez, Edna Mara Delgado, Décio Azevedo Marques de Saes, Flávio Desgranger, Helena Katz, João Cardoso Palma Filho, Liu Chih Ming, Liu Pai Lin, Marjô Russo, Paulo Hermínio Sestrem, Regiane Benicio de Padua, Roseli Fischmann, Roseli Ventrella, e a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram

para a realização desse trabalho.

7 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADORNO, T.W. **Crítica cultural e sociedade**. In: Indústria Cultural e Sociedade. 4ª ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007, p. 75-102.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda; CIAVATTA, Maria (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social-História, Comunicação e Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth F. de; OLIVEIRA, Inês B. de; MANHÃES, L. C. **Criar currículo no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

COLLODI, Carlo. **Pinóquio.** Porto Alegre: Editora L&PM, 2008.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, I. F. **"Dar Voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu Desenvolvimento"** IN NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Ed. 1995.

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e curriculum.** Revista Teoria e Educação (Dossiê: História da Educação), 1992. p33-52, Porto Alegre: Pannonica.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MEIRELES, Cecília. **Ou Isto ou Aquilo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MOREIRA, M.A. **Pesquisa em ensino: o Vê epistemológico de Gowin**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1990.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira. Educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: CTE Editora, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WILDE, Oscar. **O Gigante Egoísta.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

AMBIENTE PESSOAL DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS E ABORDAGENS

Daniela Costa (DC)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
daniela@noetos.com.br

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Palavras-chave: Revisão Sistemática de Literatura – educação e tecnologia – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) – *Personal Learning Environment* (PLE) – Ambiente Pessoal de Aprendizagem

1 CONCEPTUALIZAÇÃO

A concepção de *Personal Learning Environments* (PLE) ou Ambientes Pessoais de Aprendizagem, em português, está associada ao surgimento da chamada Web 2.0, termo cunhado por Tim O'Reilly, para designar a nova configuração dos recursos, ferramentas e ações que viriam a alterar a forma como os indivíduos lidam com os produtos socioculturais (MOTA, 2009), como a expansão do uso de comunidades virtuais, de redes sociais e de sites de construção colaborativa de conteúdo, como as wikis. Neste contexto, o usuário deixa de ser apenas um receptor de informações para tornar-se também um produtor e difusor de conteúdo.

Ao contrário dos *Virtual Learning Environments* (VLE) (Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA) ou *Learning Management Systems* (LMS) – nos quais o conhecimento é "tipicamente estático, declarativo, baseado no poder institucional" – no PLE, o conhecimento é "dinâmico, tácito, não declarado, não explícito, criado pelas próprias pessoas que estão trabalhando no ambiente" (DOWNES, 2010, apud COSTA, 2013). Em um AVA, o aluno possui acesso temporário aos conteúdos e aos espaços de interação. Ao final de um curso online, por exemplo, nem sempre é possível salvar os conteúdos, as atividades realizadas e os contatos dos colegas. Já em um PLE, o

estudante pode criar seu próprio espaço de aprendizagem, no qual terá seu percurso de estudo registrado e armazenado para utilizações futuras, inclusive, podendo converter-se em um portfólio de suas competências e habilidades. Para tanto, ele pode valer-se de um ambiente institucional ou escolher a plataforma na qual disponibilizará e armazenará seu percurso de estudo, como uma página em uma rede social, por exemplo, ou o uso de um conjunto de serviços disponibilizados por um provedor de conteúdo.

O PLE combina ferramentas de uso individual e a incorporação de recursos sociais que promovem a integração entre aprendizes, vinculados ou não a programas de educação formal (CASTAÑEDA, L.; ADELL, J., 2013). Desta forma, ao *Personal Learning Environment* se integra uma *Personal Learning Network* (PLN) (Rede Pessoal de Aprendizagem). Ou seja, o PLE pode ser compreendido como a apresentação e a representação do conhecimento construído pelo estudante, por meio da utilização de ferramentas da Web. Ao passo que a PLN dá conta da participação e da interação dos indivíduos em uma rede de compartilhamento e colaboração. O PLE e a PLN são recursos ao mesmo tempo individuais e coletivos, constituem-se um meio de construção e representação da identidade digital do indivíduo e de suas estratégias de aprendizagem.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Na tentativa de elaborar um retrato das linhas de pesquisa seguidas pelos pesquisadores que se dedicam a investigar PLE, Sebastian H.D. Fiedler e Terje Väljataga, da Tallinn University, da Estônia, realizaram uma revisão de literatura tendo como *corpus* de análise artigos, atas de conferências e workshops, além de textos mais informais, tais como os publicados em blogs e wikis. O objetivo era documentar, discutir e sintetizar o conjunto de interpretações e conceptualizações produzido pela comunidade científica sobre o tema. Eles apresentaram os resultados desse empreendimento no primeiro PLE Conference 2010, ocorrido em Barcelona e publicaram um artigo em uma edição especial do International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (FIEDLER; VÄLJATAGA, 2011).

Em diálogo com o estudo realizado por Fiedler e Väljataga (2011; 2013), este artigo

também tem como objetivo mapear as abordagens adotadas pelos pesquisadores a respeito de PLE, assim como os paradigmas educacionais sobre os quais se baseiam a sua aplicação.

Para empreender tal mapeamento, foi realizada uma pesquisa baseada em Revisão Sistemática de Literatura, entre os meses de maio e junho de 2015, a partir de resumos e dados bibliográficos de artigos publicados, entre os anos de 2009 e 2014, em três bases de dados, sendo duas estrangeiras (ERIC – Education Resources Information Center[1] e RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal[2]) e uma nacional (Portal de periódicos da Capes[3]). O foco da revisão são as pesquisas que se propõem a analisar o conceito, as características e as implicações da utilização de PLE no ensino formal e informal, nas diversas instâncias educacionais – da Educação básica ao Ensino superior, da Educação profissional à formação de professores.

3 RESULTADOS

Sobre o contexto de aplicação do PLE, a grande maioria dos autores o relaciona à aprendizagem de adultos, especialmente no âmbito da Educação Superior – presencial e a distância – e da formação de professores. Assim como, praticamente todas as experiências de uso de PLE relatadas dizem respeito ao ensino formal.

Assim como constatado por Fiedler e Väljataga (2011; 2013), os artigos analisados evidenciam a existência de duas concepções fundamentais sobre PLE. A primeira concepção diz respeito à visão de PLE como uma ferramenta tecnológica. Grande parte dos pesquisadores dedicados ao uso de PLE atenta para questões de instrumentação digital. Em contraste com esta conceptualização mais direcionada para a técnica, há uma segunda vertente de pesquisa e prática a respeito de PLE, cujos autores concentram-se em questões pedagógicas, sobre como os indivíduos podem controlar elementos significantes de suas atividades de aprendizado.

Para os pesquisadores da primeira vertente de análise, o PLE é uma combinação de

[1] Disponível no endereço: http://eric.ed.gov/
[2] Disponível no endereço: http://www.rcaap.pt/
[3] Disponível no endereço: http://www-periodicos-capes-gov-br.ez95.periodicos.capes.gov.br/

ferramentas e recursos escolhidos pelo estudante para apoiar os diferentes aspectos do processo de aprendizagem, desde a definição dos objetivos à seleção dos materiais e à realização das atividades. A instrumentação digital e a aprendizagem autodirigida que possibilitam às pessoas controlar, customizar e personalizar seu próprio ambiente (de ferramentas) é vista como uma demanda social e uma das principais carências em relação aos recursos oferecidos pelas instituições. O PLE é, assim, concebido como uma solução para empoderar os estudantes, permitindo-lhes desenhar ambientes para suas atividades de aprendizagem, por meio de ferramentas de TDIC e baseadas na Web, mixando conteúdos, pessoas e aplicativos em diferentes contextos de aprendizagem.

Os pesquisadores salientam as contradições entre os recursos institucionais, cujo acesso é restrito e possui maior nível de controle, e o crescimento da oferta de ferramentas e de serviços em rede, de acesso livre, associados frequentemente à Web 2.0. A forma encontrada pelas instituições educacionais para equacionar esta contradição é construir suas próprias plataformas de PLE, de tal modo que os serviços institucionais possam ser integrados a um vasto conjunto de serviços digitais distribuídos e em rede que os estudantes considerem importantes em sua aprendizagem.

Para além da visão de PLE como uma ferramenta tecnológica, estão presentes nos discursos dos pesquisadores analisados também referências a uma abordagem que o compreende como um recurso pedagógico que oportuniza a aprendizagem ao longo da vida. Sob este olhar, o PLE inclui as fontes sobre as quais o estudante baseia seu aprendizado, assim como registra a relação que ele constrói com as informações e com as pessoas. O percurso realizado pelo aluno, as ideias que ele formula na interação com estes espaços e pessoas constituem o seu itinerário de aprendizagem, cujos eventos podem ser registrados num ambiente virtual – seja ele uma página em uma rede social, um ambiente na plataforma institucional ou um blog, por exemplo –, mas que só se tornará verdadeiramente um ambiente de aprendizagem quando o estudante transformar estas informações em conhecimento.

4 REFERÊNCIAS

CASTAÑEDA, L.; ADELL, J. La anatomia de los PLEs. *In:* CASTAÑEDA, L.; ADELL, J. (editores) **Entornos personales de aprendizaje: claves para el**

ecossistema educativo em red, Alcoy: Marfil, 2013, p. 13-27.

COSTA, D. ***Personal Learning Environments:*** **o aluno no centro do processo de aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de pós-graduação lato sensu em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

DOWNES, S. **Personal Learning Environments**. Stephen's web. abril, 2010, Disponível em: <http://www.downes.ca/presentation/245> [Acesso em 30 mai. 2013].

ERIC – Education Resources Information Center. Disponível em: <http://eric.ed.gov/>

FIEDLER, S. H. D., & VÄLJATAGA, T. Personal learning environments: concept or technology? **International Journal of Virtual and Personal Learning Environments**, 2011, 2(4), 1-11.

FIEDLER, S. H. D.; VÄLJATAGA, T. **Personal learning environments: a conceptual landscape revisited**. PLE 2013, Berlin, Germany, July 2013.

MOTA, J. **Da web 2.0 ao e-Learning 2.0: aprender na rede**. Dissertação de mestrado, versão online, Universidade Aberta do Minho, Portugal, 2009. Disponível em: http://orfeu.org/weblearning20/ [acessado em 22 mar. 2013].

Portal de periódicos da Capes. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez95.periodicos.capes.gov.br/>

RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. Disponível em: <http://www.rcaap.pt/>

UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS* SÃO PAULO

V. Z. GUIRADO. Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
vanguirado@gmail.com
M. F. R. ANDRADE (orientadora). Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
mfrda@uol.com.br

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares;

Resumo: A partir de 2008, com a Lei 11.892, tivemos uma ampliação da rede federal de ensino e a obrigatoriedade de destinar vagas para a formação de professores, por meio da criação de cursos de licenciaturas. A presente pesquisa se propõe analisar as políticas públicas adotadas para a formação de professores nos cursos do Instituto Federal de São Paulo – *Campus* São Paulo (IFSP-SPO). Cumpre lembrar que o trabalho aqui proposto faz parte de uma pesquisa ainda em andamento. Espera-se que ele possa contribuir na elaboração de ações e políticas públicas que colaborem na formação de professores.

Palavras-chave: *Políticas públicas educacionais, Formação docente, institutos federais.*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem por objetivo analisar os cursos de formação de professores do IFSP-SPO, procurando analisar quais são os impactos provocados pelas políticas públicas na formação docente em seus cursos de licenciatura.

Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando os Centros Federais em Institutos Federais, identificado como IFSP, tornando-os equiparados às Universidades Federais, e estabelecendo um acordo com o MEC, onde o IFSP destina 50% das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática. Propiciando uma expansão ampla, diversificada e efetiva, transformando-o rapidamente em uma instituição que atende, além de suas demandas clássicas, novas demandas por

licenciaturas, engenharias e pós-graduação, gerando um grande impacto, uma vez que, há uma mudança efetiva em seu foco histórico de atuação. Outra questão que fica clara com a oferta dos cursos de licenciatura no IFSP é o fato delas terem sido inseridas em um ambiente muito diferente das ofertadas em outras instituições.

> Formação básica torna-se mais estratégia que especialização profissional, já que o processo produtivo tem sua qualidade e competitividade condicionadas à capacidade de organização processual, prevenção de falhas, incremento qualitativo de processos e etapas, reinterpretação de situações, exigindo raciocínio analítico, habilidade e rapidez para processar informação e tomar decisões (DEMO, 2007, p. 24).

De acordo com o PNE, um de seus objetivos centrais é a melhoria da qualidade de ensino e tal objetivo só poderá ser alcançado por meio da valorização do magistério, que só será possível se houver uma política global que trabalhe simultaneamente em três frentes: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada. Porém, a realidade aponta que os problemas iniciados na formação desse profissional, são perpetuados e agravados com a sua entrada no mercado de trabalho, cercado pela dissonância e fragmentação dos conteúdos, pelo distanciamento das novas tecnologias enquanto recurso educativo, pela desvalorização profissional e ambientes de trabalho inadequados.

> Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas (GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2011, p. 25)

Conforme Gentili (2005), o indivíduo, de fato, passa a ser um consumidor de produtos educacionais que o possibilitem entrar com chances de competir eficientemente dentro do mercado de trabalho. E partindo do pressuposto da educação como mercadoria, quem tem o controle acerca das regras educacionais, dita o que será feito e de que forma, tornando tais regras nas mais convenientes possíveis aos seus interesses pessoais e mercantis, sejam eles políticos, econômicos ou ideológicos e, por sua vez, isto faz com que a educação, especificamente no caso da formação de professores, seja pensada em questões de custos *versus* benefícios, pois para o mercado, o que importa é que o produto esteja disponível para o consumidor com o menor custo possível.

Portanto, o fato de criar acessibilidade ao ensino superior, não soluciona a problemática da educação básica, afinal, sem uma base educacional sólida, não há como edificar um

ensino de qualidade em todos os seus níveis e sem um professor bem preparado, não há como pensar em uma educação de qualidade. Portanto, se não houver uma visão holística da educação, perpetuaremos o cenário de baixo desempenho e fracasso escolar.

> É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor (NÓVOA, 2007, p. 12).

O professor bem formado tem condições de lidar melhor com toda a complexidade do ambiente escolar, que hoje, envolvem muito mais do que o conhecimento específico de sua área, exigindo desenvoltura para lidar com questões de contextos sociais diversos, gênero, minorias étnicas, novas tecnologias, urbanidade e toda uma gama de relações que envolvem a sociedade e que permeiam a escola. Isso implica na necessidade de currículos menos fragmentados, com disciplinas mais integradas, que possam instrumentar o professor para a realidade escolar. Temos que formar profissionais que sejam capazes de questionar a sua própria prática e criar novos mecanismos que contribuam para o ensino em uma sociedade fragmentada e mutável. É nesse ambiente diverso e múltiplo, que o professor tem que estar capacitado a fomentar a vontade pelo saber, por meio do domínio da técnica, da prática e das linguagens adequadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico-metodológico, estão sendo desenvolvidas leituras e análises das políticas públicas educacionais para os cursos de licenciatura, contemplando as LDBs, os PNEs, documentos do MEC e do CNE, documentos de órgãos internacionais e os documentos do IFSP-SPO (Planos Políticos Pedagógicos, Ementas e Grades Curriculares dos cursos).

Também foram adotamos autores que trabalham a questão das políticas públicas educacionais e a formação de professores, com a finalidade de embasar as análises a serem desenvolvidas durante a pesquisa, sendo inicialmente: CHAUÍ (2001), DEMO (2007), GATTI; ANDRÉ; BARRETO (2011), LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI (2012), SAVIANI; SANFELICE; LOMBARDI (2005) e TARDIF (2002).

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho adotamos os mecanismos de pesquisa bibliográfica e qualitativa, considerando dois eixos norteadores: formação de professores e políticas públicas educacionais, com a intenção de apontar os pressupostos teóricos (leis, livros, revistas e periódicos, grades e conteúdos curriculares), identificar as ideias chave e levantar os problemas pertinentes ao tema.

Por meio de entrevista semiestruturada junto aos coordenadores dos cursos de licenciatura, intencionamos saber como esses profissionais vêm assumindo as políticas públicas direcionadas à formação docente no contexto institucional. Essa fase do trabalho será desenvolvida no segundo semestre de 2015. Após sua realização, partiremos para a organização e análise de dados. Por meio da análise de conteúdo, pretendemos responder às questões postas durante o desenvolvimento do trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa será realizada no IFSP-SPO, objetivando saber em que medida as políticas públicas interferem no trabalho desenvolvido pelos professores dos cursos de licenciatura e qual o impacto gerado na formação dos discentes.

Partindo da hipótese de que há uma dicotomia entre os documentos relativos à educação e a sua prática, uma vez que tanto se fala em melhorias educacionais e, cada vez mais, constatamos a implantação de políticas públicas que proporcionam resultados incompatíveis com o suposto objetivo de melhoria pretendida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um trabalho em andamento, as conclusões ainda são parciais. Os Institutos Federais estão se configurando como um novo espaço para a formação de professores, portanto, resta-nos saber como será a consolidação dos cursos de licenciatura e qual será o perfil profissional formado em um ambiente que sofreu impactantes transformações e que não foi inicialmente pensado com a finalidade de

formar profissionais da educação.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001.** (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** (2014). PNE - Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, vol. 1, nº 1, p. 53-75, Agosto/2009.

GATTI, Bernardete Angelina. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. & BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: SAVIANI, Dermeval., SANFELICE, José Luís., & LOMBARDI, José Claudinei. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. & TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sinpro-SP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

DIVERSIDADE CULTURAL: UMA DIMENSÃO CONSTITUTIVA DO CURRÍCULO ESCOLAR

SOARES, Maria das Graças Pereira
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
E-mail: mgpssoares@hotmail.com
SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
E-mail: socorrob@ufpi.edu.br

Modalidade: Pôster
Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA
Palavras-chave: Diversidade Cultural. Dimensão Constitutiva. Currículo Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Este texto integra parte dos estudos de doutoramento de um Programa de Pós-Graduação em Educação e emergiu de estudos e reflexões acerca dos desafios do currículo escolar na contemporaneidade. A pesquisa tem por finalidade refletir sobre a diversidade cultural como uma dimensão constitutiva do currículo escolar e apresenta como problema: Qual é a dimensão constitutiva da diversidade cultural no currículo escolar? Utilizamos como estratégia metodológica um estudo teórico e como interlocutor principal, Gimeno Sacristán (1998).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Reflexão sobre o Currículo Escolar

O currículo escolar é um dos temas em discussão na atualidade, tornou-se objeto de estudos, pesquisas, análises e debates nos últimos anos. Para tanto, é importante refletir sobre a dimensão da diversidade cultural como eixo constitutivo do currículo escolar. Nesse estudo,

focalizaremos na concepção de currículo como um projeto educativo, cultural produzido numa teia de diversas relações na perspectiva de proporcionar um diálogo intercultural.

Chizzotti e Ponce (2012) compreendem o currículo escolar como um instrumento social de responsabilidade coletiva com a participação de cada um. Para os autores, o currículo deve proporcionar a autonomia do indivíduo na comunidade; a preparação para viver com dignidade e a construção contínua de uma escola que valorize o conhecimento. O currículo escolar deve expressar as intenções, crenças, valores, atitudes e a cultura dos sujeitos pertencentes a uma determinada sociedade, de setores sociais, das famílias e dos grupos políticos.

Gimeno Sacristán (1998), salienta a dificuldade de definição válida para o currículo, pois é importante considerar que o currículo deve possibilitar uma visão de cultura, pode ser entendido como um processo historicamente condicionado pertencente a uma dada sociedade permeada por forças dominantes capazes de reproduzir, mas também incorrer sobre essa mesma sociedade, com ideias e práticas que interagem mutuamente. Ele define o currículo como "o projeto seletivo cultural, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (2000, p. 34).

Como caracteriza o autor (2013), o currículo é uma prática cultural que se produz numa complexa cadeia de relações e significações, mediada por processos históricos e culturais.

Por isso, na construção do currículo é importante considerar os seguintes questionamentos: Quais são os valores e conhecimentos da cultura que devem ser trabalhados na escola? Como se identificam e quem os definem? Para quê? Para quem? A favor de quem? Essas indagações são fundamentais e necessárias para a construção de um currículo que tem como intenções: conhecer a realidade dos alunos/as, suas necessidades, seus interesses, seus anseios, valorizando seus conhecimentos, atitudes, valores e que respeite a diversidade. Na maioria das vezes, o currículo escolar tem expressado historicamente uma visão restrita de conhecimento e cultura, ignorando ou até mesmo desconsiderando outros conhecimentos, interpretações da realidade, de mundo e de sociedade acumulados pelos alunos ao longo das suas existências.

Assim, torna-se necessário discutir o eixo da diversidade cultural no currículo, uma vez que a escola, espaço de interações sociais, está permeada de sujeitos imersos em diferentes contextos culturais.

2.2 Diversidade Cultural e Currículo: um diálogo intercultural

A diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Uma sociedade que aspira a igualdade e a interculturalidade deve construir relações pautadas no respeito, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democrática. Para tanto, é necessário fomentar atitudes de tolerância, respeito e abertura para promover um diálogo intercultural.

Como descrito por Bauman (2012), a cultura, em termos universais, opera no ponto de encontro do indivíduo humano com o mundo que ele percebe como real, sinônimo da existência especificamente humana, produto das experiências vitais acumuladas de muitas gerações.

Freire (2014), argumenta que o homem como um ser que está no mundo e com o mundo, trava relações em que há uma pluralidade na própria singularidade na medida em que responde aos diversos desafios que partem do seu contexto, capaz de criar e recriar lançando-se no domínio da história e da cultura, como um ser situado e datado.

Na opinião de Gimeno Sacristán (2002), o problema da diversidade humana é a consequência dos processos de individuação. Em princípio, trata-se de uma condição positiva do ser humano - o ser único - e da coletividade: ao agrupar em seu seio uma variedade de recursos humanos. Portanto, se os sujeitos são diversos é porque se apropriam da cultura e a elaboram de modo singular.

Ao exigir diversidade estamos nos posicionando pelo respeito à condição da realidade humana e da cultura. É uma pretensão das políticas de inclusão social e resistência contra o domínio das totalidades únicas do pensamento moderno.

Pérez-Gómez (1999), afirma que a escola exerceu e continua exercendo uma influência poderosa etnocêntrica, já que reforça a tendência etnocêntrica nos processos de socialização, tanto na delimitação dos conteúdos e valores do currículo que refletem a história da ciência, da cultura, da comunidade, e como interpretá-los de forma unilateral e teórica do modo de transmiti-los através de uma aprendizagem mecânica.

No contexto atual, a grande tarefa da escola é a construção de um currículo que promova um diálogo entre as diferentes culturas com a finalidade de formar sujeitos críticos, os quais

possam respeitar e conviver com as diferenças, contribuindo na erradicação dos preconceitos. Gimeno Sacristán (2013, p.129) afirma que "o diálogo intercultural não pode fluir se não for um diálogo livre de preconceitos". O autor ressalta que:

> Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 10).

O respeito a diversidade de culturas e de identidades subjetivas é outra maneira de interpretar a liberdade, a justiça e a equidade no currículo. A escola não lida com cidadãos abstratos, mas com seres imersos em realidades culturais. O currículo não pode ser um texto assepticamente universal sem considerar essas diferenças culturais presentes nos contextos escolares.

3 METODOLOGIA

Neste estudo, utilizamos a pesquisa teórica que tem como foco investigativo a diversidade cultural como eixo constitutivo do currículo escolar. O aporte teórico utilizado nessa investigação está fundamentado nos estudos de Chizzotti e Ponce (2012), Bauman (2012), Freire (2014) Gimeno Sacristán (1998,2000, 2002, 2013) e Pérez-Gómez (1999). Os procedimentos da pesquisa bibliográfica possibilitaram de acordo com cada categoria, elaborar uma síntese interpretativa a partir do diálogo entre os objetivos do estudo e a base teórica adotada.

4 RESULTADOS

O estudo mostrou, ao longo das discussões, que o currículo escolar é um projeto político, social e cultural de responsabilidade coletiva. A escola é um espaço educativo de interações sociais e currículo é o instrumento interlocutor fundamental para proporcionar o diálogo dessa rica diversidade.

Na educação contemporânea, a grande tarefa da escola é a reconstrução coletiva, progressiva e interdisciplinar do currículo pautada numa reflexão crítica acerca da diversidade cultural dos sujeitos que interagem nos espaços escolares, na perspectiva de promover um diálogo intercultural.

5 CONCLUSÕES

A pesquisa teve como finalidade fazer uma discussão sobre a dimensão da diversidade cultural no currículo escolar. As reflexões apresentadas demonstram que o currículo se constitui um instrumento interlocutor fundamental para se pensar em um diálogo intercultural no sentido de contribuir para a erradicação de preconceitos.

Assim, a educação intercultural no currículo deve ser o caminho para promover o diálogo e o respeito entre os sujeitos culturalmente diversos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. O currículo e os sistemas de ensino. **Currículo sem fronteiras**. v.12, n.3, 25-36.set/dez.2012. Disponível em: http://www. curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf. Acesso em: 30 maio 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 36. ed. rev. atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GOMÉZ, A. I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal**. Madri: Morata, 1999.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS NAS SALAS DE AULA DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO HÍBRIDO

SILVA, Ivaneide Dantas da
Instituto Superior de Educação de São Paulo/Singularidades
ivadantas@uol.com.br

Eixo 5: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Resumo
Esta comunicação visa apresentar uma experiência didática com alunos do curso de Pedagogia, no 2º semestre de 2015, na perspectiva do ensino híbrido, mais especificamente no modelo de *Rotação por Estações*, com objetivos simultâneos: aprendizagem de conteúdos específicos da disciplina e de procedimentos didáticos no contexto das metodologias ativas. Do ponto de vista da metodologia de pesquisa envolvida a que mais se aproxima da proposta apresentada é a pesquisa-ação. Assim, com vista aos objetivos colocados planejou-se uma situação didática personalizada e centrada na aprendizagem dos alunos. Os resultados indicaram que houve aprendizagem de conteúdos pelos estudantes e que há possibilidade de estes utilizarem a estratégia didática utilizada quando atuarem como professores. Nas considerações finais aponta-se que a opção por um trabalho centrado na aprendizagem do aluno contribui sobremaneira na implicação dos mesmos em seu aprendizado e na construção da autonomia.

Palavras-chaves: Ensino Híbrido; Personalização; Rotação por Estações; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muito têm se discutido muito sobre a questão do fracasso escolar dos estudantes brasileiros da escola básica. Acredita-se que uma das razões para isso esteja relacionada à dificuldade dos docentes acompanharem as contribuições teóricas mais recentes para o trabalho com os conteúdos escolares, bem dificuldades para gerir os processos de ensino-aprendizagem de modo inovador, personalizado, singular, portanto, centrado na aprendizagem do estudante.

Atuando na formação de futuros professores, uma de nossas preocupações diz respeito a conduzir processos de ensino-aprendizagem que permitam aos estudantes aprender, simultaneamente, conteúdos específicos da disciplina e procedimentos didáticos que poderão utilizar quando no exercício da docência.

Com base nas preocupações expostas, planejou-se uma situação didática, tomando como referência os estudos sobre ensino híbrido realizados por Christensen et. al. (2013); Horn; Staker (2015); Moran (2015) os quais discutiremos a seguir.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre o ensino híbrido são bastante inspiradores na organização de situações didáticas. A personalização da aprendizagem, um dos aspectos importantes da abordagem, redimensiona o papel do professor, tornando-o "cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais" (MORAN, p. 39).

Com base em Christensen et. al. (2013), o ensino híbrido é definido como um programa de educação formal, no qual permite ao aluno realizar as atividades propostas por meio do ensino *on-line* e presencial, de modo integrado.

Nesta direção, Moran indica que

> o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (p. 39).

O ensino híbrido, afirmam Horn; Staker (2015) "é o motor que pode alimentar o ensino personalizado e baseado na competência" (p. 10). Ainda segundo os autores, o ensino *on-line* "[...] pode permitir que os estudantes aprendam a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer caminho, em qualquer ritmo [...]" (p. 10). Pode permitir, também, a quem já domina determinado conteúdo avançar, como permite a outros que ainda não o dominam a deterem-se mais, de modo a compreendê-lo e/ou a revisitá-lo.

São modelos de ensino híbrido, conforme Horn; Staker (2015): *Rotação, Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido.* Para a experiência aqui apresentada o modelo escolhido

foi o de *Rotação,* mais especificamente *Rotação por Estações,* na qual "os estudantes alternam entre ensino *on-line*, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas" (p. 38). A opção por esse modelo se deu em razão do atendimento personalizado e singular aos alunos.

3 METODOLOGIA

Em função dos objetivos propostos na experiência didática aqui apresentada, quais sejam, a de os estudantes do curso de Pedagogia aprenderem simultaneamente conteúdos específicos da disciplina e metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a metodologia de pesquisa que mais se aproxima é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2004), por tratar-se de uma investigação da prática pedagógica, com vistas a produzir informações e conhecimentos para a melhoria da mesma.

A experiência foi realizada com 30 alunos do 2º e 3º semestres do curso de Pedagogia, de uma instituição de ensino privada, na disciplina de Didática da Alfabetização, em abril de 2015. A seguir o planejamento da proposta.

> Rotação por Estações
>
> Objetivos da aula
>
> Socializar os procedimentos para a elaboração da sondagem de escrita e a hipótese de escrita da criança;
>
> Conhecer os conceitos de alfabetização; alfabetismo; níveis de alfabetismo; letramento e letramentos; letramentos múltiplos e multiletramentos e produzir um texto em forma de verbete.
>
> Ler a regra de um jogo de alfabetização e organizar-se para a elaboração do jogo;
>
> Conteúdos
>
> Procedimentos para elaboração de sondagem hipótese de escrita da criança;
>
> Conceitos de alfabetização; alfabetismo; níveis de alfabetismo; letramento e letramentos; letramentos múltiplos e multiletramentos e produção de texto em forma de verbete.
>
> Leitura de regra de jogo de alfabetização e planejamento para a sua elaboração.

Materiais

Referências bibliográficas e documentos sobre alfabetização e letramento; *notebooks* com conexão com a internet; folha de sulfite; caneta; e, registros de cenas de escritas infantis.

Desenvolvimento

O trabalho foi organizado em três estações. Na estação voltada à socialização dos procedimentos de aplicação da sondagem de escrita e da identificação das hipóteses de escritas das crianças, houve mediação do professor e dos colegas de modo que todos esclarecessem dúvidas e se apropriassem dos conteúdos envolvidos na temática colocada.

Na atividade prevista na estação relativa aos conceitos dos termos: alfabetização; alfabetismo; níveis alfabetismo; letramento e letramentos; letramentos múltiplos e multiletramentos, os alunos pesquisaram tais conceitos em textos e links indicados e produziram um texto coletivo, no gênero verbete, usando um recurso do Moodle intitulado *Wiki*.

Finalmente, na estação da leitura da regra de jogo e registro do planejamento da elaboração do jogo, utilizou-se lápis e papel para o registro.

Organização dos espaços

Estação 1 – sala de aula, 6 alunos em cada rodada.

Atividade: Socialização dos procedimentos de aplicação da sondagem de escrita e da identificação das hipóteses de escritas das crianças.

Papel do Aluno: Apresentar ao grupo a sondagem realizada, indicando os procedimentos para a sua realização e a hipótese de escrita envolvida.

Papel do Professor: Instigar o grupo com perguntas sobre a apresentação feita pelo estudante e esclarecer as dúvidas que por ventura existirem.

Estação 2: sala de aula, 6 alunos em cada rodada.

Atividade: Produção de texto em forma de verbete

Papel do aluno: Consultar diversos textos dispostos em ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) e online e produzir coletivamente um texto em forma de verbete - conceitos: alfabetização; alfabetismo; níveis alfabetismo; letramento (incluindo a origem do termo) e letramentos; letramentos múltiplos e multiletramentos.

Papel o do professor: Disponibilizar os materiais, e acompanhar as dúvidas do grupo.

Espaço 2: sala de aula, 6 alunos em cada rodada

Atividade: Leitura de regra de jogo e planejamento para a elaboração do jogo.

Papel do aluno: Ler a regra do jogo e planejar a elaboração do jogo;

Papel do professor: Disponibilizar instrumento para o registro do planejamento da elaboração do jogo.

4 RESULTADOS

Com base nessa experiência foi possível verificar as aprendizagens e dúvidas dos alunos quanto aos conteúdos abordados. No decorrer da socialização na estação 1, por exemplo, identificou-se o domínio da temática posta; na estação 2, analisou-se posteriormente o texto produzido coletivamente, ocasião em que se identificou as dúvidas sobre determinados conceitos, os quais foram retomados em aula posterior. Finalmente na estação 3, verificou-se o registro adequado do planejamento da elaboração do jogo, pelos alunos.

Já do ponto de vista da aprendizagem da estratégia metodológica pelos estudantes – *Rotação por Estações* - a ideia é que essa se dê por meio da homologia de processos, gradativamente. Espera-se que os futuros professores sejam capazes de adotar em suas práticas os procedimentos didáticos vivenciados na formação inicial, nos quais o professor assume outro papel: o de gestor das atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Organizar o trabalho didático pedagógico na perspectiva do ensino híbrido, integrando o ensino *on-line* e o presencial, no modelo de *Rotação por Estações,* além de promover a aprendizagem dos alunos e a identificação de dúvidas, contribui sobremaneira para a implicação dos mesmos em seu aprendizado, para o aprimoramento de sua autonomia. Contribui também para o aprendizado de um procedimento didático possível de ser usado quando no exercício da docência.

6 REFERÊNCIAS

CHRISTENSEN, Clayton et. al. Ensino híbrido: uma inovação disrruptiva?: uma introdução à teoria dos híbridos. Fundação Lemann; Instituto Península (trad.), 2013. Disponível em <http://isesp.edu.br/ensinohibrido/mod/resource/view.php?id=264>. Acesso em 02 jul. 2015.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez**,** 2004.

1 UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO AMERICANA: DISCUSSÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA REAL COM M-LEARNING

Glaucia Dagostino
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)
prof.dagostino@gmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação

Palavras Chave: sistema educacional americano, mobilidade, tecnologia móvel, dispositivos móveis.

INTRODUÇÃO

O artigo analisa o sistema educacional dos Estados Unidos e como a tecnologia é usada nas escolas. A metodologia adotada foi a pesquisa documental, levantamento bibliográfico e análise de um projeto sobre tecnologia móvel realizado em uma escola de Chicago. O objetivo é analisar e discutir sobre o que os documentos trazem e a prática do projeto realizado em Chicago.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMERICANA

Em cada munícipio americano, um nº de escolas é comandado pelos distritos escolares, regiões administrativas que variam de quantidade de acordo com a área do município.
Questões legislativas ficam com o Conselho Estadual de Educação e os distritos escolares têm a liberdade financeira e administrativa para atuar na educação.
O ano letivo começa em agosto e acaba em junho, tendo 180 dias; as férias são no Natal e em meados de abril.
A educação primária e secundária ocorre em 12 anos; e é comum ouvir o termo “K-12” quando se trata da educação básica americana. A escola primária é conhecida como “Elementary School”; a Educação Secundária é a “Middle School” e o Ensino Médio,

“High School).

OS ESTADOS UNIDOS E A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Foi realizado um levantamento de documentos do país que subsidiassem o uso de tecnologia na educação. No site oficial de Tecnologia Educacional do país, existe um Plano Nacional de Tecnologia Educacional; trata-se de recomendações para a inserção de tecnologias nas escolas em um plano de ação de 5 anos. O objetivo é apresentar um modelo de educação sustentado pela tecnologia que identifique e discuta os desafios e problemas das escolas a nível nacional. O documento é elaborado com base em cinco áreas: aprendizagem, ensino, avaliação, infraestrutura e produtividade.

Durante a investigação de iniciativas concretas sobre tecnologia na escola, uma organização sem fins lucrativos, chamada Tomorrow Project foi encontrada. É uma organização sem fins lucrativos, situada na Califórnia, dedicada em proporcionar condições para que alunos desenvolvam competências para prosperar no século XXI.

A pesquisa concentrou-se em um projeto em tecnologia educacional da organização, o “Speak Up”. O projeto foi criado em 2003 objetivando “dar voz e vez” aos estudantes em relação a valorizar o que eles entendiam por tecnologia educacional.

DISCUSSÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA REAL COM M-LEARNING

A prática explorada nesse artigo ocorreu em 2013, em uma escola de Chicago, com alunos do 5º ano. Foram 136 alunos e 4 professores envolvidos, eles receberam um tablet com acesso à internet para uso na escola e em casa. Segundo o relatório deste projeto, foi a 1ª vez que uma escola de Chicago autorizou o uso de equipamentos da escola em casa.

O projeto foi intitulado de “The Making Learning Mobile Project” e teve como objetivos: Avaliar benefícios da aprendizagem móvel, avaliar o acesso a esses dispositivos na comunicação entre alunos e professores; verificar o uso fora da escola; contribuir no desenvolvimento de competências de cidadania digital; aprender sobre como os professores iriam integrar os tablets em sua prática e incentivar e desenvolver a pesquisa online.

Análise dos resultados do projeto

Em relação às atividades desenvolvidas pelos docentes, o uso do "professor 1" foi diversificado, usou diferentes funções do tablet com uma variedade de estratégias para apoiar a sua prática e auxiliar os alunos na gestão da aprendizagem. Os alunos criaram vídeos, fizeram anotações e consultaram notas.

Os alunos do "professor 2" também criaram vídeos e jogaram jogos educacionais, mas poucas anotações. O "professor 3" foi mais limitado, pois se concentrou em atividades isoladas, como jogar e consultar notas. Isso representa o uso que muitos professores fazem e o entendimento sobre tecnologias na educação, muitas vezes, limitando-o à sala de aula, sem representar inovação. "A concepção dos professores e dos educadores, em geral, sobre o uso pedagógico das TDIC ainda é de reforço ou "ferramenta" para desenvolver atividades da educação tradicional, quase como imitação do que se faz com o lápis e papel". (VALENTE, 1999, p. 13)

O "professor 4" apoiou o uso de jogos educativos, consulta de notas e organização de trabalhos.

As diferenças apresentadas entre professores evidenciam que cada um têm estratégias específicas na prática docente. É complicado classificar qual uso foi correto ou incorreto, porém é provável que quanto mais diversificado for, mais chances das experiências dos alunos serem significativas. Tal hipótese é identificada no relatório do SPEAK UP (2013) ao afirmar que 93% dos participantes consideraram que se comunicar com professores via e-mail foi significativo, também admitiram melhorias no trabalho em equipe. Os alunos do "professor 1" declararam que o projeto foi um benefício para cumprir tarefas escolares e um aprendizado para desenvolver a capacidade de organização e gestão da aprendizagem. 78% da turma 1 declarou se tornar mais organizada nos estudos, enquanto 67% afirmaram estar mais engajados em aula e motivados a estudar em casa com os tablets. 9 em cada 10 alunos relatou usar o tablet para a pesquisa na Internet, trabalhos escolares e lições de casa.

Durante o projeto, o acesso à Internet dos estudantes era desativado às 21h. Verificou-se que mesmo ao término das aulas, a maioria dos alunos continuavam a acessar informações trabalhadas em sala.

Um dos objetivos deste projeto foi avaliar como os participantes se comportariam ao levarem os tablets para casa. Segundo dados do relatório, gestores e professores expressaram preocupação sobre o comportamento dos estudantes e cuidados com os dispositivos. Por isso, os alunos passaram por formações de segurança digital para desenvolver a cidadania digital antes de iniciarem o projeto.

Por fim, os alunos apontaram os 10 maiores benefícios do projeto: Maior comunicação com o professor, facilidade na escola, facilidade e agilidade no acesso à Internet, melhor organização, aumento do trabalho em equipe, maior confiança em aula, prazer em ir à escola, acesso à internet fora da escola, confiança nas tarefas da escola, interatividade com o uso do tablet.

Lições aprendidas com o projeto

De acordo com o relatório do SPEAK UP (2013), foram elencadas algumas lições aprendidas:

1. Acesso fora da escola: O acesso ao tablet criou oportunidades para a aprendizagem ocorrer além do horário escolar.
2. Receios no desenvolvimento de projetos deste tipo devem ser superados: Os temores dos educadores sobre o roubo e mau comportamento dos estudantes, não se concretizou durante este projeto e, assim, seria errôneo outras escolas impedirem implementações deste tipo, simplesmente por causa dessas preocupações.
3. Os professores precisam de apoio: Os professores precisam de tempo para experimentar os recursos dos dispositivos e desenvolver uma proposta dentro de sua prática. Este é um trabalho que exige tempo e apoio administrativo.
4. Formação continuada: Especificamente para este projeto, os professores estavam ansiosos para um desenvolvimento mais prático e técnico em como integrar os tablets em sala de aula e alcançar uma implementação sem falhas.
5. Metas claras para o projeto: É importante esclarecer os objetivos de uso dos tablets e as próximas metas a serem alcançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao uso de tecnologias na escola, percebeu-se que, no caso da escola estudada, a importância e os benefícios que o uso dos tablets proporcionou para os

alunos, foi evidente.

Benefícios como gestão da aprendizagem, trabalhar no ritmo, autonomia e maior rendimento escolar foram competências conquistadas com o uso de tecnologias móveis.

Apesar das informações acima não serem suficientes para afirmar se as tecnologias são integradas na educação americana, os dados apresentam a relevância das escolas repensarem suas estratégias de ensino, a fim de acompanhar as transformações que a sociedade passa e proporcionar condições para que todos aprendam e exerçam o papel de cidadãos responsáveis e críticos no século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

E.U.A. **Constituição dos Estados Unidos da América**. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/constituicao-dos-estados-unidos-da-america-1787.html. Acesso em 20 mar. 2014.

DAMÁSIO, J. M. **Tecnologia e educação: as tecnologias da informação e comunicação e o processo educativo**. Portugal: Veja, 2007.

DEPARTMENT OF EDUCATION. **Institute of Education Sciences National Center for Education Statistics**. Disponível em http://nces.ed.gov/programs/stateprofiles/. Acesso em: 11 de junho de 2015.

FELDMANN, M G. **Formação de Professores e Cotidiano Escolar**. In: FELDMANN, M. (Org.). Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MENDES, M. **Introdução do Laptop Educacional em Sala de Aula: Indícios de Mudanças na Organização e Gestão da Aula**. Mestrado em Educação Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7958. Acesso em 13 de junho de 2015

NATIONAL EDUCATION TECHNOLOGY PLAN. **Learning Powered by Technology.** U.S. Department of Education. Office of Educational. Technology Departamnt of Education, 2010. Disponível em: http://tech.ed.gov/wp-content/uploads/2013/10/netp2010.pdf. Acesso em 15 de maio de 2015.

PROJECT TOMORROW, 2014. Disponível em: http://www.tomorrow.org. Acesso em 20 de maio de 2015.

SPEAK UP, **National Findings. From chalkboards: the emergence of the K-12 digital learner**. Tomorrow Project, june 2013. Disponível em: http://www.tomorrow.org/speakup/SU12_DigitalLearners_StudentsTEXT.html. Acesso

em: 13 de maio de 2015.

VALENTE, J. A. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas**. In VALENTE, J. A. (org). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999c.

O QUE ESTAMOS PENSANDO SOBRE O USO DE REDES SOCIAIS NA ESCOLA?

Humberto Baia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA
humbertobelem@msn.com
Adalcilena Café Duarte
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA
adalcilena@gmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TDIC), Redes Sociais, Web Currículo.

1 INTRODUÇÃO.

A Pesquisa que deu origem a este trabalho foi desencadeado durante minhas atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Quando certo dia de atividades, na sala de informática, me deparei com uma placa que dizia "É PROIBIDIO O ACESSO AO FACEBOOK". A partir daí começaram minhas reflexões sobre Redes Sociais e Educação.

2 LOCUS DA PESQUISA.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Sarmento, instituição centenária que foi fundada em 13/05/1903, localiza-se na Rua Manoel Barata nº 580 na área centro-comercial do distrito de Icoaraci no Município de Belém.

3 HISTÓRICO MUNDIAL DA UTILIZAÇÃO DOS COMPUTADORES NA EDUCAÇÃO.

A história da informática aplicada à educação acompanha a própria história da informática em geral. Pois desde seus primeiros passos estas ferramentas andam de mãos dadas. Valente (1999, p.32) comenta que as primeiras experiências da aplicação da informática na educação ocorreram já nos anos cinquenta, e como afirma o autor refletiam o ideal da época do que seria ensino e aprendizagem.

3.1 As Redes Sociais

A estrutura de organização social já existia em outros tempos espaços, mas com a evolução social associada com o progresso tecnológico da informação uma nova compreensão foi estabelecida ao termo (CASTELLS, 1999 apud SUGAHARA; VERGUEIRO, 2010).

4 WEB CURRÍCULO: EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS.

Hoje, os educadores não veem o currículo como uma grade. Mas percebem-no como um campo de afirmação social e cultural. Porém, apesar do novo olhar lançado sobre o que é o currículo, as mudanças nas práticas caminham em passos lentos, porém, a caminhada já começou.

Almeida (2014. p.19-20) noz diz que a utilização das TDIC bem como das Redes Sociais Digitais possibilitam a construção do currículo nas práticas pedagógicas por meio da expressão das ideias; interação social; a navegação por hipermídias; exploração, seleção crítica e articulação de informações disponíveis em distintas fontes, para por fim transformá-las em conhecimentos. E desta forma chegando à inteligência coletiva que propõe Lévy (1993).

5 A PESQUISA

Para se obter os dados dos 21 alunos foi aplicado um questionário e posteriormente um foi realizado um grupo de discussão. Já com três professores foi aplicado um questionário.

As respostas dos alunos dadas no grupo de discussão revelam o quão presente as redes estão nas suas vidas. Demostraram também o modo como eles compreendem o que são as redes sociais.

Todos os três professores pesquisados em um momento ou outro tiveram disciplinas que abordaram o uso das TDIC na educação. O que já mostra um avanço. Porém, mesmo tendo estas disciplinas os entrevistados não usam com frequência as tecnologias disponíveis na escola para um melhor aproveitamento no ensino e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os autores pesquisados e também em compasso com as falas dos alunos, as redes sociais podem contribuir significante para aprendizagem. Devido ao seu caráter agregador de interfaces, pela junção de texto, imagens, vídeos e sons. E pela intensa conectividade que existe dos alunos nestes meios de comunicação. Um panorama foi traçado dos passos dados no uso das TDIC nos Estados Unidos na França e suas contribuições para o desenvolvimento dos projetos nacionais de educação e tecnologia. Cada um com suas singularidades e detentores de contribuições para a esfera educacional internacional.

Há uma diversidade de recursos que as redes sociais possuem que podem ser utilizados pelos educadores para complementar os conteúdos ministrados em sala de aula. Com o uso de recursos dos grupos das redes, todos os espaços em que os alunos se encontrarem pode ser uma extensão da sala de aula, pois juntos professores e alunos podem, compartilhar materiais, tecer comentários, responder questionamentos, orientar um de seus pares que não compreendeu certo conceito e por fim formular novos conhecimentos.

“No que você está pensando?”

“O que está acontecendo?”

Estas são as frases que estão nos espaços destinados a novas postagens das duas redes sociais mais populares do mundo. E essas perguntas podem também nos instigar sobre a educação contemporânea. O que estamos pensando para melhorar a aprendizagem de nossos alunos? O que está acontecendo no contexto educacional local, nacional e mundial que pode também ser aplicado com meus alunos?

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M, E, B.; VALENTE, J, A. **Integração Currículo e Tecnologias e a produção de Narrativas Digitais**. In: Revista Currículo sem Fronteiras, v.12.n.3, p.57-82,set/dez/ 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf

ALMEIDA, MARIA, E ,B. Et al. **Web Currículo, aprendizagem pesquisa e conhecimento com o uso de tecnólogas digitais**. Editora: Letra Capital. Rio de Janeiro. 2014.

DIAS, Cristiane. COUTO, Olivia, F. **As redes sociais na divulgação e Formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e Produção através da circulação de ideias**. 2011. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, SC. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322011000300009&script=sci_abstract&tlng=pt . Acessado em. Dezembro de 2013.

FERREIRA, GONÇALO, C. **Redes sociais de informação: um estudo de caso.** 2011.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pci/v16n3/13.pdf . Acessado em: Novembro de 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 4 ed. Campinas.2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da Informática**.1998.

MARTINS, Josemar, **Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido**. In: Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teóricopráticas. Bahia.

MEDEIROS, Jacksom, S. **Considerações sobre a esfera pública: Redes Sociais na internet e a participação política**. TransInformação. Campinas. 2013. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1785 . Acessado em Dezembro de 2014.

MIRANDA. Luisa Et Al. **Redes Sociais na Aprendizagem *in* Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas.** Lisboa. 2011.Dispnível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4687 . Acesso em novembro de 2014.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre. Editora:Sulina.2009.

SUGAHARA, Cibele Roberta. VERGUEIRO, Waldomiro. **Aspectos conceituais e metodológicos de redes sociais e sua influência no estudo de fluxos de informação**. 2010. Disponível em: http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/447 . Acessado em: Dezembro de 2013.

VALENTE, JOSÉ A.(Org.).**O Computador na sociedade do conhecimento**. Editora USP.1999.

CULTURAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID

Simone Lucena
Universidade Federal de Sergipe (UFS); E-mail: slucen@yahoo.com.br
Socorro Aparecida Cabral Pereira
Universidade Estadual da Bahia (UESB); E-mail socorrouesb@gmail.com

Modalidade: Pôster
Eixo Temático:5. Novas Tecnologias em Educação

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento que aborda a importância da imersão de práticas de formação de professores no contexto da cibercultura, a partir do projeto de Iniciação à Docência (Pibid) na UFS e da UESB, tendo como objetivo possibilitar espaços online de discussão e socialização dos dilemas e soluções vivenciadas pelos bolsistas na sua itinerância inicial da docência. Realizamos uma pesquisa-formação com abordagem multirreferencial para analisar as interfaces do ambiente moodle, principalmente o fórum por potencializar debates aprofundados sobre as temáticas do Pibid e a rede social Facebook que tem permitido aos bolsistas serem autores e coautores da produção do conhecimento. Concluímos, parcialmente, que não é mais possível na sociedade atual pensar em propostas de formação, que não se estruture no uso dos dispositivos tecnológicos capazes de promover a interatividade, a comunicação bidirecional, a aprendizagem colaborativa, a autoria e coautoria.

Palavras-chaves: Educação, Culturas Digitais, Pibid, Formação docente

1. INTRODUÇÃO

Desde meados da década de 1990 uma grande transformação, sem antecedente, foi iniciada a partir do desenvolvimento e inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e sua interligação em redes digitais que potencializam a construção de novas formas dos sujeitos agirem, se comunicarem, produzirem e atuarem no seu meio social e para além dele. Estes novos formatos sociotécnicos é denominado por muitos autores como cultura digital ou cibercultura. Entendemos a cultura digital no

sentido mais amplo e por esta razão preferimos utilizá-la no plural, pois o que "denominando aqui de culturas digitais ou cibercultura são as formas de usos e apropriações dos espaços virtuais feitas pelos sujeitos culturais" (LUCENA e OLIVEIRA, 2014, p. 38). Esse contexto de mudanças sociais traz novos desafios à formação profissional e, em especial, à formação de professores.

Nesta pesquisa, em andamento, buscamos superar propostas de formação docente configuradas na perspectiva da pedagogia da transmissão, com propostas educativas lineares e desarticuladas das culturas digitais. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta algumas reflexões acerca da formação inicial de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) a partir das experiências desenvolvidas nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS) - Campus Itabaiana. A opção por relatar as experiências dessas duas instituições se deve ao fato de serem experiências que trazem o uso dos dispositivos tecnológicos, das culturas digitais e das interfaces da cibercultura como elementos estruturantes da prática pedagógica na formação.

O Pibid é um programa coordenado pela CAPES, criado por meio do Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que estabelece no Art. 1º como finalidade do Programa "fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira". As bases legais do Pibid, além do citado Decreto, são as leis nº 9.394/1996 e a nº 12.796/2013.

2. ITINERÂNCIA METODOLÓGICA DO PIBID

As questões discutidas durante investigação promoveram indagações constantes: Qual o perfil do profissional da educação contemporânea? Como as experiências inovadoras no campo das políticas públicas de formação forjam a articulação escola e universidade? Como dinâmicas de formação no contexto das culturas digitais potencializam uma formação mais colaborativa em rede?

Para compreender estas questões optamos por realizar uma pesquisa-formação com abordagem multirreferencial. A pesquisa-formação (Santos, 2014) destaca a

importância do pesquisador vivenciar reflexões sobre o processo formativo juntamente com os membros do grupo. A abordagem multirreferencial proposta por Ardoino (1998, p. 24) "propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos e teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas".

O objetivo dessa pesquisa é possibilitar espaços online de discussão e socialização dos dilemas e soluções vivenciadas pelos bolsistas do Pibid na sua itinerância inicial da docência nos cursos de Pedagogia da UFS e da UESB. Apesar das diferenças regionais, políticas e curriculares as duas instituições desenvolvem as atividades de formação dos supervisores e bolsistas de iniciação à docência (ID) de forma semelhante utilizando dispositivos tecnológicos e interfaces virtuais como elementos que estruturam e permeiam as práticas pedagógicas. As coordenadoras de áreas do Pibid das duas instituições fazem parte do mesmo Grupo de Pesquisa – Educação e Culturas Digitais (www.grupoecult.blogspot.com.br) e desta forma, debatem, planejam e executam estratégias formativas em parceria, compartilhando experiências, angustias e desafios.

A formação dos supervisores e bolsistas ID foi realizada de forma semipresencial com reflexões inicialmente no Ambiente Virtual Moodle. O Moodle é um ambiente que dispõe de meios favoráveis para construção e a troca de conhecimentos. Trata-se de um software livre que permite "modificar ou desenvolver novos módulos, corrigir erros e resolver problemas" (PEREIRA, 2008, p. 95).

Os registros deixados pelos supervisores e bolsistas nas interfaces do Moodle, fórum e diário, nos permitiu compreender o processo de aquisição de suas experiências na perspectiva apontada por Josso (2004) que destaca três modalidades de elaboração da experiência. A primeira –*"ter experiência"* – diz respeito às vivências de situações e acontecimentos que se tornaram significativos, porém sem termos provocado. O *"fazer experiência*" relaciona-se às vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos. E o *"pensar sobre as experiências"* diz respeito a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências. Daí, a importância de um trabalho reflexivo sobre o que se passou e que foi observado, percebido e sentido nos percursos de formação.

A utilização do ambiente virtual potencializou uma interatividade maior entre os

cursistas e as coordenadoras do Pibid, pois constantemente os relatos das experiências vivenciadas eram debatidos no sentido todos-todos.

O sistema clássico de comunicação no qual estamos imersos é organizado na seguinte lógica: emissor-mensagem-receptor. Essa órbita comunicacional é seguida de maneira fixa, garantindo ao emissor o domínio e a regulação da mensagem, restando ao receptor, o papel de ouvir a mensagem de forma passiva e sem levantar suas hipóteses, opiniões sobre determinado assunto.

Silva (2002) aponta a possível transformação dessa tríade comunicativa fixa, sugerindo a mudança de posicionamento do receptor frente à informação e das suas possibilidades de interação, isto é, agora o receptor enxerga a mensagem como conteúdos manipuláveis, na qual lhe é possível modificar, reorganizar, expor suas intenções. Para Primo (2007) o fluxo linear das informações se fundamenta na transmissão linear e consecutiva de informações e na superioridade do emissor.

Na itinerância da pesquisa, percebemos a necessidade de utilizar também a rede social Facebook pelo fato de nessa rede todos possuírem as mesmas condições e possibilidades de interagir, produzir e disseminar conhecimentos numa relação horizontal. O exercício de produzir deve ser algo constante na atividade docente tais como reflexões, pesquisas, ações, projetos, etc. De acordo com Santaella (2007) para se construir conhecimento é preciso que antes os sujeitos tenham acesso as informações para que possam assimilá-las, filtrá-las, administrá-las e transformá-las em algo que seja compartilhado com o contexto.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os pontos destacados nesse trabalho são aspectos preliminares de experiências, ainda em andamento, desenvolvidas no Pibid em universidades diferentes e distantes geograficamente (Bahia e Sergipe), mas muito próximas nas perspectivas teórico-metodológicas quanto às ações formativas necessárias à formação docente e o uso da TIC. Para nós as tecnologias e as culturas digitais precisam estruturar as práticas pedagógicas e isso somente será possível quando os docentes estiverem inseridos na cibercultura compreendendo e habitando os espaços sociotécnicos como mais um espaço de aprendizagens, produção e colaboração.

Queremos ressaltar que não é possível mais pensar em formação docente, seja ela inicial ou continuada, que não se estruture no uso dos dispositivos tecnológicos capazes de promover a interatividade, a comunicação bidirecional, a aprendizagem colaborativa e a autoria e coautoria. Pensar a formação docente nessa perspectiva é pensar para além do papel de professor. É formar sujeitos atuantes, conectados com o seu e outros tempos e espaços, articulador de diferentes saberes e linguagens, produtor e disseminador de informações e conhecimentos e principalmente que busca formar outros cidadãos.

4. REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCENA, S.; OLIVEIRA. J. M. A. Culturas digitais na Educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Aracaju: Edufs, v. 14, n. 14, p. 35-44, set/dez. 2014.

PEREIRA, S. A. C. **Sabres Docentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador:** comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso-Portugal: Whitebooks, 2014.

O CURRÍCULO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO CONCEITUAL

Rogéria Campos Ramos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
rogeriaramos01@gmail.com.br

Agência Financiadora CNPQ

Pôsteres

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo

A intenção desse ensaio é descrever como o currículo vem sendo 'costurado' ao longo do processo do ensino formal, ou seja, como esse importante instrumento, que serve de guia para o processo ensino-aprendizagem, vem manifestando-se e evoluindo ao longo do espaço, tempo históricos, resgatando a etimologia da palavra e demonstrado como diferentes concepções e conceitos vêm sendo construídos. A complexidade das dimensões do currículo exige que se pense nas metas a serem atingidas; nos conteúdos que propiciarão os fins quem está sendo direcionado o ensino; nos modos de se chegar ao conhecimento requerido; nos recursos materiais, financeiros e humanos, e nas decisões necessárias à sua concretização prática; nos modos de transmissão da cultura necessária à formação técnica e humana do sujeito; na reflexão de tempo-lugar histórico onde ele se realiza, além de outros aspectos. Inserido na escola, o aluno transcorre por um longo caminho escolar, nesse ínterim está o currículo, repleto de conteúdos culturais que norteiam as ações que levam ao progresso e evolução do sujeito pela escolaridade. Desse modo, este texto discute a etimologia da palavra, histórica sobre a origem e diferentes concepções do *curriculum* e conclui que sua conceituação depende de marcos variáveis e os conceitos estão direcionados para diferentes aspectos: aos resultados escolares observáveis e pretendidos, à práxis, ao aluno e suas experiências, o que é expresso e visível e o que está na linguagem e é invisível, *nexo* ou veículo de comunicação entre professor-aluno, escola-sociedade, representação cultural, dentre outros.

Palavras chave: Etimologia do Currículo, Currículo Educacional, Currículo.

1. Introdução

O currículo vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diferentes aspectos, enquanto *nexo* entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Apresenta-se como um projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também refletem práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica.

A intenção desse ensaio é descrever como o currículo vem sendo 'costurado' ao longo

do processo de ensino formalizado e, como diferentes conceitos vêm sendo construídos, manifestando-se e evoluindo ao longo do espaço-tempo históricos até a atualidade.

2. Etimologia da Palavra Currículo

Etimologicamente, *curriculum* é uma expressão latina significando pista ou circuito atlético – tinha ressonâncias similares com "ordem como sequência" e "ordem como estrutura" (HAMILTON, 1992, p. 10). Gimeno Sacristán (2000) frisa que o termo vem da palavra latina *currere,* referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho/decurso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

Forquin (1993, p. 22), reporta que a riqueza semântica da palavra inglesa *curriculum*, vai além de designar apenas uma "categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa (...) do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos". Ainda segundo esse autor, (1993, p. 22), que currículo escolar no vocabulário anglo-saxão é:

> Um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem ("*learning experiences*") às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos.

Gimeno Sacristán (2000) também menciona que o debate sobre *o que* ensinar centrou-se na tradição anglo-saxã e o currículo, nesse momento, foi entendido considerando os fins e conteúdos do ensino, ampliando-se seu conceito posteriormente. Salienta também a existência, na história do pensamento científico curricular, de uma corrente dominante que dividiu os temas (conteúdos do ensino) sobre o currículo da instrução (ação para desenvolver os temas, por meio de atividades práticas).

Ainda segundo Hamilton (1999, p. 43), o "curriculum" trouxe "um sentido maior de

controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem". Gimeno Sacristán (1999, p. 205), menciona que o currículo "é o 'texto' educativo que contém os "textos" culturais da reprodução" e relata que:

> O protótipo de currículo da modernidade pedagógica tem suas raízes na concepção de *Paideia* ateniense que era elitista, porque a formação era para a classe dominante. Depois incorporou o legado do humanismo renascentista, igualmente minoritário, destruído mais tarde pela orientação *realista*, própria do desenvolvimento da ciência moderna, iniciada nos séculos XVII e XVIII. (...) Com os ideais da Revolução Francesa e, mais tarde, com os movimentos revolucionários dos séculos XIX e XX, há uma incorporação das dimensões *moral e democrática*, segundo as quais a educação redime os homens, cultiva-os para o sucesso de uma nova sociedade e forma-os como cidadãos; por isso, deve estar à disposição de todos e tornar-se universal.

Pode-se notar que a ideia de currículo foi evoluindo e/ou modificando conforme os padrões vigentes na sociedade, por exemplo, nos anos 60, com o predomínio da abordagem "tecnológica" da educação, "a qual privilegia a pesquisa de objetivos operacionais e avaliáveis e a execução de meios racionais com vista a atendê-los" (FORQUIN, 1993, p. 23), e nas acepções mais recentes, podemos observar que o currículo congrega uma dimensão mais dinâmica ao pensarmos em sua realização, seu exercício, sendo transferida a ideia/percepção de apenas projeto para a ideia de projeto e seu desenvolvimento prático.

Considerações Finais

Verifica-se que a conceituação de currículo depende de marcos variáveis e os conceitos estão direcionados para diferentes aspectos: aos resultados escolares observáveis e pretendidos, à práxis, ao aluno e suas experiências, o que é expresso e visível e o que está na linguagem e é invisível, *nexo* ou veículo de comunicação entre professor-aluno, escola sociedade, representação cultural, dentre outros.

O currículo nos dá assim uma visão de cultura apresentada na escola, um projeto ou processo historicamente construído no tempo e lugar históricos, portanto, pela sociedade, e se construído é culturalmente elaborado; expressa ideologias, ideias, ao

mesmo tempo em que é manifestação prática.

Pode-se notar que a ideia de currículo foi evoluindo e/ou modificando conforme os padrões vigentes na sociedade, por exemplo, nos anos 60, com o predomínio da abordagem "tecnológica" da educação, "a qual privilegia a pesquisa de objetivos operacionais e avaliáveis e a execução de meios racionais com vista a atendê-los" (FORQUIN, 1993, p. 23), e nas acepções mais recentes, podemos observar que o currículo congrega uma dimensão mais dinâmica ao pensarmos em sua realização, seu exercício, sendo transferida a ideia/percepção de apenas projeto para a ideia de projeto e seu desenvolvimento prático.

O currículo está no centro do empreendimento educativo, é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem um currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores, ressaltando-se aqui a percepção de currículo como um condutor de conteúdos, significados e valores (mensagem) ao receptor (aluno) por meio de um intermediário (o professor).

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

O currículo é um fator constituinte da realidade da educação e ao mesmo tempo é instituído por ela. Então toda a contextualização da educação infantil, primária, secundária e o significado de cada etapa da educação, procurando enfatizar também a questão da inclusão.

Chizzoti e Branca (2012) diz que o currículo escolar, como processo de ensino e aprendizagem mais exposto ao controle, sequencial e posteriormente com certificação, se desenvolveu de forma não linear, concomitante ao desenvolvimento econômico capitalista e pela politica por meio da organização das Escolas Nacionais.

O que consegui entender até o momento sobre currículo: que é um terreno de produção e de politica cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo de contestação.

O currículo escolar tem ação direta e indireta na formação e desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antônio e PONCE Branca Jurema. **O currículo e os sistemas de ensino no brasil.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) ***Currículo sem Fronteiras***, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012. São Paulo

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In:_____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992.

_____. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 3-31, 1999.

O QUE OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM EXERCÍCIO E EM FORMAÇÃO CONHECEM ACERCA DAS TEORIAS DO CURRÍCULO, DA HISTÓRIA E DIDÁTICA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES?

Elenilton Vieira Godoy
Pós-doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)
evgodoy@terra.com.br

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores.

Palavras-chave: Formação do professor de Matemática. Teorias do Currículo. História e Didática das Disciplinas Escolares.

Keywords: Mathematics Teacher Education. Theories of Curriculum. History and Teaching of School Subjects.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um excerto do meu projeto de pós-doutorado (em desenvolvimento) e tem como objetivo investigar o tripé, professor (em exercício e em formação), teorias do currículo e saberes escolares, mais especificamente, saber escolar matemático, pois consideramos que o conhecimento e aprofundamento das diferentes teorias do currículo, pelos professores, pode contribuir para que os docentes percebam e entendam o papel desempenhado por eles e pelo saber escolar matemático ao longo da história da humanidade.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a consecução dos objetivos propostos será feita, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica e documental com a intenção de investigar na literatura (nacional e

internacional), pesquisas e estudos envolvendo à nossa temática de investigação. Concomitantemente, à pesquisa bibliográfica e documental realizaremos o trabalho de campo junto aos professores em exercício da rede pública do Estado de São Paulo, às Secretarias de Educação e às Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo (IES-SP) que oferecem cursos de graduação de Licenciatura em Matemática, Especialização e Mestrado profissional destinados à formação de professores de Matemática. O trabalho de campo será divido em três partes que poderão, na medida do possível, caminhar simultaneamente, pois não há dependência entre eles.

A pesquisa junto aos professores (dos diferentes níveis de ensino, períodos e regiões do Estado de São Paulo) dar-se-á mediante a aplicação de um questionário (com questões abertas e fechadas) que focará o conhecimento dos professores acerca da nossa temática de investigação. A pesquisa junto às Secretarias de Educação será realizada por meio de uma entrevista, contendo questões abertas e fechadas, com os responsáveis pela área de Matemática e pela organização de cursos destinados aos professores.

A pesquisa junto às IES-SP que oferecem cursos de Licenciatura em Matemática, Especialização e Mestrado profissional destinados à formação de professores da área de Matemática, será de cunho documental, uma vez que analisaremos o Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a grade de disciplinas dos cursos, com a intenção de verificar se as Teorias do Currículo e a História e a Didática das Disciplinas Escolares são contempladas.

3.1 A fabricação dos saberes escolares a partir da História e da Didática das disciplinas escolares

Inicialmente, partimos do pressuposto de que os conhecimentos que caracterizam cada disciplina escolar não representam a vulgarização dos conhecimentos das áreas de referência. Neste sentido, destacam-se duas vertentes que defendem significados diferentes para as relações entre os saberes científicos e saberes escolares. A primeira relacionada à Didática das disciplinas, mais especificamente à Didática da Matemática, proposta por Chevallard na década de 1980. Chevallard (1991, apud, GODOY, 2015) assume que o conhecimento a ser ensinado nas escolas é o resultado de uma transposição didática dos conhecimentos das áreas de referência, isto é, o saber de

referência é transformado didaticamente tornando-se um saber ensinável. A segunda vertente relacionada à História das disciplinas escolares, defendida por Chervel (1990, apud, GODOY, 2015), considera que o conhecimento produzido pela escola é criado para e na escola, logo não é uma pedagogização dos saberes das Ciências de referência.

3.2 Conhecimento e saberes docentes

Pensando o ensino, ou melhor, os objetivos, finalidades, papel do conhecimento institucionalizado pela educação escolar, mais particularmente, do conhecimento matemático, ele deveria ensinar a "duvidar, perguntar, descobrir, ver alternativas e o mais importante de tudo, construir novas perspectivas e convicções, isto é, compreender que existem diferentes pontos de vista e respeitar o direito de cada indivíduo de escolher seu próprio ponto de vista". (FASHEH, 1998, p. 12, apud, GODOY, 2015).

Acreditamos que seja este o conhecimento que o futuro professor, seja ele especialista ou generalista, deverá ter em mente quando "fechar a porta da sua sala de aula", nos seus momentos de reflexão sobre e na prática, em seus momentos de planejamento, individual e/ou coletivo. Todavia, como garantir que o professor em exercício e em formação possa adquirir esta compreensão é responsabilidade dos cursos de formação inicial e continuada. Formar e continuar formando um professor que entenda, compreenda e perceba a docência não como um ofício (como dos artesãos, por exemplo), mas sim como uma profissão (como dos médicos, engenheiros, advogados,...).

E que como profissional possui os seus saberes, neste caso, os saberes docentes. Tardif (2014) define os saberes profissionais como sendo o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, ou seja, os saberes produzidos pelas ciências da educação, os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (práticos). Neste sentido, os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Em resumo, para Tardif, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

3 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS DA PROPOSTA

Consideramos que este projeto poderá contribuir para dimensionar as componentes do currículo concebidas pelos professores com vistas ao reenquadramento epistemológico do currículo, pois acreditamos que a compreensão e o conhecimento das teorias do currículo poderá auxiliar o professor (não só de Matemática) a buscar respostas e argumentos para discutir e justificar os conhecimentos que devem ser ensinados aos alunos. Este conhecimento que pode tanto modelar os sujeitos de acordo com o pensamento dominante da época, como servir para conhecer e governar a si próprios e a sociedade em que vivem.

4 REFERÊNCIAS

GODOY, E. V. **Currículo, cultura e educação matemática: Uma aproximação possível?** Campinas, SP: Papirus, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O PAPEL DO LÍDER NA EDUCAÇÃO A DITÂNCIA

Soraia Alves
Centro Universitário Cesumar (Unicesumar)
sorayaalves_20@hotmail.com

Marcelo Cristian Vieira
Centro Universitário Cesumar (Unicesumar)
marcelocristian1608@hotmail.com

Guilherme Cassarotti Ferigato
Centro Universitário Cesumar (Unicesumar)
guilherme_ferigatto@hotmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: Os líderes influenciam resultados e colaboram para o sucesso da organização.Baseado em tal premissa a presente pesquisa tem como objetivo identificar o perfil do líder no departamento de graduação de educaçãoà distânciaem uma Instituição de Ensino Superior (IES) no noroeste do estado do Paraná.Após pesquisa bibliográfica e com base na análise de dados foi possível identificar alguns perfis de líderes, pois eles influenciam na eficiência operacional da gestão de cargos e de pessoas na IES. O procedimento de análise desenvolvido no presente trabalho permitiuidentificar o perfil do líder e sua efetividade nos processos organizacionais.

Palavras chave: tutoria, liderança, EAD, perfil de líder.

1. LIDERANÇA

A liderança é peça fundamental e de suma importância para organizações, seja na tomada de decisão ou no próprio fluxo de trabalho. Rothmann e Cooper (2009) dizem que a liderança é muito importante na psicologia organizacional do trabalho por construir

equipes voltadas para os objetivos.Seguindo as ideias postuladas por Bergamini (2006, p. 129) tem-se:

> Há uma característica dentro do processo de liderança a partir da qual se observa que, dentro dos pequenos grupos, quando um líder aparece, as diferenças individuais são consideradas e mesmo respeitadas. O grande objetivo é o de conseguir que todo o dinamismo possível do qual as pessoas são capazes se transforme em ação coordenada tendo em vista um mesmo objetivo a ser atingido.

O processo da liderança pode ser considerado como a maneira de motivar indivíduos a fazerem algo. Complementando,Fiorelli (2009, p. 189) diz que "o verdadeiro líder desenvolve no liderado, a percepção de relacionamento interpessoal significativo, positivo e proativo, capaz de estimular à ação, ao desenvolvimento, sob o impulso do envolvimento emocional".

Diante a três perfis de lideres postulados por Araujo (2006) observam-se algumas características marcantes que, ainda segundo Araujo (2006, 341),são próprias dos estilos da liderança.O autor destaca o líder autocrático ou autoritário como "o líder que se assume desta maneira tem o comportamento regido pela tradição, não costumando ouvir seus seguidores", e este estilo na gestão de pessoas pode gerar insatisfação dos colaboradores, por serem dadas as ordens, sem oportunidades de participação e opiniões dentre as tarefas para serem realizadas, assim tem-se as ideias de Bergamini (2006, p.134):

> O estilo caracteriza vários aspectos, dentre eles os tipos de decisão que cada um toma, as formas particulares de enfrentar problemas do dia-a-dia, assim como enfoques diferentes na busca de um relacionamento interpessoal produtivo, rumo a determinado objetivo.

Isto quer dizer que as atuações de liderança se dão por diferentes tipos de comportamento, necessidade e objetivo da empresa, onde cada empresa determina de acordo com a sua situação em mercado e mudanças de seu meio, tanto interno, quanto externo.

2. TUTORIA PEDAGÓGICA NA EAD

O tutor mediador pedagógico desenvolve características voltadas para os processos avaliativos, correções de atividades e provas das disciplinas, controles de

participações de alunos aos fóruns, ou seja, possui competências e habilidades como planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Compreender o conceito de tutoria na EAD para a pesquisa em estudo é fundamental para identificar operfil deste cargo no departamentoem como suaimportância do mediador líder na EAD. Os estudos sobre a EAD traz o mediador como tutor, que é professor responsável pelos processos e atendimento ao acadêmico. A autora Belloni (2008, p. 54) aponta que "a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes".

> Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem-não sendo uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MORAN; MASETTO; BEHNRES, 2000, p.144).

Para os alunos o tutor mediador é o elo de ensino aprendizagem e para a equipe, o tutor mediador contribui nos processos de gerência por sua capacidade de executar tarefas delegadas, que transferem autonomia diante a complexidade do EAD, e demonstram assim, facilidades e resiliência diante situações adversas do dia a dia. De acordo Neto (2008, p. 64) "O tutor mediador deve possuir a capacidade de planejar o seu trabalho. Planejar significa definir com clareza e precisão os resultados que se deseja obter. Sem a clareza do objetivo, não se consegue medir ou atingir resultados".

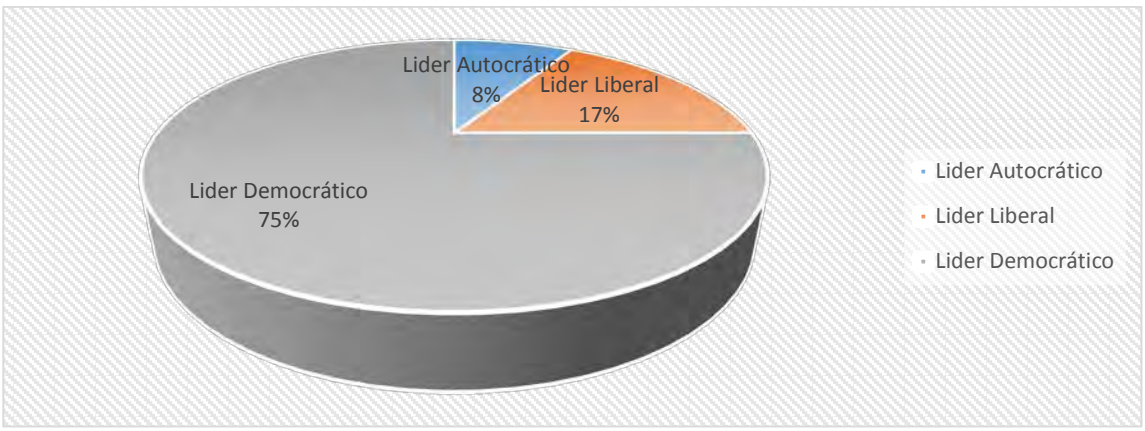
O tutor mediador conduz atendimento a alunos e demais professores dos cursos. É o que diz Ruckstadter (2014) sobre as duas principais funções do mediador, sendo elas o apoio aos alunos e assessoria aos professores das disciplinas. Devido às demandas de atividades pelo crescimento organizacional, se criou no departamento de graduação EAD o cargo de mediador líder, para gerenciar equipes compostas por tutores mediadores dos cursos e melhorar processos e as funções de mediação.

3. ANÁLISES DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Para o desenvolvimento desse estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, baseada em literaturas cientificas que tratam de liderança, especificamente do papel do líder nas organizações. Para tanto, este estudo tem caráter exploratório quanto aos objetivos e, em relação à natureza do problema, classifica-se como aplicada. Já para coleta de dados referentes à IES, foi realizada a pesquisa documental, na qual foi retirada do site da Instituição por meio de seu PDI (plano de desenvolvimento Institucional).

O resultado demostrado no gráfico 1 se refere aos estilos de liderança. De acordo ao embasamento do estudo, foram abordados de modo geral três estilos de liderança: democrático, autocrata e o liberar, ainda nesse gráfico, o levantamento dos dados foi para que os mediadores líderes identificassem qual estilo do líder é determinante no departamento:

Gráfico1: Estilos de líderes



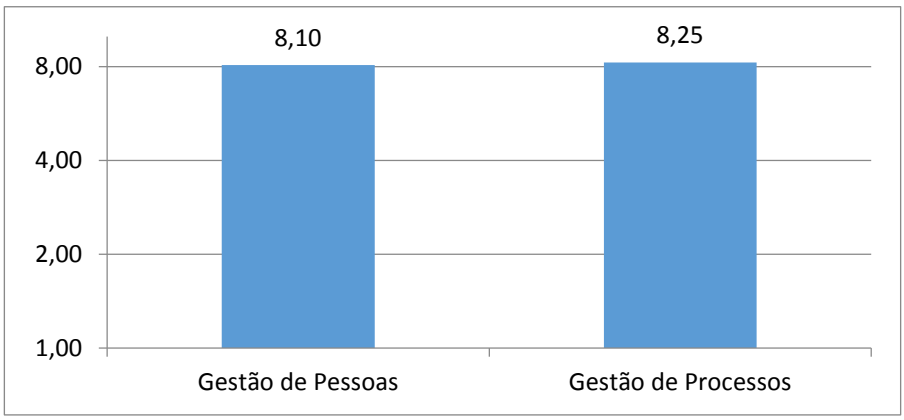
FONTE: Autores(2015)

Além dos dados representados nos gráficos, a entrevista identificou as opiniões dos indivíduos em relação à importância da função mediadores líder no setor.

Por fim, foi analisado o papel do líder considerando dois quesitos, sendo eles a gestão de pessoas e processos do departamento da Instituição. Foi solicitado nas questões,

respostas de auto avaliação dos mediadores líderes com notas entre 1 a 10. Conforme o gráfico 2:

Gráfico 2: Auto avaliação em relação processos e gestão de pessoas



FONTE: Autores (2015)

A representatividade foi feita em cálculo da média das notas obtidas. Observa-se que as notas são satisfatórias e que no departamento de graduação do EAD, em que foi realizada a pesquisa, mostra de modo geral, que os mediadores líderes estão satisfeitos com o seu cargo exercido, demonstrando segurança em sua função para a gestão no setor e para o processo de liderança. Desse modo, identifica que o mediador líder contribui para a eficiência de processos e gestão de pessoas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresenta que o perfil predominante identificado foi o democrático em que o líder busca nos liderados o trabalho em grupo e as contribuições de outros integrantes da equipe bem como a democracia nas tomadas de decisões. Demonstra também a importância do líder que contribui nos processos e atividades do ensino aprendizagem, cria condições por meio de suas ações para que as demais pessoas no meio que atuam se dirigem por si própriase apoiaseus coordenadores de cursos, por ser um gestor de pessoas. Isto demonstra que para o processo de gestão, o líder é um diferencial competitivo e proporciona constante desenvolvimento.Por fim observa-se que o professor

na modalidade a distância também pode exercer papel fundamental na liderança de equipes e fluxo de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luis Cesar G. de. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância.** 5. Ed. Coleção educação contemporânea Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento organizacional. 4ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

FIORELLI, Jose Osmir. **Psicologia para administradores: Integrando teoria e prática**. 6ª ed, São Paulo. Atlas, 2009.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**/ Marcos T. Massetto, Marilda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2000.

NETO, Gabriel Costa. **O papel do tutor na EAD**. Editora Education. –São Paulo, 2008.

ROTHMANN, Ian: COOPER, Cary. (2009). **Fundamentos da psicologia organizacional e do trabalho.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. MAROSTI, Marcio Ricardo Dias. **Tutoria e o Processo de Mediação em Ead**. Publicação revista e atualizada, Maringá – PR, 2014.

BLOG COMO MEIO DE PROMOVER UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Daniel Moreira
Unicesumar
dansampabr@gmail.com

Guilherme Cassarotti Ferigato
Unicesumar
guilherme_ferigatto@hotmail.com

Modalidade: Pôster
Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Esta pesquisa tem o intuito de comparar a meio Blog (blogger.com) com o Moodle verificando as possibilidades de utilização como ambiente virtual de aprendizagem. A comparação foi realizada através de observações dos recursos que o Moodle disponibiliza e quais os recursos que o Blog oferece que podem ser semelhantes. Diante a tais premissas realizou-se uma pesquisa bibliográfica a fim de conceituar o que vem a ser o Blog e também o conceito de Moodle, bem como comparar suas semelhanças em termos de recursos. Através das referencias pesquisadas pode-se descrever o contexto de cada ambiente e sua usabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Outra técnica utilizada para a pesquisa foi a análise de documentos, esta realizada de forma qualitativa diante dos recursos analisados nas duas ferramentas.

Palavras-chave: BLOG, MOODLE, AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

1. POSSIBILIDADES DO BLOG E DO MOODLE

Analisando as ferramentas disponíveis no *Blog* bem como as disponíveis no Moodle, observam-se algumas possibilidades principalmente para uso educacional. Diante os vários domínios que possibilitam a criação de *Blogs*, buscou-se analisar o *Blogger*, por ser considerado um dos mais utilizados contemporaneamente, ao analisa-lo identificou que alguns recursos disponíveis, tais como: fóruns, paginas temáticas, aplicação de *Gadget*, recursos que possibilitam a interação de quem cria os conteúdos com os participantes bem como a

interação dos participantes entre si, verificou-se também que alguns recursos do *Blog* se assemelham com os recursos disponíveis no *Moodle.*

Por outro lado, ao analisar o *Moodle* observa-se que estão presentes recursos de interação entre os autores e participantes do ambiente desenvolvido. Também pode ser observado que o *Moodle* propicia a aprendizagem não somente através de recursos estáticos e síncronos, mas aprendizagem pela socialização e interação, essas também visíveis no *Blog.*

No quadro 1, elencou-se os recursos ou ferramentas disponibilizados dentro dos dois ambientes, bem como seus objetivos e possibilidades. Seus objetivos e possibilidades são inúmeros, sendo o professor tutor ou o mediador o responsável nas formas e variedades de interações entre os envolvidos nos ambientes virtuais de formação e considerando a fala de Moran (2013, p.41) que:

> Fundamentalmente o que fazemos hoje na internet é escrever para fazer registros (de ideias, notícias, sentimentos), para publicar (divulgar páginas pessoais, serviços etc.) e para nos comunicar (instantaneamente ou não), logo a diversidade de uso e objetivos pedagógicos podem ser variados.

Teve-se o cuidado em separar os recursos que possibilitam somente configurações e postagem dos conteúdos pelo responsável pelo ambiente dos recursos que sejam possíveis de acontecer a interação entre todos participantes dos ambientes.

QUADRO 1: COMPARATIVOS E RELAÇÕES ENTRE O BLOG E O AVA-*MOODLE*

Blog - Recurso	AVA *Moodle* - Recurso	Objetivos	Possibilidades
Postagens (com opção de editar e excluir)	Arquivos diversos Livro URL	✓ Desenvolver textos ✓ Disponibilizar: Vídeos, Imagens, links de acesso a outros conteúdos, arquivos no formato PDF para leitura *online.*	Socialização de conteúdos entre alunos e professores Desenvolver materiais de estudo de forma dinâmica. Socialização de links de materiais complementares para diversificações dos estudos possibilitando que o aluno pesquise em outros ambientes
Páginas	Fórum	Disponibilizar acesso recurso de discussão tipo fórum para que os alunos interajam entre si juntamente com a troca de	Criar e proporcionar fórum de discussão, onde será motivada a reflexão, indagação e retoricas a alguns temas.

		arquivo diversos.	Possibilita a visualizar dos comentários dos participantes do ambiente
Gadget	Escolha URL	Criar banco de questões de múltipla escolha para processos avaliativos	Consulta de alunos participantes e suas postagens. Direcionamento para outros ambientes sem realizar *logout*

2. POSSIBILIDADES DO *BLOG* NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Pensando no processo de ensino e aprendizagem, na Educação Básica, acredita-se ser possível integrar o *Blog* como intuito de corroborar e complementar a parte presencial. Vislumbramos com o Moran (2013) quando falar que se mostra promissor a combinação entre a parte presencial e a parte a distância:

> Nos cursos presenciais, poderíamos flexibilizar a relação presencial-digital de forma progressiva, criando a cultura do digital, ensinando professores e alunos a aprender em ambientes virtuais e integrando as atividades presenciais e a distância de forma inteligente. Tudo o que é informação pode ser disponibilizado no ambiente virtual, reservando, assim, os momentos presenciais para aprofundamento, debate, contextualização, remissão de dúvidas e elaboração de sínteses (MORAN, 2013, 60-61)

Nesse sentido, percebe-se que o *Blog* é uma ferramenta virtual possível de ser pensada, planejada e estruturada para ser um Ambiente Virtual de Aprendizagem. E possível transcender os objetivos comuns de utilizá-lo como diário de bordo virtual, publicado na web, e integrá-los com as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Acredita-se também que o *Blog* possa promover a escrita/leitura no ciberespaço como Fortunato (2012, p.180), "uma vez que possibilita uma grande interação autor/leitor e leitor/leitor, dada à dinâmica das postagens e dos comentários, oferecendo espaço e condições para que o leitor tenha uma atitude responsiva diante do autor." Porém, se pensa que esta interação possa ser ampliada, uma vez que os surgimentos de outros recursos tecnológicos possíveis de serem integrados ao *Blog* como o *Google Drive*. Nele há a possibilidade de criar processos

avaliativos ou outras estratégias pedagógicas, com o recurso "Formulário", para postar o *link* no *Blog* criando outra interação.

Pode-se contar com infográficos e mapas conceituais como linguagens de comunicação atuais e compartilhar no *Blog* para criar espaço de reflexões e discussões sobre diversos temas em qualquer componente curricular, de qualquer nível de educação. Diante dessas estratégias de integração entre o *Blog* e essas as TIC acredita-se ser possível a criação de ambientes virtuais de aprendizagem de forma simplificada, flexível e acessível mesmo sem a compreensão e domínio de programação.

> [...] existe um grande potencial no uso dos blogs pela educação, tanto como recurso para comunicação entre escola, professores e alunos, quanto como estratégias pedagógicas, seja adotando a forma de um portfólio digital para qualquer disciplina; um espaço de intercâmbio, colaboração e debate; como espaço de partilha entre professores da mesma disciplina ou departamento, ou ainda como espaço de interface entre escola e famílias (FORTUNATO, 2012, p. 181,).

Acredita-se que a construção do conhecimento será muito mais estimulante para os alunos incluindo estas novas tecnologias virtuais nos processos de ensino e aprendizagem é preparar as novas gerações para um futuro que caminha para a exigência do domínio dessas novas linguagens da comunicação e informação.

> Professores e alunos podem criar sua página com todos os recursos integrados. Nela, o professor pode disponibilizar seus materiais: textos, apresentações, vídeos, grupos de discussão, compartilhamento de documentos, blogs etc. Com isso, ele pode diminuir o tempo dedicado a passar informações, a dar aulas expositivas, concentrando-se em atividades mais criativas e estimulantes, como as relativas a contextualização, interpretação, discussão e realização de novas sínteses (MORAN, 2013, p. 42).

Nesse sentido o *Blog* pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Diante das ideias de Botomé e Kubo (2001) o conceito de ensinar tem, em seu núcleo definidor, um acontecimento necessário que é a ocorrência de aprendizagem, ou seja, pode-se dizer que se houve aprendizagem então houve ensino.

Portanto, integrar o *Blog* nas estratégias de ensino pode colaborar nas ações educacionais do professor, pensando como outro espaço para continuar as práticas didáticas. É possível criar um espaço para publicar outros materiais educacionais bem como proporcionar discussões entre alunos e com o professor, até mesmo, envolvendo outras pessoas.

REFERÊNCIAS

FORTUNATO, G. C. **Os Adolescentes e o Blog: a produção textual na sala de aula e na internet**. In: RIBEIRO, A. E; NOVAIS, A. E. C. Letramento digital em 15 cliques. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. V. 5. Interação em Psicologia. 2001. http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/3321/2665, Acesso em: 13 abril 2015.

MORAN, J. M; MASSETO, M. T; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica** - 21ª Ed. Ver e atual - Campinas - SP, Papirus, 2013.

ULTRAPASSANDO OS MUROS DA ESCOLA... POR UMA DIREÇÃO CERTA

ARAÚJO, Aline Ferreira da Silva
Escola M.Manoel Alexandre de Lima - Piraí- RJ
aline.feital@bol.com.br

Modalidade: Pôster;

Eixo 2: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Palavra-chave: educação ; tecnologia ; avaliação ; inovação

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive um contexto de desintegração de valores básicos para uma convivência social pacifica e harmônica. Embora seja o homem um ser gregário, atitudes de egoísmo e a busca constante por satisfação pessoal e sucesso financeiro, são elementos que podem contribuir para que os sujeitos se sintam como os únicos responsáveis por suas ações e não se percebam como parte da sociedade em que está inserido.

Atualmente no Brasil, a formação das pessoas passa necessariamente por algum tipo de escolarização, assim, entende-se que é de suma importância que a escola seja um espaço de discussão de valores sociais, uma instituição que incorpore tais valores no processo de formação dos indivíduos, e, que seja ela mesma um espaço de resgate da participação ativa dos sujeitos como construtores de um ambiente cada vez melhor, bem como um espaço para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, o presente projeto vislumbra abordar de forma articulada a importância da parceria entre Escola-Família-Comunidade local, para a formação de cidadãos críticos, criativos, reflexivos e conscientes de sua função social, ao mesmo tempo que considerando estar nessa parceria os agentes responsáveis pela

melhoria da qualidade da própria escola enquanto instituição, pois entende-se que esses atores são colaboradores diretos para uma escola de qualidade.

A parceria proposta no presente projeto, caracteriza-se como parte fundamental das ações desenvolvidas pela gestão escolar e encontra no uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) o elo de ligação entre os diferentes atores envolvidos no projeto, seus anseios, os objetivos traçados coletivamente pela comunidade escolar e equipe de gestão.

2 OBJETIVOS

- Sensibilizar a comunidade quanto a importância do seu papel na participação e construção coletiva de uma escola de qualidade;

- Mostrar através de ações práticas as relações entre práticas escolares e construção da cidadania;

- Abrir as portas da escola para participação da comunidade local, permitindo que alunos, familiares e sociedade, opinem, avaliem e participem da organização e sonhos da escola;

- Através da utilização das TIc, desenvolver ações que tragam resultados significativos à gestão escolar, sinalizando quanto a opinião da comunidade local externa e escolar;

- Promover parceria ativa e efetiva com a Secretaria Municipal de Educação do município de Piraí- RJ;

- Inovar as práticas e propostas pedagógicas, através de recursos tecnológicos oferecidos pelo mundo moderno- atual;

- Incentivar toda a comunidade escolar, envolvendo, alunos, pais e funcionários quanto ao uso e das TIC.

3 JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento do presente projeto justifica-se pela importância da figura do

gestor escolar na articulação da parceria entre Escola-Família-Comunidade local, com vistas a formação de cidadãos participativos e conscientes de sua função social.

Entende-se que a proposição de praticas que tragam em seus objetivos o envolvimento da comunidade externa com a escola pode gerar ganhos qualitativos tanto na formação dos cidadãos, como também na qualidade da escola, que ao passar a ser algo mais presente na vida dos munícipes ganha diferentes olhares e reflexões a partir de diversos primas.

No presente projeto a função do gestor escolar é mediar e conduzir práticas educativas que possam gerar a participação e compromisso da família com a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, tendo compromisso com a escola.

Essa parceria assegurará, em última instância, o pleno cumprimento da função social da escola. Permitir que alunos, famílias e sociedade opinem, avaliem, participem da organização e sonhos da escola, é papel fundamental para uma gestão de sucesso.

4 DESENVOLVIMENTO

O plano de ação da Unidade Escolar contempla os seguintes desafios: Engajar os pais e a comunidade nos processos de ensino e de aprendizagem; Intensificar o uso da tecnologia como um instrumento de apoio para o trabalho pedagógico e integração com a sociedade; Promover parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

> A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001a, p.98).

Visando traçar planos de ação para tais desafios e atingir as metas almejadas surgiram diversas propostas:

a) Escolha da cor da nova escola

A nova escola do bairro ainda em construção já ganhou a sua nova cor com a ajuda de toda a comunidade.

Acreditando em uma gestão democrática e participativa foi realizado o "Dia da família na Escola", durante esse evento aconteceu a votação da nova cor. Foi inspirado no sitio de tintas em que proporciona ao usuário a liberdade e dinamicidade de escolha das cores. Todos que estiveram presentes no evento tiveram acesso a votação e puderam escolher através do uso de Tecnologias digitais de informação e comunicação, a nova cor da escola.

O processo foi realizado em parceria com um representante da Secretaria Municipal de Educação do município, que contribuiu com a elaboração do formulário no Google Docs fortalecendo a parceria com a Unidade Escolar.

Primeiro a fachada da nova escola foi fotografada, a seguir através do Google Docs, a comunidade pode escolher as cores e clicar nas suas preferidas.

O terceiro passo foi a observação e votação. Os pais junto à seus filhos e convidados, através do link https://docs.google.com/forms/d/1PmfnJ-P3Hi-1l_lTK6dAGuHn2L2E59OL2BKSuMsk6io/viewform , acessaram o formulário de votação online que estava disponível no blog da Escola. Puderam observar e votar escolhendo uma das sete cores disponibilizadas. Após a votação na escola, a direção abriu a chamada no *Facebook* convidando os usuários da rede social a acessarem o Blog da escola e contribuir com a votação. Neste momento, houve a intencionalidade da gestão escolar em permitir e abrir espaço para que os cidadãos da comunidade conhecessem outras ações desenvolvidas na escola que estão registradas no *Blog*.

> O uso da tecnologia não como "máquina de ensinar", mas, como uma nova mídia educacional: o computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade de ensino (VALENTE, 1993, p.5).

b) Aceitação da merenda escolar

Prosseguindo com a importância da construção e participação coletiva, outra ação fundamental para avaliação e gerenciamento de resultados da gestão escolar foi a avaliação de aceitação da merenda escolar para os alunos do Programa Federal

"Mais Educação".

Os alunos que permanecem na escola em período integral em decorrência do Projeto "Mais Educação", puderam, a partir da utilização de TIC, avaliar a merenda escolar oferecida diariamente. A cada aluno foram apresentadas 2 imagens *emoticon* (representando gostei e não gostei) no computador. A seguir foram feitas perguntas relacionadas à merenda, cada um dos alunos deveriam *clicar* no ícone que aparecia um lápis e logo marcar um x na imagem que representava sua opinião.

Esse processo aconteceu com o *laptop* educacional disponível à eles (provindos do Projeto UCA- Brasil). Após a avaliação foi dado o retorno as merendeiras, mostrando as satisfações e sinalizando os pontos que deveriam ser mudados.

c) Semana Mundial da Educação Inclusiva

Outra ação importante se deu no Conselho de Classe, durante a "Semana Mundial da Educação Inclusiva", onde a direção visando explorar as habilidades e talentos dos funcionários, convidou uma das mediadoras para gravar uma mensagem em LIBRAS para ser transmitida através de vídeo, e projetada através do projetor multimídia no COC (Conselho de Classe) para os presentes.

4.1 Recursos tecnológicos utilizados

- Projetor Multimídia;
- Máquina fotográfica digital;
- Laptop educacional;
- Tablet;
- Internet;
- Redes Sociais;
- Computador.

5 AVALIAÇÃO

Todas as ações realizadas tiveram como base diretamente, a importância do

indivíduo como autor capaz de construir, mudar, decidir, opinar, contribuir para que novos caminhos sejam trilhados de forma socialmente significativa.

Acreditamos que todos os desafios elencados foram superados de forma satisfatória, por fazer parte de um plano de ações traçado previamente com a contribuição da comunidade escolar, principalmente dos funcionários da escola.

A votação da cor da escola nova foi um momento prazeroso e gratificante por conseguir a participação da sociedade. Cada pessoa presente foi marcada por um sentimento único e importante não só para os alunos, mas para toda comunidade do bairro.

A avaliação de aceitação da merenda pelos alunos do "Mais Educação", teve como diferencial mostrar aos alunos que a participação, a reflexão e a opinião de cada um , é primordial para a melhoria da escola.

A terceira ação (vídeo no Conselho de Classe), destaca a habilidade, talento, reconhecimento, ou seja, o que o funcionário tem de melhor para ser apreciado no momento oportuno, abordando um tema para lá de especial.

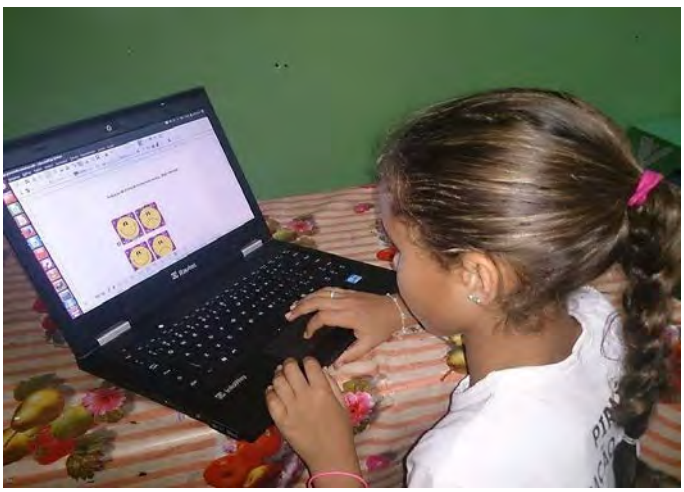


Figure 1- Avaliação da merenda com os emoticons "Gostei" e "Não Gostei"

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **A tecnologia precisa estar na sala de aula.** Entrevista concedida a revista Gestão Escolar. Edição 233. Junho/Julho de 2010. Disponível

em http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia-sala-aula-568012.shtml Acessado em 06 de 2015.

FREIRE, M. et al. **Avaliação e Planejamento***: a prática educativa em questão* . *São* Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

VOTAÇÃO- **Manoel de Cara Nova**- Blog da E.E.M. Manoel Alexandre de Lima- Rede Piraí – Link Votação – Manoel de Cara Nova. Disponível em <http://blogs.piraidigital.com.br/manoel/>, Acessado em 06 de 2015.

PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA FEDERAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO

Márcia Valpassos Pedro
Colégio Pedro II (CPII)
marciavp@globo.com

Maria da Glória Moreira D'Escoffier
Colégio Pedro II (CPII)
gloriadescoffier@gmail.com

Elaine Lopes Novais
Colégio Pedro II (CPII)
elaine@dla.com.br

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores;

Resumo: O presente trabalho trata da pesquisa sobre a prática docente. Discute sobre as crenças e os fatores que dificultam a realização de pesquisas por professores da Educação Básica, como a falta de um conhecimento teórico e de tempo para pesquisar a própria prática. A partir do referencial teórico que compreende que a prática reflexiva do professor envolve a aproximação dos saberes privados adquiridos ao longo da experiência profissional e os saberes acadêmicos ou profissionais construídos por outros, foram analisadas entrevistas de 12 professores de uma Escola Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) da cidade do Rio de Janeiro, considerando a percepção dos docentes em relação ao papel da pesquisa em suas práticas.

Palavras-chave: pesquisa-ação, sala de aula, prática pedagógica

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa na e sobre a prática docente tem sido um tema recorrente na produção acadêmica. Em linhas gerais, o debate inclui a mudança de *status* do professor, de consumidor para produtor de conhecimento; a necessidade de autogerenciamento das informações oriundas da formação inicial e continuada; a importância do exercício permanente da crítica e da autocrítica; a diferenciação crítica entre o saber docente e a pesquisa docente, entre outros (GOLDEMBERG, 1998; DEMO, 2000; LÜDKE, 2004).

Na visão de alguns autores, pesquisa científica e pesquisa educacional são coisas distintas (DEMO, 2000; LÜDKE, 2010; LÜDKE & CRUZ, 2005). Enquanto o pesquisador profissional constrói teorias a partir de metodologias específicas, o professor de sala de aula transmite o conhecimento aos alunos, respaldado pelas teorias. A noção de professor-pesquisador encerra a possibilidade não só de usar as teorias, mas apropriar-se delas, por meio de reflexões críticas e contextualizadas, com vistas a considerar, questionar e produzir conhecimento sobre e a partir da própria prática profissional (DEMO, 2000; LÜDKE, 2004, 2010; LÜDKE & CRUZ, 2005).

Segundo Perrenoud (2002), a prática reflexiva do professor envolve a aproximação dos saberes privados adquiridos ao longo da experiência profissional e as "leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais construídos por outros, sejam pesquisadores sejam profissionais" (p.52). A reflexividade é, portanto, um elo integrador entre a ação do professor de sala de aula e o chamado professor-pesquisador.

Demo (2000), ao diferenciar a pesquisa como princípio científico da pesquisa como princípio educativo, chama atenção para a dicotomia entre pesquisar e dar aulas, que desemboca na cisão entre teoria e prática. Segundo esse autor, há de se desmistificar "a separação artificial entre ensino e pesquisa" (p.12) principalmente, quando se trata da Educação Básica. Por outro lado, há de se reconhecer que "quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar" (p.14).

Na medida em que se assume a pesquisa como princípio educativo, como a base da proposta educativa emancipatória, passa-se a reconhecer que a atitude de pesquisar é uma condição para desvelar ideologias e formular reflexões, na e sobre a prática

docente, que podem servir de motor de transformações sociais. Desse modo, a teoria passa a ser o alicerce da prática e vice-versa.

A presente pesquisa teve como objetivo problematizar algumas tensões, desafios e possibilidades para o desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica, no contexto de uma escola da rede pública federal de ensino no Rio de Janeiro. Para tal, partiu-se de reflexões compartilhadas pelos membros do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED) sobre a inserção da pesquisa nas suas práticas pedagógicas, a partir da seguinte pergunta de corte: Como a pesquisa se insere na sua prática docente? A análise que se segue constitui um recorte da referida pesquisa e busca refletir sobre os dados concernentes à fase exploratória, através da qual buscou-se mapear o campo de ação.

2 METODOLOGIA

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação (BARBIER, 2004) e o corpus de análise foi composto pelos depoimentos de 12 docentes, de diversas áreas do conhecimento, sob a forma de entrevista em grupo (GIL, 2010). Posteriormente, os docentes foram convidados a ouvir o material, registrado em vídeo, e analisá-lo coletivamente, a partir dos parâmetros da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Buscou-se identificar nas falas: qual é a concepção de pesquisa apresentada? Quem se configura como o sujeito da pesquisa? Qual é o objeto de pesquisa do qual trata o entrevistado? Como se dá o percurso metodológico descrito pelo autor da fala? O grande propósito do trabalho de análise foi a constituição coletiva de uma concepção de pesquisa possível dentro da realidade vivida, a partir da troca de experiências entre o grupo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os depoimentos dos participantes mostraram diferenças no que se refere às formas de apropriação da pesquisa no cotidiano dos docentes, o que expressa, de certa forma, concepções particulares, calcadas no próprio cotidiano profissional. Essas concepções abrangem uma amplitude que vai do predomínio do empirismo à conciliação da

pesquisa com a prática pedagógica. A busca do aperfeiçoamento da prática docente é unanimidade em todos os depoimentos.

Foi citado, em diversos momentos, que durante a formação inicial, a pesquisa e a prática são tratadas com distanciamento. A necessidade da produção de textos escritos para as pesquisas, experimentos e conhecimentos produzidos também é consenso, embora os participantes relatem que isso pouco acontece em sua prática docente. Também se percebe um consenso de que a pesquisa exige uma metodologia que não é dominada pela maior parte dos docentes entrevistados.

Demo (2000) comenta que: "o processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados" (p.11). Uma questão que se coloca a partir dessa consideração é a construção, pelos participantes da pesquisa, de uma imagem distanciada entre o professor e o pesquisador, apesar do reconhecimento de que a prática de pesquisa é condição para a prática pedagógica, ou, ainda, deve fazer parte dela.

Demo (2000) reforça que a socialização do saber é a base tanto das atividades de ensino quanto das atividades de pesquisa. Neste sentido, cabe refletir sobre e materializar algumas exigências dentre as quais relacionar dialeticamente ensino e pesquisa e desenvolver habilidades de elaboração teórica própria. Neste sentido, é fundamental instrumentalizar-se da teoria "para conhecer a fundo maneiras de conceber a realidade, produções alternativas e conflitantes, para amadurecer posições via elaboração própria" (DEMO, 2000, p. 61).

Nas falas dos professores, a fundamentação teórica surge como ponto base para a pesquisa. Uma das questões que dificultam essa fundamentação é que a sala de aula muitas vezes não é percebida como o espaço de pesquisa e também a excessiva demanda administrativa no cotidiano dos professores (preparação de aula, de provas, correção, etc.). Essa tensão reforça os achados de Zeichner e Nofke (2001), conforme relatado por Lüdke, Cruz e Boing (2009), no que se refere à "falta de tempo disponível para que o professor se dedique a essa prática" (p.456). Além disso, a percepção da importância da fundamentação teórica, ao invés de rechaçá-la, e o reconhecimento da teoria como aliada e não como inimiga revela a construção, pelo grupo, de novos contornos para a pesquisa na prática docente.

Não houve unanimidade em relação a quem é o sujeito da pesquisa nas falas dos participantes. Por um lado, alguns defendem que o sujeito é o próprio professor, que faz uso de metodologias e recursos específicos para aprimorar e aperfeiçoar a prática. Por outro, alguns defendem que tanto o professor quanto o aluno devem se colocar no lugar de sujeitos da pesquisa, tendo em vista que esse último deve aprender a mobilizar seus próprios conhecimentos com o intuito de aprender a aprender. A pesquisa seria, então, um caminho privilegiado para tal.

Apesar das dificuldades, o grupo também vislumbra possibilidades. A metodologia, neste sentido, é apontada como meio de organizar a pesquisa do professor a partir de sua prática pedagógica. Finalmente, quanto ao processo metodológico, a maioria parte das suas observações de sala de aula para avaliar a própria prática pedagógica.

Sendo assim, considera-se que a pesquisa, como princípio educativo, deve fazer parte de todo processo ensino-aprendizagem que tenha um objetivo mais amplo de motivar os educandos para a criação, argumentação e desenvolvimento de um espírito crítico e autônomo. Em última instância, o professor deve ter uma postura questionadora e estimular os alunos por meio de diversos instrumentos pedagógicos para que eles desenvolvam suas próprias ideias e projetos (DEMO, 2000).

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

LÜDKE, M (Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LÜDKE, M. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: ENDIPE: Autêntica, 2010. p. 260-272.

LÜDKE, M; CRUZ, Giseli B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, 2005.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do

professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009, p.456-602.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 4th ed. Washington, DC: Aera, 2001. p. 298-330.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS REFORMULAÇÕES CURRICULARES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Clícia Buhrer Martins
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
cliciabuhrermartins@gmail.com

Antônio Chizzotti
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
anchizo@uol.com.br

Modalidade: Pôster

Eixo 2: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Palavras-chave: Autoavaliação institucional; reformulação curricular; ensino superior; cursos de graduação.

O processo de avaliação institucional é instrumento de autonomia, de autoconhecimento, um processo de reflexão que visa a responsabilização da instituição pela sua gestão acadêmica e científica. É nesse processo que a universidade reflete sobre si própria, que ela passa a se conhecer e a exercer a sua autonomia, decidindo sobre o seu próprio destino e impedindo que a rotina, as pressões internas e externas e as políticas governamentais determinem suas prioridades e o seu cotidiano.

É a partir destas considerações que o presente trabalho objetiva analisar as repercussões do processo de autoavaliação de cursos para a reformulação curricular dos cursos de graduação. Para tanto, torna-se necessário: a- verificar se os resultados oriundos da avaliação dos cursos são objeto de reflexões, problematizações e ações no processo de reformulação curricular; b- identificar os elementos que emergem da autoavaliação dos cursos de graduação para o processo de reformulação curricular; c- estabelecer as possíveis relações entre a autoavaliação dos cursos de graduação e os processos de reformulação curricular.

A partir dos objetivos da pesquisa, defende-se que a autoavaliação dos cursos de graduação deve constituir-se como elemento fundamental para as reformulações curriculares nas instituições de ensino superior e para a melhoria da qualidade educativa.

Tendo sempre o valor do social como fundamento das ações de avaliação institucional, esta forma de avaliação deve colocar como centro das preocupações a questão da finalidade da educação. Nessa perspectiva, o que realmente interessa à avaliação e lhe atribui significado é, antes de tudo, a qualidade educativa, é buscar melhorar os processos de formação, ao mesmo tempo em que se melhoram as estruturas, os procedimentos e as condições administrativas, envolvendo uma transformação qualitativa.

A avaliação institucional – ao invés de partir de premissas, certezas, grandes verdades - está preocupada em desencadear o debate estrutural, ético e político nas instituições de ensino superior, na medida em que a ela importam os sentidos, os valores, não apenas do que é feito, mas também daquilo que não é realizado. Não importa simplesmente o produto final, principalmente quando tomado apenas de forma quantitativa, mas as causalidades, os contextos e, sobretudo, as potencialidades de superação (DIAS SOBRINHO, 2003).

É nesse contexto de reflexões que se defende, no presente trabalho, a condução do processo de avaliação dos cursos de graduação proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que tem como finalidade verificar a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior a partir do desencadeamento de processos de autoavaliação dos cursos de graduação. Isso se justifica por se acreditar que a autoavaliação, diferentemente da avaliação externa, constitui-se como fundante para o desenvolvimento curricular, para o desenvolvimento das ações pedagógicas e para a formação dos professores responsáveis por essas ações.

Cabe ressaltar que um processo de autoavaliação é marcado pela não linearidade, uma vez que as etapas não ocorrem de forma cronologicamente sequencial, mas caracterizam-se por um conjunto de ações concretizadas em situações de participação compartilhada, de forma a favorecer o diálogo, a comunicação, a criação coletiva, a restituição sistemática, considerados elementos fundamentais para a efetivação de um

processo avaliativo emancipatório.

No entanto, defende-se no presente projeto a ideia de que o real significado da avaliação na educação está em fortalecer o movimento que leva à emancipação social e à democratização da sociedade, podendo, nessa perspectiva, contribuir para entender a complexa trama em que as políticas educacionais são produzidas e como elas se materializam no cotidiano das instituições de ensino superior.

Para tanto, propõe-se desenvolver uma pesquisa numa abordagem qualitativa a partir de uma metodologia participativa. A coleta de dados será desenvolvida em uma universidade pública paranaense, onde foram selecionados oito cursos de graduação. Os coordenadores desses cursos serão entrevistados, bem como a pró-reitora de graduação e presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Este trabalho de pesquisa é financiado pela CAPES.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, J. Políticas de avaliação, reformas do estado e da educação superior. In: GISI, M. L.; ZAINKO, M. A. S. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat, 2003. p. 61-89.

A PLATAFORMA *MODULAR OBJECT-ORIENTED DYNAMIC LEARNING ENVIRONMENT* (MOODLE) COMO ESPAÇO DE SUPLEMENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.

Kátia Regina Xavier da Silva
Colégio Pedro II (CPII)/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
katiarxsilva@globo.com
Marcio Nogueira de Sá
Colégio Pedro II (CPII)
marciorican@gmail.com
Bruno Rafael Soares
Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (SEMED) / SESI-RJ
rafa_edf@yahoo.com.br

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Nos últimos anos, o campo da Educação Física escolar se vê desafiado a assumir práticas interdisciplinares que atendam a demandas diferentes das tradicionais práticas esportivas. O presente artigo caracteriza-se como uma revisão narrativa crítica de literatura e visa argumentar sobre as potencialidades da plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE)* como um espaço de suplementação dos conteúdos ministrados nas aulas presenciais de Educação Física no Ensino Médio. Tendo em vista a escassez de produções que visem sistematizar, diversificar e aprofundar os conteúdos da cultura corporal, tomando como referência as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais concluímos que o uso de estratégias didáticas diferenciadas nas aulas de Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia de estudo por parte dos alunos e da motivação em aprender para além dos procedimentos típicos das práticas esportivas.

Palavras-chave: Educação Física, Ensino Médio, Plataforma *MOODLE*, Aprendizagem Significativa.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o campo da Educação Física escolar se vê desafiado a assumir práticas que atendam a demandas diferentes das tradicionais práticas esportivas. Embora a noção de conteúdos de ensino contemple uma diversidade de possibilidades entre as quais conceitos, procedimentos e atitudes (COLL, 2003), ao longo da história da

Educação Física, os conteúdos procedimentais sempre foram o "carro-chefe" (DARIDO, 2012).

A inclusão de conteúdos da Educação Física na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 2009, sugere novas formas de pensar as aulas desta disciplina que é desafiada a desenvolver eixos cognitivos comuns a *todas* as áreas do conhecimento: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Ao final do processo nesse nível de ensino, o estudante do Ensino Médio deve ser capaz de "compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade" (BRASIL, 2009).

O presente artigo caracteriza-se como uma revisão narrativa crítica de literatura e visa argumentar sobre as potencialidades da plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (*MOODLE*) como um espaço de suplementação dos conteúdos ministrados nas aulas presenciais de Educação Física no Ensino Médio.

2 RERERENCIAL TEÓRICO

A avaliação sobre as consequências da inclusão de conteúdos da Educação Física na prova do ENEM para a prática pedagógica nessa disciplina não constitui um consenso na visão dos diferentes autores. Para Beltrão (2014), essa nova condição implica em riscos como o aumento da pressão por parte dos sistemas de ensino, das escolas e dos pais para que os professores modifiquem a sua forma de ensinar e avaliar. Dentre as demais críticas feitas pelo autor destaca-se o risco de negligenciar os conteúdos "práticos" em nome da dimensão "intelectual" do educando.

Entretanto, para outros autores, o campo da Educação Física "peca" por enfatizar os conteúdos procedimentais e dar pouca importância à sistematização do processo de ensino, criticando o desenvolvimento das aulas restrito aos "esportes tradicionais, sendo estes transmitidos de maneira procedimental e com pouca sistematização" (FIGUEIRA, PAIXÃO & TUCHER, 2011, p.62). Darido et. al. (2007) problematizaram a sistematização dos conteúdos da Educação Física na Educação Básica, ressaltando a necessidade de considerar, além da dimensão procedimental, as dimensões conceituais e

atitudinais.

Em resposta às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das aulas de Educação Física do Ensino Médio, um grupo de professores do Paraná publicou, com apoio da Secretaria de Estado da Educação, um Livro Didático público de Educação Física que se destaca, sobretudo, por seu caráter interdisciplinar, informativo, formativo e desafiador, por meio de sugestões de vivências e atividades de pesquisa. A publicação, feita em meio digital, é considerada por nós como vanguardista no campo da Educação Física sendo composta por cinco conteúdos estruturantes (esportes, jogos, ginásticas, lutas e dança) e por quatorze textos fundamentados em autores das diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo formal do Ensino Médio. Segundo os autores, o objetivo do livro é "desenvolver uma abordagem histórica de como, por que e a partir de que interesses o conhecimento que compõe o campo de estudos desta disciplina foi produzido e validado" bem como desnaturalizar as "práticas que compõem o desenvolvimento teórico-prático do ensino da Educação Física na escola" (p.10).

Nessa mesma linha, Darido & Souza Júnior (2007) publicaram o livro intitulado *Para Ensinar Educação Física – Possibilidades de Intervenção Pedagógica.* Nessa publicação, os autores defendem que o professor de Educação Física *deve ir além do fazer* e trabalhar, de forma intencional e equilibrada, as três dimensões dos conteúdos, denominadas por Coll (2003) e Zabala (1998), conceituais (o que se deve saber?), procedimentais (o que se deve saber fazer?) e atitudinais (como se deve ser?).

Reconhecidas as críticas aos instrumentos de avaliação externos às instituições escolares e o papel que esses exercem na seleção e organização dos conteúdos curriculares (BARRIGA, 2008; ZANCHET, 2007, 2008; BELTRÃO, 2014), bem como o processo de desvalorização da Educação Física em detrimento de outras disciplinas (BRACHT, 2001; MELO, 2007, BELTRÃO, 2014), destacamos que os eixos cognitivos propostos pelo ENEM constituem elementos que podem nortear a sistematização do processo de ensino nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, promovendo aprendizagens mais profundas e o estabelecimento de "vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios" (ZABALA, 1998, p.38).

Como alternativa para concretizar essa sistematização podemos mencionar a plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), que é um

software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual (FAGUNDES, 2012). Não se pretende, com isso, substituir as vivências presenciais realizadas típicas das aulas de Educação Física. Propõe-se a ampliação do espaço de interação das aulas, promovendo a introdução e aprofundamento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais relacionados à cultura corporal do movimento.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem colaborar no desenvolvimento de aprendizagens significativas, na medida em que ampliam as possibilidades de estabelecer ligações concretas entre os conteúdos abordados e os conhecimentos prévios dos estudantes (AUSUBEL & NOVAK, 1980), promovendo "uma atitude favorável para tal tarefa, dotando de significado próprio os conteúdos que assimila" (MADRUGA, 1996, p.69). Granero-Gallegos, Baena-Extremera e Inácio (2013) obtiveram êxito em um projeto de intervenção nas aulas de Educação Física que envolveu a utilização das plataformas *MOODLE 2.0* e *Mahara* com estudantes do Ensino Médio para trabalhar conteúdos relacionados à Anatomia, Fisiologia e Saúde. Segundo Granero-Gallegos, Baena-Extremera & Inácio (2013), "mediante o uso das TIC o professor pode ter mais controle sobre o processo de aprendizagem dos alunos: participação, finalização das tarefas, documentos baixados e vistos, intervenção em fóruns, links, etc." (p.2).

Dentre os resultados apontados, os autores comentam que os estudantes demonstraram alto grau de satisfação geral no que se refere a expansão do conteúdo da disciplina e surtindo efeitos sobre o desenvolvimento pessoal. Embora o uso de ambientes virtuais de aprendizagem para a suplementação das aulas possa ser realizado com outros sistemas, os estudantes sugerem que a plataforma *MOODLE* constitua uma das estratégias metodológicas da Educação Física, por colaborar para a adequação do ritmo individual de estudos, desenvolver autonomia e processos mais eficazes de organização dos conteúdos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face a escassez de produções que visem sistematizar, diversificar e aprofundar os conteúdos da cultura corporal, tomando como referência as dimensões conceituais,

procedimentais e atitudinais concluímos que o uso de estratégias didáticas diferenciadas nas aulas de Educação Física pode contribuir para o processo educacional como um todo. Desse modo, o uso das TIC colabora para o desenvolvimento da autonomia de estudo por parte dos alunos e da motivação em aprender para além dos procedimentos típicos das práticas esportivas. Por extensão, ao planejar aulas diferenciadas, os professores envolvidos terão a oportunidade de identificar, refletir e propor soluções para os problemas inerentes a sua prática; estudar e compreender diferentes aspectos dos processos que envolvem a aprendizagem e o ensino, de forma contextualizada e significativa; promover inovação pedagógica a partir da própria prática e, finalmente, criar materiais de referência, de livre acesso a professores formados e em formação.

4 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). Avaliação: uma política em busca de novos sentidos. 6. ed. Petrópolis: DP, 2008.

BELTRÃO, José Arlen. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPAROZ, F. E. (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória-ES: Proteoria, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Insittuto Nacional de Estudos e Pequisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br Acessado em: 20 de maio de 2015.

COLL, César & MARTÍN, Elena. Aprender Conteúdos & Desenvolver Capacidades. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina (Org.). Educação Física e temas transversais na escola. Campinas: Papirus, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina et. al. Educação Física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da Educação Física. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2007, 6(1) 89-109.

FAGUNDES Audino, Daniel. Objetos de aprendizagem hipermídia aplicado à cartografia escolar no sexto ano do ensino fundamental em geografia. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis, SC, 2012.

FIGUEIRA, Ismar Silva Souza; FARIA, João Paulo de Oliveira; PAIXÃO, Jairo Antônio da & TUCHER, Guilherme. Conteúdos no ensino da Educação Física escolar sob o ponto de vista de discentes do terceiro ano do ensino médio, REVISTA CIENTÍFICA DA FAMINAS – V. 7, N. 2, MAIO-AGO. de 2011, p.55-63.

GRANERO-GALLEGOS, Antonio, BAENA-EXTREMERA & INÁCIO, Humberto Luís de Deus. *O ensino dos conteúdos de anatomia, fisiologia e saúde na educação física escolar por meio das plataformas MOODLE e MAHARA: a opinião dos alunos.* Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE); Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE). Brasília, DF: 2013.

MADRUGA, Juan A. Garcia. Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.) Desenvolvimento psicológico e educação. Vol.2. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MELO, R. Z.; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a Educação Física. Motriz, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, abr./jun. 2007.

VÁRIOS AUTORES. Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2006.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANCHET, B. M. B. A. O exame nacional do ensino médio (ENEM): o que revelaram os professores do ensino médio acerca dessa avaliação. Contapontos, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 55-69, jan./abr. 2007.

ZANCHET, B. M. B. A. O exame nacional do ensino médio (ENEM): pressupostos conceituais e repercussões na prática pedagógica. In: CUNHA, M. I. (Org.). Formatos avaliativos e concepção de docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

OS REFLEXOS DO CEDEI NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL LUDOVICENSE

Andréa Rodrigues de Souza
José Carlos de Melo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: andrear.souza@hotmail.com
mrzeca@terra.com.br

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. CEDEI.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é uma temática imprescindível, sobretudo quando se discute acerca da melhoria da educação no Brasil, constituindo-se como um dos principais elementos no exercício da docência.

No Maranhão, tem-se iniciado uma caminhada dentro de uma perspectiva de formação continuada, sendo ofertadas no Estado pela primeira vez ações tais como o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI/UFMA) implementadas pelo Núcleo de Educação e Infância da Universidade Federal do Maranhão (NEIUFMA) mediante parceria estabelecida entre o MEC através da Secretaria de Educação Básica - SEB e a referida Universidade para formar profissionais da rede pública de São Luis e dos municípios adjacentes.

O trabalho é resultado de uma pesquisa de conclusão do Curso de Pedagogia da UFMA, trazendo em sua estrutura uma abordagem teórica sobre o processo de formação continuada de professores na Educação Infantil no Brasil e sua legislação vigente, seguida da análise da formação continuada no âmbito do CEDEI para evidenciar suas possíveis contribuições.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atrelada a um passado de práticas predominantemente assistencialistas e compensatórias, a Educação Infantil brasileira se constituiu como "direito da criança" a partir da Constituição Federal de 1988. A década de 1990 configurou-se como um momento de discussões sobre este direito, sendo que seu principal marco é o reconhecimento da Educação Infantil como "primeira etapa da Educação básica". (BRASIL, 1996, p.12)

Sabe-se que a oferta de formação continuada está garantida aos profissionais da Educação Básica na forma da lei, sendo esta referenciada em vários documentos oficiais a exemplo do Referencial Curricular para a Educação Infantil- RECNEI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI, contudo observa-se que o acesso, assim como, as condições em que esta formação é oportunizada aos profissionais de Educação Infantil na atualidade, configura-se como um desafio a ser ultrapassado dentro de nossos sistemas de ensino, conforme aponta Kramer (2006 s/p).

> A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

Nesse sentido, concorda-se que a formação inicial e continuada é um direito dos professores, e também um importante passo por uma educação pública de qualidade, sendo fundamental a qualificação profissional para atuar nessa etapa, objetivando conhecer as especificidades de cada faixa etária e suas características próprias, contribuindo no desenvolvimento da criança nos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS PÓS-GRADUANDAS DO CEDEI

Para a realização deste trabalho, utilizou-se no processo de investigação a abordagem qualitativa. Esta pesquisa se caracteriza como Exploratória, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário do tipo semiaberto aplicado com quatorze alunas do CEDEI, a análise dos dados se fez pela interpretação das respostas dos sujeitos apresentadas no instrumento utilizado.

3.1 **Discutindo os dados:** O olhar das professoras

Os sujeitos da pesquisa foram denominados de P1 a P14 e pertencem ao quadro efetivo da Rede Pública Municipal de São Luis e dos municípios adjacentes. Com os sujeitos desta pesquisa, foi preciso conhecer junto a estes sobre as concepções que norteiam a referida temática. No tocante a **FORMAÇÃO CONTINUADA**, as Pós-graduandas destacam:

> **P1** Ampliação do conhecimento de uma determinada área especifica
>
> **P3** Formação em serviço, objetivando apurar o olhar do professor sobre as inovações e atualização pedagógica.

Ao se analisar a fala das professoras P1 e P3, percebe-se que elas enfatizam o processo de formação continuada enquanto uma forma pela qual agregaram um maior conhecimento sobre determinada área na sua prática pedagógica. Sobre o conceito de formação continuada Gomes (2013, p. 69) corrobora com o pensamento de Lima (2001, p. 30) que define o termo como "a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis", ou seja, mais que uma necessidade dos professores ajustarem-se as demandas profissionais exigidas para o cumprimento de sua função educativa, coloca-se em xeque a sua capacidade de refletir, reconceituar e transformar a sua prática docente.

Sobre a **CONTRIBUIÇÃO DO CEDEI PARA A SUA FORMAÇÃO**, destaca-se

que:

> **P1** *Esta formação continuada veio provocar uma percepção crítica do meu trabalho pedagógico, cooperando para que eu possa rever replanejar e mudar o meu cotidiano da escola da educação infantil.*

A professora P1 faz alusão ao fato da formação ofertada pelo CEDEI lhe possibilitar refletir suas práticas, transformando-as e isso se constitui como um dos objetivos do referido curso que é formar profissionais críticos e reflexivos que promovam mudanças gradativas, considerando que o professor exerce um papel fundamental não só no que diz respeito a sua função docente como em toda a estrutura escolar e social.

Quanto a **RELEVÂNCIA DOS TEMAS ABORDADOS** durante as aulas no seu cotidiano, obteve-se como resposta

> **P8** Sim, nesta ultima década houve muitas mudanças sobre das políticas públicas sobre a Educação Infantil. E quando fazemos a correlação sobre os temas estudados no curso com as vivencias de aprendizagens ocorridas na escola, percebemos a importância deste espaço de estudo.

Um dos aspectos destacados na fala de P8 diz respeito a velocidade com que as mudanças no campo das políticas, em especial, voltadas para a Educação Infantil tem se estabelecido frente às novas demandas exigidas pela sociedade e ocorridas no atual contexto brasileiro. Contudo ressalta-se que o processo de formação continuada não deve ser visto apenas como um acumulo de cursos ou de conhecimentos, conforme destaca Nóvoa (2000):

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos e de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 2000, p. 23).

Nesse sentido, embora os temas abordados sejam relevantes para o trabalho desenvolvido junto as escolas, necessita-se refletir sobre os mesmos e promover sua socialização, a fim de que outras pessoas também reconheçam a importância deste processo junto à comunidade escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa observou-se que o processo de formação continuada de professores na Educação Infantil faz- se imprescindível para a melhoria da qualidade da educação brasileira em especial a maranhense. A partir desse estudo percebeu-se a importância da visão das professoras em relação ao processo de formação continuada no contexto do CEDEI.

Dessa forma, compreende-se pela pesquisa que em relação às concepções das alunas do CEDEI, as mesmas concebem a formação continuada como um momento de ação e reflexão sobre a prática docente, considerando as especificidades dos alunos e o contexto no qual estão inseridos.

A formação não é finalizada com a conclusão de um curso acadêmico, portanto, faz-se indispensável à participação desses (as) profissionais em formações que estimulem uma reflexão da sua prática, na formação do educador pesquisador e no cotidiano escolar, na busca de mudanças gradativas e permanentes no contexto educacional brasileiro.

5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo. 9 Ed. Atlas, 2009.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____,Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 1998.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. -2. Ed. - São Paulo, Cortez, 2013.-(Coleção docência em formação. Série Educação Infantil).

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações *In* PIMENTA, Selma G.; Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António**. Formação de professores e profissão docente**. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____, António. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1997**.**

_____, António (org.). **Vidas de Professores**. 2 Ed. Portugal: Porto, 2000.

O DIÁLOGO ENTRE MATRIZ CURRICULAR E EIXOS TEMÁTICOS DE VALORES ÉTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM CAMINHO INTERDISCIPLINAR PARA A CULTURA DE PAZ.

Maria Suelí Periotto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

suelidez@hotmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 4. Interdisciplinaridade

Palavras-chave: Interdisciplinaridade-Matriz curricular-Eixos temáticos de valores.

RESUMO

Como a escola pode implementar ações fortalecedoras de um convívio que minimize o quadro de agressividade entre estudantes, incentivando a Cultura de Paz? Este pôster apresenta a proposta de um possível caminho interdisciplinar de diálogo, que sugere aliar conteúdos da matriz curricular do Ensino Básico a eixos temáticos de valores éticos. A metodologia a ser aplicada é a pesquisa qualitativa. A fundamentação teórica é de Ivani Fazenda, Paulo Freire, Humberto Maturana e José Gimeno Sacristán. Já podem ser mensurados alguns impactos da aplicabilidade desta proposta, pelo registro de mudanças ocorridas no convívio de alunos, desde o início da sua experimentação.

INTRODUÇÃO

A diminuição da agressividade entre estudantes nas escolas pode vir da prática de um currículo que permita a flexibilidade de uma matriz escolar que alie valores éticos à dinâmica de conceitos pedagógicos. Sacristan (2002, p.235) refere-se a esse tipo de esforço, ao afirmar que um currículo requer uma estrutura escolar que estimule a diversidade, pois "a diferença cultural com orientação universalista ou o universalismo plural sensível às diferenças, para que sejam algo mais que atitudes intelectuais, requerem espaços públicos reais de convivência cotidiana".

Reforçar a construção da cidadania, ética e solidariedade faz parte do direcionamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fundamentados nos artigos referentes à Educação, firmados na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996):

> Artigo 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O empenho por uma educação de qualidade e de boa formação ética precisa ser considerado, ao pretender-se estender e refletir a ação dos estudantes em nossa sociedade, no caminho da construção de uma Cultura de Paz, que possa ser incentivada desde a mais tenra idade, alavancada pela instituição escolar em parceria com a família, gerando reflexos que possam beneficiar as áreas do conhecimento que tiverem em seus quadros de atuação alunos academicamente graduados sob a inspiração de conceitos e conhecimentos significativos, porque:

> nós, seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. (MATURANA; ZÖLLER, 2004, p. 221).

PROBLEMA

Como o caminho da interdisciplinaridade pode aliar o conteúdo da matriz curricular a eixos temáticos compostos por valores éticos, numa prática pedagógica que amplie as perspectivas de crescimento intelectual e interpessoal de estudantes da Educação Básica, minimizando situações de agressividade na escola?

OBJETIVO

Apresentar uma metodologia nascida de uma escola de Educação Básica, utilizada como ferramenta facilitadora interdisciplinar do diálogo entre currículo e valores éticos.

JUSTIFICATIVA

Trata-se de uma metodologia elaborada por professores de uma instituição escolar de Educação Básica, que sistematizaram a forma de dar suas aulas sem seis etapas, nas quais os estudantes participam na construção da aprendizagem, com estímulos à sua participação individual e coletiva durante as explanações dos professores. Essa metodologia recebeu o nome de MAPREI (Método de Aprendizagem por Pesquisa Racional, Emocional e Intuitiva), cuja proposta é que sejam planejadas aulas que contemplem estudantes continuamente presentes nas discussões, ao considerar-se a bagagem cultural, os conhecimentos intelectuais e a subjetividade presentes em cada aluno. Permear a matriz escolar de valores éticos, que ultrapassem as fronteiras da racionalidade e do intelecto, pode conduzir a um direcionamento que reforce uma vivência mais fraterna entre estudantes e seus pares, alunos e professores, alunos e sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Fazenda (1995, p. 25) indica os passos para execução de projetos interdisciplinares que ampliem a ação muitas vezes solitária do professor, elucidando as etapas e registrando-as, a fim de que se possa revisar os aspectos vividos, pois "registrar a memória dos fatos é a hipótese de revisitá-los. Interdisciplinaridade nos parece hoje mais processo que produto. Nesse sentido é fundamental o acompanhamento criterioso de todos os seus momentos".

Morin (2003) corrobora as questões relativas à proposta de aliar valores éticos a conteúdos intelectuais ao sugerir a humanização e o civilizar a Terra, partindo de uma religação como necessidade vital "para o desabrochar dos seres humanos, que precisam de amizade e de amor e que, sem isso, definham e se amarguram".

Freire (2005) aponta a urgência da inter-relação professor/educando, ao afirmar que "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.", ressaltando que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão,

mediatizados pelo mundo". E, ainda:

> Embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 2005, p.91)

METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, utilizando-se a análise de conteúdo e descritiva, numa abordagem crítico-dialética. Os instrumentos utilizados serão a observação no ambiente natural de sua ocorrência, com diário de campo, entrevista e questionário, acompanhando os passos dos participantes do processo, abrangendo relato da vivência e da implementação de eixos temáticos (valores éticos) aliados aos conteúdos pedagógicos da matriz curricular.

A metodologia da escola em estudo foi compartilhada com outras instituições educacionais, que responderão questionários quanto às mudanças na organização de seus planos de aula, após aplicação do método MAPREI, num comparativo de como hoje são preparados seus planejamentos, trazendo avaliação do nível de interesse, participação dos estudantes em sala de aula e sobre a existência de melhoria ou não de aspectos de agressividade no ambiente escolar.

RESULTADOS ESPERADOS

Além da expectativa em torno da melhoria da vivência dos alunos na escola, espera-se que haja contínua discussão acerca do currículo e das possibilidades diferenciadas de estratégias de aprendizagem na Educação Básica, considerando-se a participação dos estudantes na construção do conhecimento, sob as óticas intelectual e ética do indivíduo.

CONCLUSÃO

O ambiente de violência, infelizmente crescente nas instituições escolares (públicas e privadas), integra fortemente a realidade de nossas escolas. Situações desagregadoras e de risco estão presentes diariamente na vida dos estudantes, levando educadores a

buscarem caminhos que possam envolver alunos em ações educacionais fortalecedoras de um salutar convívio, que minimize o quadro de agressividade e fortaleça um comportamento voltado à Cultura de Paz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*- LDBEN- Lei no. 9394/96. Ministério da Educação e Cultura e dos Desportos. Brasília: Secretaria da Educação, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.* Campinas: Papirus Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATURANA, Humberto; **ZÖLLER**, Gerda Verden. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano***.** Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasilia/DF: UNESCO, 2000.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA.

Vanessa do Socorro Silva da Costa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
nessaufpa@gmail.com

Maria Ludetana Araújo
Universidade Federal do Pará (UFPA)
ludetanaaraujo@yahoo.com

Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
neycmo@ufpa.br

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Palavras-chave: Formação de professores, Política Pública, PARFOR.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar aspectos gerais e contextuais do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no estado do Pará, que tem por objetivo atender a demanda de formação inicial de professores das redes estaduais e municipais de ensino, visando à melhoria do sistema educacional.

Como metodologia utilizamos a análise documental da legislação pertinente e dados da própria Universidade Federal do Pará (UFPA), nos propomos, de modo breve, a recuperar o histórico das ações desenvolvidas para a implementação do referido programa de formação, enfatizando seus desdobramentos e resultados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Falar de formação de professores é falar de algo tão antigo quanto atual, tão explorado quanto desconhecido, tão banal quanto fundamental – substantivos que se contrapõem e ao mesmo tempo se completam, apontando um caminho tortuoso.

O debate sobre a profissionalização docente não é recente, e nas últimas décadas se intensificou devido as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto (SILVA, 1991).

Esse debate acentua-se com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96 – que, superando a polêmica relativa ao nível de formação, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em Universidades e em Institutos Superiores de Educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62):

> A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Muitas são as indagações em torno do professor. Tanto a partir da dimensão política, quanto da formação. Mas afinal, o que é a formação?

Deste ponto de vista, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo.

Deste modo é preciso destacar, que, quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1999).

Na visão de Pimenta (1994) a formação de professores na tendência reflexiva, se

configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como continua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formação.

Para Nóvoa (1995) a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Contudo é a partir dessa multiplicidade de conceitos em torno da formação dos professores que devemos refletir sobre a necessidade da formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

3 O PARFOR PEDAGOGIA NA UFPA

O PARFOR foi criado para contribuir com a formação no ensino superior de professores da educação básica. O Ministério da Educação e Cultura - MEC instituiu a política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em cumprimento ao Decreto 6.755/09 delegando à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR. Em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES em âmbito nacional, os cursos nas modalidades de 1ª e 2ª. Licenciaturas.

Em julho de 2009 a Universidade Federal do Pará disponibilizou sua primeira oferta na Plataforma Freire, tendo iniciado em janeiro de 2010 os cursos de Ciências Naturais, Matemática, Letras/ Língua Portuguesa, Geografia, História e Pedagogia num total de 14 turmas distribuídas nos *campi* de Abaetetuba, Bragança, Belém e Cametá, com

matrícula inicial de 470 alunos. Atualmente a Instituição de Ensino Superior oferecer 21 licenciaturas no Parfor. Como nos mostra figura abaixo.

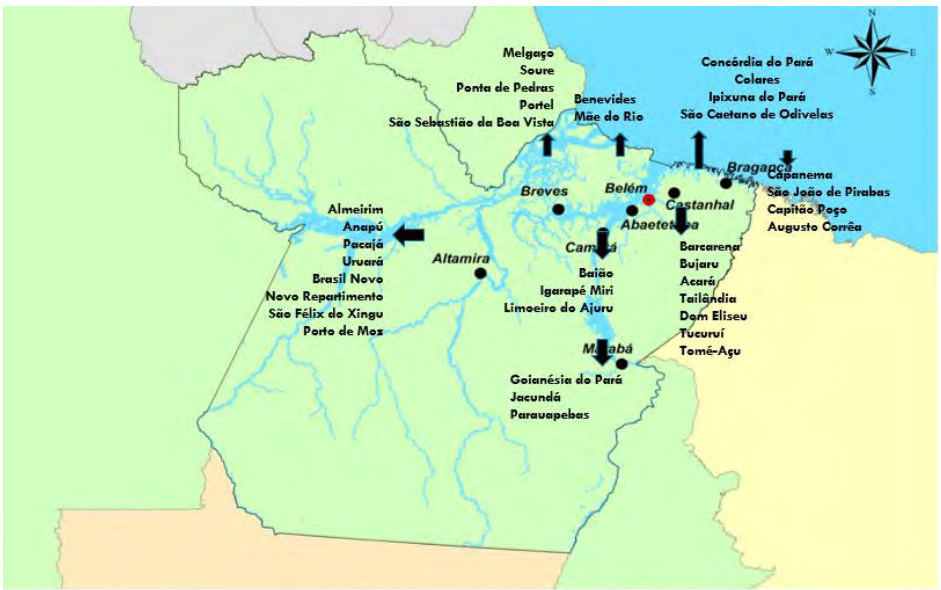


Figura 01: Mapeamento dos cursos do Parfor. Fonte: Adaptado pelo autor. (2014)

No que se refere ao PARFOR-PEDAGOGIA-UFPA, estão vinculados ao sistema 3901 e alunos-professores e Frequentes: 3.148, Distribuídos em 103 turmas em 44 Municípios do Pará (36 Polos e 07 Campi). Atentamos, no entanto, para o progressivo crescimento da matrícula no curso de pedagogia, mas, acompanhando o percurso dos alunos ativos nessa licenciatura que Em 2014 tivemos entrada de 27 turmas com 40 professores/alunos por turma.

Ao analisarmos o perfil dos professores/alunos do PARFOR PEDAGOGIA UFPA, observamos que o curso extremamente feminino.

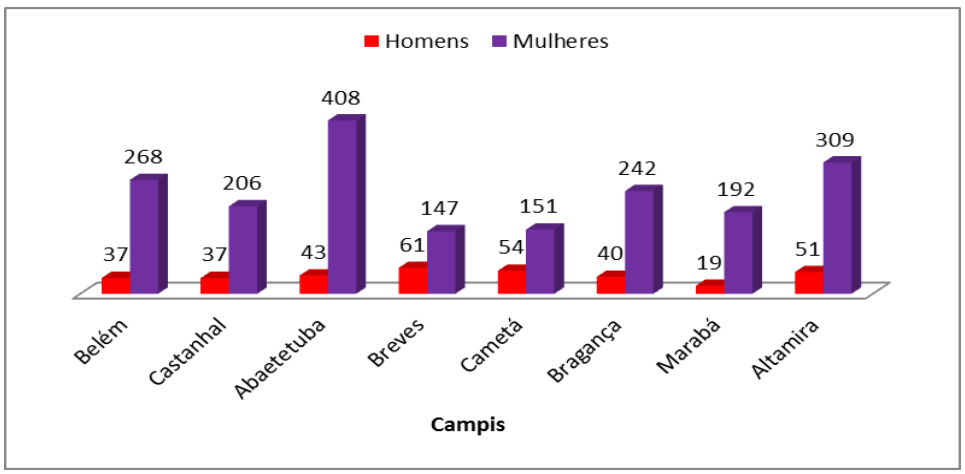


Gráfico 01: Quantitativo de Alunos atendidos pelo PARFOR pedagogia/Ufpa. Fonte: UFPA (2014)

Os cursos de licenciatura na modalidade PARFOR foram acolhidos na UFPA com bastante entusiasmo e em especial o curso de Pedagogia pela sua grandiosidade e demanda, desde 2009, trabalhamos no nosso projeto de formação de professores que foi construído dentro do mesmo princípio que construiu a própria Universidade como força que alavancasse o desenvolvimento regional. Desse caminho trilhado até aqui conseguimos colher alguns frutos tais como: Estímulo para a Formação Continuada dos professores/alunos; Engajamento dos professores/alunos em pesquisa para produção e apresentação de relatos de experiências (livros, artigos); Jornadas Acadêmicas com resultados de extensão e pesquisa; Encontros Regionais, seminário de Culminância; Melhorias nas práticas de ensino dos professores/alunos.

Elencamos também nossas dificuldades que perpassam por inúmeros problemas tais como: a dificuldade no processo de comunicação entre campi e polo e a Coordenação; falta de Biblioteca nos polos e salas definidas para as aulas; sustentabilidade financeira dos alunos durante o período de aulas. No entanto, são as dificuldades que fortalecem nossas relações para continuar o trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES

É válido destacar que o PARFOR Pedagogia da UFPA apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas desde 2008 conseguiu formar mais de 300 professores licenciados em Pedagogia ao longo de sua implementação. Diante desses resultados acreditamos que Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em curso oferece possibilidades de rompimento com estruturas tradicionais de formação, encaminhando-se em direção a uma transformação nas ações formativas dos professores Amazônidas.

Contudo, conforme alertam Gatti e Barreto (2009), em virtude da implantação do programa ser muito recente, será preciso aguardar algum tempo para avaliar a efetividade do que é proposto, a partir do que for concretizado nos próximos anos, em relação ao Decreto n°. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Mas, existem fortes evidências de limitações e contradições que podem comprometer a qualidade da formação oferecida pelas IES e por isso devem ser objeto de apreciação crítica.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto n°. 6.755, de 29 de janeiro de 2009: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007c. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 08/10/2011.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. **Documento Síntese.** Brasília: DEB/CAPES, Brasília, DF, 2009.

_____. Portaria Normativa n°. 09, de 30 de junho de 2009: institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 1 de julho de 2009.

GARCIA, C.M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narcisio. Porto:Porto Editora.1999.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

NOVOA, A. (org.) **Profissão professor.** Portugal: Porto, 2. Ed, 1995.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores-unidades teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Rose Neubauer *et al*., (1991). **Formação de professores no Brasil:** um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DADOS DO OBSERVATÓRIO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA

Maria Raidalva Nery Barreto

raibarreto@gmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: O objetivo deste texto é evidenciar a importância dos resultados da pesquisa realizada pelo Observatório Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal - Bahia (OBEJA-BA), acerca das narrativas referentes às práticas pedagógicas, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos docentes da EJA nos seis municípios do Território de Identidade do Sisal na Bahia: Conceição do Coité, Santa Luz, Araci, São Domingos, Serrinha e Valente, com vista a elaborar proposições e de cursos de formação continuada. O *Lócus* da pesquisa corresponde a uma das regiões do semiárido baiano com alto índice de analfabetismo e com problemas sociais e econômicos graves, provocados por desigualdades no uso da terra, agravados com o problema da seca e da escolaridade. A pesquisa em pauta está vinculada a Linha de Pesquisa: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Com base nas pesquisas/estudos realizados por Freire (1987, 1996), Gatti (2009), Brandão (1981), Paiva (1987), Machado (2008), Jeffrey (2013). O OBEJA tem como proposta a criação de uma metodologia em gestão social, que futuramente possa ser replicada em todo o Território do Sisal e gerar informações que possam ser utilizadas pelos movimentos sociais e sociedade política do referido território. Para construção desse artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com também a aplicação da técnica de pesquisa intitulada grupo focal, envolvendo os professores da modalidade de ensino em pauta. As conclusões preliminares da pesquisa indicam que a infraestrutura da EJA no Território do Sisal apresentam algumas fragilidades, do tipo: inadequação na estrutura física das escolas, escassez de recursos didáticos e materiais, inexistência de uma política pública para formação docente, metodologia de ensino inadequada para o público alvo, dentre outros. O levantamento sistemático e socialização destas informações indicam a necessidade de desenvolver ações com a finalidade de proporcionar maior justiça social no referido Território, mediante a (re) formulação das Políticas Públicas Educacionais em EJA referentes à formação docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Observatório. Território de Identidade do Sisal.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é evidenciar a importância dos resultados da pesquisa - em andamento, realizada pelo Observatório Educação de Jovens e Adultos do Território do

Sisal - Bahia (OBEJA-BA), acerca das narrativas referentes às práticas pedagógicas, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos docentes da EJA nos seis municípios do Território de Identidade do Sisal na Bahia: Conceição do Coité, Santa Luz, Araci, São Domingos, Serrinha e Valente, com vista a elaborar proposições e de cursos de formação continuada. Estes municípios estão localizados no semiárido baiano, com alto índice de analfabetos e com problemas sociais e econômicos graves, provocados pela busca de oportunidades e manutenção das famílias encontradas no trabalho agrícola por desigualdades no uso da terra, agravados com o problema da seca.

Vale ressaltar que a pesquisa em pauta está vinculada a Linha de Pesquisa 03: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico, que tem como uma de suas linhas a discussão da EJA.

Ante o exposto, tem-se a seguinte indagação: **em que medida os professores da EJA vinculado às escolas situadas nos Municípios Santaluz, Araci, São Domingos, Serrinha e Valente necessitam de formação continuada para a melhoria da prática pedagógica?**

Para realização desse artigo a metodologia utilizada terá como as narrativas dos Professores da EJA, a partir da aplicação da técnica de Grupo Focal. Também foi empregada a pesquisa bibliográfica. A técnica em pauta possibilita aos participantes de exporem abertamente e detalhadamente seus pontos de vista. Neste caso, Gatti (2005, p. 5) afirma que "os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas".

2 O OBSERVATÓRIO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO TERRITÓRIO DO SISAL - BAHIA (OBEJA-BA)

O objetivo geral do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal - Bahia (OBEJA-BA): Gestão Social de Políticas Educacionais em EJA é realizar estudos e proposições sobre a organização e a oferta da EJA no sistema de ensino de seis municípios: Conceição do Coité, Santa Luz, Araci, São Domingos, Serrinha e

Valente e criar um sistema de informações/acompanhamento e monitoramento da Gestão Social de Políticas Educacionais em EJA no sistema de Ensino Estadual do Território de Identidade do Sisal. A proposta é criar uma metodologia que futuramente possa ser replicada em contextos territoriais mais amplos, como em todo o Território do Sisal e gerar informações que possam ser utilizadas pelos movimentos sociais locais[1].

O OBEJA-BA apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as políticas públicas educacionais para EJA nas diferentes realidades socioculturais do Território de Identidade do Sisal;
- Investigar/registrar dados sobre analfabetismo por município tendo como variáveis as relações de gênero e de raça, idade e renda de estudantes da EJA;
- Promover a Intersetorialidade na EJA, a partir de encontros com os diversos segmentos que atuam em EJA, especialmente o Fórum Regional de EJA do Sisal que aglutina movimentos sociais, pesquisadores, discentes, docentes e gestores;
- Analisar as concepções de práticas sociais de desigualdades educacionais regionais construídas no percurso escolar discente a fim de identificar o modelo de produção do analfabetismo dentro da dinâmica educacional regional;
- Pesquisar sobre a realidade sociocultural dos sujeitos da EJA nos municípios do Território de Identidade do Sisal;
- Identificar os percursos escolares dos discentes da EJA, suas articulações com a dinâmica pedagógica da cultura escolar e as relações com o currículo escolar;
- Observar, de forma participativa, a dinâmica de diversos espaços escolares na EJA com intuito de identificar a concepção pedagógica dominante de ensino e currículo para tal modalidade;
- Socializar as produções científicas do projeto, no meio acadêmico e para além dele, em forma de comunicações em eventos e publicações de artigos e com a comunidade local.

3 NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICA DOS (AS) PROFESSORES (AS) DA EJA

[1] Informações retiradas, na íntegra, do Projeto do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal - Bahia (OBEJA-BA), encaminhado e aprovado pela CAPES.

Ao serem indagados acerca da prática pedagógica dos (as) professores (as) da EJA que lecionam em Escola situadas nos Municípios de Conceição do Coité, Santaluz, Araci, São Domingos, Serrinha e Valente, pertencente ao Território de Identidade do Sisal, no Estado da Bahia – Brasil, eles asseveraram que:

- Professora 01 afirma que "a pratica pedagógica depende de cada professor, pois cada um tem sua realidade, condiz com a realidade de cada um. condiz com o dia que você vai pegar estes alunos, pois o planejamento é flexível NE? Um dia você faz uma coisa e tem que mudar tudo, a depender como eles estejam. eu mesmo trabalho [...]". Ela também afirmou que "esta faltando suporte, alguém quem nos orientar mais".
- Professora 02 alega que "na EJA estou trabalhando sem suporte nem nada, alguém tem que nos orientar [...]". alegou também que " a gente trabalha sem suporte, sem material.
- Professor 03 afirmou que "é válido primeiramente a igualdade de todos, fazer com que eles se sintam iguais para atrair a confiança destas pessoas [...]", pois "[...] a idade varia entre 15, 40 e 60 anos, tratando da diversidade do ambiente".

Considerando as narrativas acima citadas, verifica-se que os docentes trazem à tona a diversidade em sala de aula, como também a falta de apoio pedagógico e ausência de materiais necessários a sua prática e veem a flexibilidade do planejamento essencial para atender as necessidades dos educandos da EJA.

Nessa perspectiva, concorda-se com Nóvoa (1995, P. 24), pois "urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação [...]".

A este respeito, esclarece D'Ávila Maheu (2001, p. 77):

> Fazer aprender, então, não é simplesmente informar ou fazer saber a alguém qualquer coisa. Ensinar visa provocar uma ação, o que significa que aprender é um verbo ativo. É diferente, por exemplo, quando se informa a alguém um endereço qualquer: a escola X, que fica à direita da rua Y, esquina com a rua Z. Essa é uma informação que pode ser útil num momento determinado. Mas, se ensina alguém a ler um aviso, esse será um conhecimento útil por toda uma vida, uma vez que transferível a outras situações sociais.

Ao estabelecermos uma relação entre a afirmação de D'Ávila Maheu e as narrativas

acima descrita, compreende-se que esses professores reconhecem a importância do ensinar e do aprender, principalmente quando se referiam à relação com o outro como alguém que se ensina e que aprende, e esse aprendizado é para a vida.

4 CONCLUSÃO

As conclusões preliminares da pesquisa indicam que a infraestrutura da EJA no Território do Sisal apresentam algumas fragilidades, do tipo: inadequação na estrutura física das escolas, escassez de recursos didáticos e materiais, inexistência de uma política pública para formação docente, metodologia de ensino inadequada para o público alvo, dentre outros.

O levantamento sistemático e socialização destas informações indicam a necessidade de desenvolver ações com a finalidade de proporcionar maior justiça social no referido Território, mediante a (re) formulação das Políticas Públicas Educacionais em EJA referentes à formação docente.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MAHEU, Cristina D'ávila. **Decifra-me ou devoro-te:** o que pode o manual didático frente ao professor. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. In: **Os professores e suas histórias de vida**. Lisboa, Portugal: Porto, 1991.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Projeto do **Observatório** de **Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal** (**OBEJA**). Bahia, 2013.

UNIDADE VIRTUAL DE CURSOS A DISTÂNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA REDE DE APRENDIZAGENS

Adriana Mércia Bezerra da Silva
Secretaria de Educação do Recife/ Prefeitura do Recife – SE/PE
adrianamercia@gmail.com
Rinaldo da Silva Neres
Secretaria de Educação do Recife/ Prefeitura do Recife – SE/PE
rineres@gmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Para implantar a educação a distância não basta ter apenas tecnologia. É necessário adequar a organização estrutural para oferta de cursos com qualidade. Nesse sentido, buscar modelos de Gestão em EAD pode ajudar na estruturação dessa modalidade em diversas instituições. Assim, como parte de uma pesquisa, este artigo faz uma análise do modelo institucional de formação da Unidade Virtual de Cursos a distância da Secretaria de Educação do Recife. Para essa análise, utilizou-se do método de observação participativa. Utilizou-se também a técnica de entrevista não estruturada com análise de conteúdo temática, tendo como categorias - o modelo pedagógico, a estrutura organizacional e recursos humanos, e parcerias. Os resultados apresentados seguem estes referenciais e o que se destacou como diferencial na proposta aponta para o significado de sua idealização para a rede de aprendizagens e de suas possibilidades de realização a partir do potencial humano da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Palavras-chave: Ensino a distância, Gestão da EAD; Modelo de Formação em EAD.

1. INTRODUÇÃO

Uma proposta educativa na modalidade da educação a distância (EAD) que atenda, de maneira efetiva, um público diversificado necessita de uma estruturação em um projeto que considere os aspectos de logística, do suporte de tutoria e da produção de materiais para que o mesmo venha ter sucesso. Ribeiro (2007) refere-se a uma abordagem profissional de gestão da EAD, adotada por algumas instituições particulares de ensino, e esta pressupõe:

> Além de infraestrutura tecnológica, um planejamento eficaz, dinâmico e adequado frente às demandas de atendimento, não só dos clientes externos (alunos e comunidade), como relativas às necessidades de coordenação e satisfação dos clientes internos (docentes e equipe técnico-pedagógica). (RIBEIRO, 2007, p. 3).

Portanto, para gerir todo este processo educativo, Ribeiro (2007, p. 3) aponta a necessidade da existência de um "ponto de referencial institucional que norteie e agregue os recursos de planejamento e gestão, bem como instrumentos para acompanhar e coordenar cada etapa do trabalho". Portanto, o objetivo deste artigo foi analisar o modelo institucional de formação em EAD, a partir da experiência de implantação da Unidade Virtual de Cursos a Distância (UNIREC) da Secretaria de Educação do Recife da Prefeitura do Recife (SE/PR), buscando referenciais para o desenvolvimento de núcleos institucionais de EAD.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Referindo-se ao desenvolvimento de propostas de formação em EAD em instituições públicas, não especificamente universitárias, Teperino (2006, p. 17) descreve, através da metodologia de pesquisa-ação, alguns desafios característicos em organizações públicas. Além dos de ordem psico-sócio-culturais "que influenciam de maneira geral e muitas vezes são determinantes como facilitadores ou dificultadores do processo de implementação de EAD", existem os operacionais, tais como: "metodológicos, tecnológicos, legais, formação de equipe técnica e logística". Assim, no sentido de superá-los, fornecendo uma perspectiva das necessidades que se têm para obter uma EAD de qualidade, dá-se ênfase aqui a tópicos que se relacionam aos desafios do: modelo pedagógico; estruturação organizacional e recursos humanos; e parcerias.

2.1 Modelo Pedagógico

Teperino (2006) destaca a necessidade de mudança de foco do conhecimento do professor para o do próprio aluno, e além deste, o da própria avaliação da aprendizagem.

> É preciso refletir a respeito do projeto pedagógico a ser construído e adotado, pois as características dos cursos a distância exigem projetos de natureza distinta dos cursos presenciais. Nesses projetos pedagógicos precisam estar

> contempladas questões diversas de gestão e controle do processo de aprendizagem (TEPERINO, 2006, p. 26).

Necessário é, portanto, um planejamento antecipado para atender à proposta pedagógica dos cursos. Neste sentido, para analisá-la tomaremos como referencial a definição de Behar (2009) para Modelo Pedagógico:

> Os elementos de um modelo pedagógico para EAD trazem uma estrutura calcada sobre um determinado paradigma e em consonância com uma ou mais teorias educacionais a serem utilizadas como eixo norteador da aprendizagem. Essa estrutura traz no seu cerne um elemento denominado de arquitetura pedagógica (AP) (BEHAR, 2009, p. 24).

Esta arquitetura pedagógica se constitui de aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos, justificando a adoção do conceito para não restringirmos apenas ao modelo tecnológico de solução em EAD adotado.

2.2 Estrutura Organizacional e Recursos Humanos

Para a busca da qualidade no desenvolvimento de um projeto em EAD, é necessária a definição de uma equipe multidisciplinar que esteja presente em todo o ciclo de vida do projeto. De acordo com Fabri e Carvalho (2005), esta equipe deve ser composta de:

> Professores: pessoas responsáveis por criar os cursos, aulas, etc; especialista didático-pedagógico em EAD: profissional com formação pedagógica e que possui experiência projeto de EAD; engenheiro de software: profissional que insere, modela a informação no ambiente (software, por exemplo) em questão; psicólogo: profissional que tenta resolver problemas sociais, culturais entre os participantes do EAD; arquiteto da informação: profissional que constrói o curso no ambiente, este profissional seria comparado a um web-design com noções de arquitetura e semiótica; e por fim aluno que deve aprender com satisfação (FABRI; CARVALHO, 2005, p. 8).

Além da escolha destes profissionais e da definição de sua função e papel, deve-se também construir as suas atribuições. Estas devem estar relacionadas ao atendimento do público interno (professores e outros funcionários) e externo (alunos).

2.3 Parcerias

Assumir de maneira autônoma a realização de todas as etapas da produção na modalidade a distância pode se tornar um risco, pois algumas dificuldades podem surgir no processo, que podem atrapalhar o objetivo essencial da instituição de oferecer cursos com qualidade. Testa e Freitas (2002) descrevem bem esta situação na experiência do

Projeto NAVI, em que optaram por não terceirizar nenhum dos seus serviços. Se por um lado ganharam experiência em todo processo de execução e na realização de pesquisas dos membros da equipe, por outro, enfrentaram muitas dificuldades técnicas, que tiraram a atenção da essência principal do trabalho - o cuidado com a metodologia e o conteúdo do curso.

> A solução inevitável, para muitas organizações é estabelecer parcerias com empresas especializadas em EAD. O desafio é instituir uma equipe que faça gestão dessas parcerias, pois se requer uma grande diversidade de conhecimento para especificar todos os níveis de serviços envolvidos em EAD e posteriormente avaliar a sua efetividade (TEPERINO, 2006, p. 75).

Percebe-se que o grande desafio está em escolher quais parcerias necessitam ser estabelecidas, de acordo com a realidade de cada projeto educativo.

3. METODOLOGIA

Para realização da pesquisa foi utilizada a técnica de observação participante e entrevista não estruturada. De acordo com Richardson (2008, p. 261), na observação participante: "O observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado". Desta forma, a observação participante se realizou a partir da vivência real, de forma presencial e no ambiente virtual, na implantação da experiência, desenvolvimento e acompanhamento dos cursos, no período de dezembro de 2014 a junho de 2015. Os momentos presenciais aconteceram durante reuniões de planejamento com a coordenação do curso e equipes pedagógica, técnica e administrativa. Virtualmente, foram utilizadas comunicações por e-mail e a plataforma UNIREC. Buscou-se sempre o registro sistemático dos dados. Além disso, a utilização destes instrumentos possibilitou analisar a organização do Modelo de formação, através dos materiais didáticos e dos recursos tecnopedagógicos disponibilizados.

A entrevista foi realizada com o professor Dr. Francisco Luiz dos Santos, Secretário Executivo de Tecnologia na Educação, seguindo-se a forma não estruturada, a pergunta norteadora foi - Como descreveria o modelo de formação institucional da Unidade Virtual de Cursos da Secretaria de Educação do Recife? De acordo com Richardson

(2008, p. 208), este tipo de entrevista, também denominado entrevista em profundidade, "Visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa".

Considerando uma análise qualitativa, das modalidades da análise de conteúdo, a análise temática foi a mais apropriada para a classificação da entrevista. De acordo com Minayo (2006) este tipo de análise de conteúdo:

> Consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou freqüência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. Tradicionalmente, a análise temática era feita pela contagem de freqüência das unidades de significação, definindo o caráter do discurso. Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso (MINAYO, 2006, p. 316).

Assim, a classificação do conteúdo foi realizada, através da Análise de conteúdo, considerando as categorias especificadas na fundamentação teórica do trabalho – Modelo Pedagógico de EAD (com as subcategorias – aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos), Estrutura Organizacional e Recursos Humanos; e Parcerias – para evidenciar estes elementos constituintes do modelo institucional de formação a distância.

4. RESULTADOS

4.1 Modelo Pedagógico

A solução EAD da UNIREC teve como foco ampliar o processo de formação e qualificação dos educadores da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), servidores municipais, estudantes e comunidade, sendo este um dos principais aspectos do seu modelo de formação institucional.

O objetivo da gestão foi ter uma formação diferenciada para os professores e alunos, com cursos que estejam relacionados aos projetos desenvolvidos pela SE/PR. Além dos cursos para os integrantes da RMER, há a intenção de trabalhar nos cursos tipo *Massive Open Online Course* (MOOC) para o público em geral. No entanto, mesmo sendo abertos, estes serão configurados partindo-se das necessidades de formação da Rede.

Hoje a UNIREC está inserida na plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). No entanto, a solução tecnológica será composta de uma multiplataforma. Dois cursos foram oferecidos como projeto piloto durante o primeiro semestre de 2015, curso de Tecnologias na Educação para gestores e coordenadores de unidades educacionais da RMER e o curso de Metodologia Científica para a equipe de professores que atuam na Secretaria Executiva de Tecnologia na Educação - SETE. Há 569 cursistas inscritos distribuídos em 28 turmas no curso de Tecnologia na Educação, cada turma com um tutor. No curso de Metodologia Científica, há 40 cursistas em uma só turma. A meta é iniciar o segundo semestre letivo de 2015 com mais 6 cursos, 4 deles já estão em fase de construção: Curso de Metodologia Científica Aplicada a Pesquisa em Tecnologia na Educação para professores da RMER, Curso de Robótica para estudantes e professores das escolas de tempo integral da RMER, Curso de Animação para estudantes e professores da RMER e Curso de Artes Visuais em Acrílico para professores de Artes que atuam nas escolas da RMER.

De acordo com o Modelo Pedagógico conceituado por Behar (2009), na Arquitetura Pedagógica os aspectos organizacionais referem-se a:

> Fundamentação do planejamento/proposta pedagógica, em que estão incluídos os propósitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, a organização do tempo e do espaço e as expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe (BEHAR, 2009, p. 25).

Percebemos no Modelo UNIREC uma relação com todos os elementos da arquitetura pedagógica, não se restringindo apenas a utilização das tecnologias ou aos aspectos tecnológicos da proposta, destacando-se, no entanto, os aspectos organizacionais, pois, embora a experiência configure-se como inicial, as intenções e os objetivos, assim como a ênfase na escolha do conteúdo dos cursos se voltam para atender às necessidades de formação do seu público.

4.2 Estrutura Organizacional e Recursos Humanos

A UNIREC conta com uma infraestrutura física e recursos humanos da SETE. Portanto, além de professores doutores, mestres e especialistas em tecnologias na educação, essa

equipe é composta de técnicos em informática, programadores, webdesigners, profissionais da área de comunicação, produção e edição de vídeo. É importante enfatizar que todos os tutores do curso Tecnologias na Educação são dirigentes e vice-dirigentes de Unidades de Tecnologia na Educação para Cidadania - UTEC.

Assim, durante todo o processo de implantação e desenvolvimento de cursos, há uma equipe de suporte técnico, administrativo e pedagógico que visa ajudar os cursistas a atingirem seus objetivos de aprendizagem com autonomia e segurança.

Para atender ao padrão UNIREC, toda a equipe necessita ser preparada para o atendimento aos cursistas de maneira rápida e eficiente. Os professores conteudistas e tutores precisam passar por formação para conhecer e utilizar os recursos tecnopedagógicos disponíveis na plataforma a ser trabalhada.

4.3 Parcerias

A Secretaria de Educação do Recife, por meio da SETE, está em processo de estabelecimento de parcerias com instituições para utilização de plataformas que permitirão um melhor design e dinamismo dos cursos e maior velocidade para a exibição dos vídeos.

A UNIREC tem uma sustentação institucional informal dentro da SETE. Esta emite certificados para cursos oferecidos no âmbito da SE/PR. Porém, em alguns cursos, principalmente os de pós-graduação, os certificados serão emitidos pela universidade ou instituição de ensino cuja parceria for estabelecida.

5. CONCLUSÕES

Percebemos em todo o relato, que embora haja a perspectiva da utilização de uma inovadora multiplataforma, e estando atualmente implementado no Ambiente Virtual Moodle, o que se destaca, em quantidade e qualidade, como grande diferencial são os aspectos organizacionais do modelo pedagógico. Os recursos tecnológicos representam apenas as possibilidades de viabilização da proposta educativa, como meios potenciais de atração ao público, novas maneiras para trabalhar com o conteúdo e utilização de estratégias que favoreçam a aprendizagem. Isso fica destacado na descrição da

importância da elaboração das propostas educativas, fundamentadas no que o aluno precisa e deseja, além dos aspectos da organização dos cursos, a preocupação com feedback aos alunos de maneira eficiente e a sua avaliação.

Também podemos dizer que no modelo institucional de formação da UNIREC outro diferencial se mostra na própria estrutura organizacional e de recursos humanos, pois este se revela como de uma parceria institucional. A equipe principal da UNIREC cuida da idealização, elaboração dos referenciais de qualidade e de operacionalização das propostas de cursos, enquanto os recursos humanos para proposição destes se encontram na própria Rede, através da SETE e dos professores da RMER, além das parcerias feitas com outras instituições e universidades.

Portanto, percebemos que para a implantação da EAD se faz necessário um grande aparato de recursos, tanto nos campos técnico, humano e financeiro. As parcerias surgem como uma solução que pode ser vista como vantajosa tanto financeiramente, pois irá amenizar os gastos iniciais, como administrativamente, já que dependendo do tipo de parceria os recursos humanos e técnicos podem ser disponibilizados para que haja uma troca de experiência com objetivo de garantir a qualidade dos cursos oferecidos pela instituição.

6. REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em educação a distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FABRI, J. A.; CARVALHO, M. M. de. QFD Estendido em ambiente de gerenciamento de informações para ensino a distância. **Revista Produção Online**. ISSN1676–1901, Vol. 5, Num.2, Junho de 2005. Disponível em: www.producaoonline.org.br/index.php/rpo/article/download/345/436 Acesso\em 01 de julho de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

RIBEIRO, L. O. M; TIM, M. S; ZARO, M. A. Gestão de EAD: a importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADS para a escolha de modelos adequados. **Novas Tecnologias na Educação** – CINTED – UFRGS. V. 5 Nº 1, Julho, 2007. Disponível em: www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/12eLuizOtoni.pdf Acesso em 01 de julho de 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo:

Atlas, 2008. 3ª edição.

TEPERINO, A. S; GUELFI, A.C; KIPNIS, B; LONGO, C; LOPES, C. M. B; LIMA, E. D. B; CORDÃO, F. A; FILHO, H. C; ALMEIDA, J. N. C; MACHADO, M. S; LARROYED, M; ALMEIDA, M.A; SANTOS, M. E. F; KOSHINO, P; CARBONE, P. P; SILVA, S. P. C; LEITE, S. D; HOROVITIS, S. A. B; NASCIMENTO, T. P. C . **Educação a distância em organizações públicas: mesa-redonda de pesquisa-ação.** Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/suporte/Downloads/Livro_EAD.pdf Acesso em: 01 de julho de 2015.

TESTA, M.G e FREITAS H.. Gestão de programas de educação a distancia via internet: os casos do IPGN – SEBRAE e do NAVI – EA/ UFRGS. Porto Alegre/ RS: **Anais do XXXVII CLADEA,** Outubro de 2002, anais em CD – ROM.

O USO DAS MÍDIAS PORTÁTEIS NO ESPAÇO HÍBRIDO DE PRODUÇÃO CULTURAL DO CURRÍCULO

Lhays Marinho da Conceição Ferreira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)

Lhays.uerj@gmail.com

Roberta Sales Lacê Rosário (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)

Robertarose1@yahoo.com.br

Modalidade: Pôster

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Palavras-chave: Currículo. Tecnologia. Cultura.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa monográfica em andamento em diálogo com as questões que se colocam no cenário educacional a partir do uso das mídias portáteis (celulares, ipads, tablets), *dentrofora* das salas de aula, a partir das discussões dos estudos culturais com o grupo de pesquisa: *"Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos - GCEDH"*.

Nossa discussão parte de indagações sobre o uso da tecnologia durante o momento da aula, por nossos pares do curso de Pedagogia, tendo em vista as mudanças ocorridas no cenário social contemporâneo e que reconfigura os processos de produção e a relação com conhecimento, entendendo o conhecimento como produção cultural em constante movimento.

A partir das concepções de Bhabha (2003) discutimos cultura como um fluxo de significação, onde o autor destaca os processos híbridos pelos quais a cultura se

constitui como prática de enunciação dos sujeitos, em que os sentidos são constituídos na relação com o outro, em relações ambivalentes de poder. Assim, não há fixação nos sentidos de uma cultura, pois, sempre que lidos, os sentidos são reapropriados pelos diferentes sujeitos.

Pensamos, a partir disto, que devemos refletir acerca das ações que permeiam a sala de aula e que sugerem outras formas de relação dos sujeitos com o outro, nas dimensões sociais e econômicas, nas quais existem novas formas de organização a partir de fluxos globais de relações na contemporaneidade. Observamos as ações cotidianas dos sujeitos de forma negociada, de práticas discursivas que se instituem como práticas curriculares que envolvem a produção do currículo, entendendo o currículo como produção cultural.

Atualmente, com o advento da internet, os espaços criados por ela se tornaram espaços colaborativos de criação e produção de cultura entre os sujeitos que, muito mais do que receptores, tornaram-se co-construtores num processo de interação de movimento ininterrupto. Nessa perspectiva, nossa pesquisa caminha com o entendimento da tecnologia, em sala de aula, enquanto outra linguagem de produção cultural dos sujeitos que, a partir dela, estão em diferentes espaços e tempos. Assim, o arcabouço-teórico metodológico que envereda para uma análise discursiva que não se limita a apenas a fala, mas também as ações e posturas dos sujeitos, nos permite problematizar as relações que os sujeitos estabelecem entre si através da linguagem da tecnologia.

2 PRODUTORES DE CULTURA NA CONTEMPORANEIDADE

A concepção teórica que buscamos em nossas investigações com as leituras dos estudos culturais de Bhabha (2003) entende que não podemos denominar e conceituar a cultura jovem como algo fixo e limitado. Não há uma fixação da cultura jovem, pois consideramos que todos os sujeitos estão inseridos no mesmo *espaçotempo*, fazem parte desse movimento contemporâneo e estão inseridos nesse fluxo global que está em constante movimento e transformação.

Nesta perspectiva, a partir do momento que acreditamos que a cultura é híbrida e ambivalente, na qual todos os sujeitos estão inseridos e produzem cultura e que há um movimento nos fluxos globais onde a cultura é contingencial e está em constante

transformação, podemos entender os jovens como produtores de cultura, sujeitos que transitam por diversos espaços e tempos integrados, pois, nas mídias portáteis há uma interação constante, estando na fronteira entre o real e o virtual, e isto provêm de movimentos hibridizados.

A transição entre o mundo real e o virtual cria outros significados para as práticas em sala de aula; a produção do conhecimento não está localizada no espaço físico da sala de aula, muito menos em um tempo específico; o conhecimento está sendo produzido em um fluxo contínuo, interligado por diferentes sujeitos e espaços. De acordo com Silva (2015), "É no espaço virtual que se pode experimentar uma nova sociabilidade, compartilhando um espaço marcado por novas relações". (SILVA, 2015, p.7)

3 O USO DAS MÍDIAS PORTÁTEIS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO CURRICULAR

A comunicação contínua entre os jovens e usuários das mídias portáteis vai além dos ambientes virtuais. O espaço físico permite que os jovens (e não só eles) se comuniquem dentro das paredes da sala de aula e, além delas, não somente entre o grupo da turma, mas das outras turmas; fora da escola; com a família e amigos que não estão no mesmo ambiente. Podemos afirmar uma "onipresença", os jovens ao se conectarem pelo celular estão em diversos ambientes e *espaçostempos* de interação, não necessitando se deslocar da sala de aula para que a mensagem possa ser compartilhado. Então, ao mesmo tempo em que os estudantes estão sentados, enfileirados na sala de aula, estão também transgredindo este espaço formal de aprendizagem, compartilhando informações com os outros estudantes, estão interconectados com pessoas presentes no mesmo espaço físico que eles ou não.

Dessa forma, a investigação que está em andamento problematiza o ambiente da sala de aula como um espaço híbrido e que nele há produção cultural do currículo, com os usos que são feitos das mídias portáteis pelos diferentes sujeitos. A hibridização se dá porque este espaço é móvel, conectado e social, criado pela constante movimentação de usuários que carregam seus aparelhos móveis pessoais e que se conectam a internet e a outros usuários, de acordo com Silva (2006). Essa mudança na comunicação *interfacial*

transforma as relações sociais e também os espaços onde está inserida, pois todos os ausentes (os amigos fora da escola, a família, etc.) estão presentes em outra interface, estão conectados e se comunicando em tempo real.

Nos *espaçostempos* de fronteira, criados por essas relações que ao mesmo tempo estão dentro-fora dos espaços, que diferentes sujeitos através de uma prática discursiva, se relacionam e se hibridizam. No *entrelugar* há a possibilidade de vivenciarmos as trocas, em que lutas para fixação de sentidos são travadas pelos sujeitos que também se constituem nesse processo. A cultura está no cerne da produção do currículo e é uma construção híbrida, pois está intrinsecamente ligada à produção do conhecimento. Ao enfatizar a cultura como enunciação (BHABHA, 2003), podemos afirmá-la como conjunto de sistemas de significações que buscam, através de disputas, espaço de enunciação e representação (SILVA, 2015).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo, buscamos problematizar que os sujeitos na sua prática cotidiana, ao produzir outros/novos sentidos na relação direta com a tecnologia, estão se apropriando da tecnologia como outra linguagem – e não somente como disponibilidade de aparato midiático. A tecnologia como linguagem pode ser compreendida como a possibilidade de mudança na forma como os sujeitos captam o mundo e as coisas, como se relacionam com o mundo dentro-fora dos espaços, na fronteira, onde é possível enunciar produções outras e, ao enunciar, elas se modificam e modificam o outro.

Assim, os processos de articulação e produção proporcionados aos diferentes sujeitos que transitam por diferentes *espaçostempos*, residindo na fronteira entre o real e virtual, são fruto de movimentos hibridizados que produzem novos/outros híbridos culturais. Nesse sentido, defendemos que tais movimentos são produções culturais que constituem e (re)configuram o currículo.

Com a nossa articulação teórica buscamos compreender como a presença das mídias portáteis no cotidiano escolar e, especificamente no ambiente universitário, é notória e como as mesmas produzem novas/outras identidades e relações culturais. Assim, ao mesmo tempo em que há uma reprodução de sentidos nesse espaço, também há a

criação de sentidos, com isso, problematizamos o currículo como lugar de produção ambivalente.

Entretanto, esta discussão não se esgota aqui, os significados dados e atribuídos neste trabalho são temporários e também fazem parte do nosso processo de investigação e que podem/devem ser resignificados e aprofundados, tendo em vista uma proposta de reconfiguração do campo de produção curricular no diálogo com os sujeitos.

5 REFERÊNCIAS

AMORA, Dimmi. **Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa?** In: FREIRE, Wendel (org.). Tecnologia e educação: as mídias na prática docente. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011**.**

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura.** Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

CORTELAZZO, Iolanda B.C. **Tecnologia, Comunicação e Educação: a tríade do século XXI**. S & TM Revista de Ciência e Tecnologia. Anais do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação. Cptec do Centro Universitário Salesiano, Campinas, Ano I N.2, mai/ago1998. Disponível em: www.eca.usp.br/nucleos/mcl/pdf/congress_textos.html, Acesso em: 27 abr. 2015.

LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

PRENSKY, M. Não me atrapalhe, mãe - Eu estou Aprendendo! São Paulo: Editora Phorte, 2010.

SILVA, J. V. **Relação entre currículo e o uso das mídias: o caso do projeto Kidsmart na educação infantil**. In: VIII Seminário Internacional: As redes educativas e as tecnologias: movimentos sociais e educação, 2015, Rio de Janeiro. VIII Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias: movimentos sociais e educação, 2015.

SILVA, Adriana de Souza. **Do ciber ao híbrido: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos.** In: Imagem (Ir)realidade: comunicação e cibermídia. Araujo, Denize Correa. (Org). Porto Alegre: Sulinas, 2006. p.24.

O MOVIMENTO MAKER E A ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Mary Grace Pereira Andrioli
Inst. Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* Guarulhos (IFSP)
maryg@usp.br
Thiago Schumacher Barcelos
Inst. Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* Guarulhos (IFSP)
tsbarcelos@ifsp.edu.br

Claudia Stippe
Instituto Paramitas
claudia@institutoparamitas.org.br

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Acessibilidade, Movimento Maker, Tecnologia Assistiva

1 INTRODUÇÃO

A cultura do "Faça-você-mesmo" (em inglês *Do-it-Yourself)* tem impactado a forma como lidamos com a tecnologia, originado um movimento conhecido atualmente como "Maker" e também ampliado a possibilidade de dispositivos e tecnologias que possibilitam viabilizar a construção, modificação e fabricação de diversos tipos de objetos. A área de acessibilidade e tecnologia assistiva tem exigido ao longo dos anos projetos feitos a partir de uma concepção interdisciplinar e adaptável às necessidades específicas dos usuários. Por esta razão, propostas advindas de uma concepção de cultura Maker podem resultar em projetos relevantes e com potencial de reutilização ou adequação à diferentes contextos. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Guarulhos, por meio de um projeto de pesquisa e extensão financiado pelo CNPq, contando com o Instituto Paramitas como parceiro demandante, alunos dos cursos de Licenciatura, Automação Industrial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas têm criado novos dispositivos e programas com o

objetivo de melhorar a acessibilidade e interatividade nas aulas de matemática para alunos com deficiência junto aos alunos do ensino comum em uma proposta inclusiva. O projeto tem como objetivo investigar as necessidades pedagógicas relacionadas à aprendizagem de matemática por alunos de duas turmas de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual no município de Guarulhos para criação de atividades interativas com recursos sensoriais, visuais e auditivos como forma de promover e potencializar a acessibilidade ao currículo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As Tecnologias Digitais tem grande relevância hoje em nossa sociedade e no contexto educacional (BASTOS, 2007; KENSKI, 2007, MORAN, 2007). No caso dos alunos com deficiência, podem trazer inúmeros benefícios (BERSH, 2008; GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2008; RODRIGUES, 2007 e SANTA ROSA, 2002) e muitas vezes podem ser a única forma de acesso ao currículo e participação nas atividades escolares.

A Educação Especial, além de atender a todos os níveis de ensino, é responsável por oferecer um conjunto de serviços e estratégias para atendimento aos alunos com deficiência no ensino comum de forma integrada à proposta pedagógica das escolas (BRASIL, 2008).

Os recursos necessários para acessibilidade às TIC e comunicação são considerados como parte de uma área do conhecimento conhecida como Tecnologia Assistiva, que é uma área do conhecimento interdisciplinar, englobando tanto recursos como estratégias e serviços com foco na autonomia e participação social das pessoas com deficiência (CORDE, SEDH/PR, 2007).

Considerando a característica interdisciplinar da área de Tecnologia Assistiva, ressalta-se a necessidade de envolver diferentes atores na construção de propostas acessíveis (MARTINS, 2010; ANDRIOLI, 2014). Dessa forma, tem se buscado aliar a experiência do parceiro demandante na área de tecnologia educacional e *design* de jogos com as competências do Instituto Federal de São Paulo, cujos pesquisadores têm estudado possibilidades de uso de recursos amplamente disseminados em outros países pelos

atuais "makers" (HAMIDI et al., 2014) com foco no desenvolvimento de soluções acessíveis para o ensino de matemática.

3 METODOLOGIA

Para atender os objetivos propostos neste estudo tem sido utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa, uma vez que combina diversas estratégias que dão suporte a este trabalho, dentre elas: uso de variados tipos de informantes e fontes, instrumentos de coleta de dados diversificados e contato direto com a situação estudada (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Foi selecionada uma escola no município de Guarulhos, por conta da proximidade com o IFSP. A abordagem utilizada é a da pesquisa-ação e ensino colaborativo, com base nas pesquisas de Capellini (2004) e Denise Meyrelles de Jesus (JESUS, 2006-2008) que utilizam essa metodologia em pesquisas na área de Educação Especial.

A pesquisa-ação foi escolhida pelo fato de possibilitar a interlocução entre os profissionais que farão parte desta pesquisa, bem como pelo objetivo de construir e compartilhar o conhecimento construído coletivamente com relação a acessibilidade às TIC como forma de acesso ao currículo pelos alunos com deficiência.

Os pesquisadores estão na etapa de coleta de dados na escola e em paralelo realizando experimentos com os dispositivos adquiridos para o projeto, além de estudos relacionados à Educação Inclusiva apoiados pelo grupo interdisciplinar que contempla alunos e docentes de diferentes cursos (licenciatura e tecnológicos).

4 CONCLUSÕES

Os resultados iniciais tem mostrado principalmente o potencial de parceria entre alunos de diferentes cursos (tecnológicos e licenciatura) e níveis de ensino (técnico e superior) além da equipe de orientação também multidisciplinar (professores com formação em Matemática, Língua Portuguesa, Pedagogia e Computação) para criação de possibilidades educacionais em uma perspectiva inclusiva.

Até o momento o grupo tem utilizado recursos diversificados, desde plataformas de *hardware* aberto ou até mesmo fechados combinados com a plataforma de programação Scratch (MIT, 2015). Dentre os dispositivos utilizados encontram-se a placa *Makey Makey* (HAMIDI, 2014; ANDRIOLI, 2014), o microcomputador *Raspberry* PI, e o controlador *Kinect* da Microsoft.

Algumas destas possibilidades já foram demonstradas em uma primeira oficina realizada pelo grupo no município de Boituva e outras estão sendo discutidas e sistematizadas para que possam ser compartilhadas a partir da pesquisa realizada na escola contando também com o apoio dos professores do ensino comum e atendimento pedagógico especializado.

5 REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Mary Grace. **Roteiro Detalhado de Projeto**: chamada CNPq-SETEC/MEC nº 17/2014 - Apoio a Projetos Cooperativos de Pesquisa Aplicada e de Extensão Tecnológica. Processo nº 469405/2014-7.

ANDRIOLI, Mary Grace; FLORES, Ana Paula Ximenes, GALGANI, Gema Rodrigues Bezerra. **Projeto Acessibilidade TIC**: Acessibilidade ao currículo por meio das tecnologias de Informação e Comunicação. 2015. Disponível em <http://institutoparamitas.org.br/docsdownload/PROJETO_ACESSIBILIDADE_TIC2.pdf>. Acesso em 14 jul 2015.

BARCELOS, T. S. **Relações entre o Pensamento Computacional e a Matemática em atividades didáticas de construção de jogos digitais**. 2014. 276p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

HAMIDI, Foad; BALJKO, Melani; KUNIC, Toni; FERADAY, Ray. **Do-It-Yourself (DIY) Assistive Technology**: A Communication Board Case Study. In: Computers Helping People with Special Needs: 14th International Conference, ICCHP 2014, Paris, France, July 9-11, 2014, Proceedings, Part II. 2014. Disponível em: <http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-08599-9_44>. Acesso em 14 de jul de 2015.

JESUS, D. M. **Vozes e narrativas na ação grupal**: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, Denise

Meyrelles de et. al. (Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 166 - 175.

JESUS, D. M. **O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas**?. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (orgs.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JESUS, D. M. **Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento**. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10, 2006, Vitória. Anais... Vitória: EDUFES, 2006

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, Mary Grace. **Direito à Educação e acessibilidade às Tecnologias de Informação e Comunicação por alunos com deficiência**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19092013-125735/pt-br.php> Acesso em 14 jul 2015.

MIT MEDIA LAB, LIFELONG KINDERGARTEN GROUP. **Scratch**. Disponível em: <http://scratch.mit.edu>. Acesso em: 27 ago. 2015.

WEB CURRÍCULO, POSSIBILIDADES DE ENSINO - APRENDIZAGEM COM TDIC

Malton de Oliveira Fuckner
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
malton_oliveira@hotmail.com
Thiago Barbosa Silva
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
thiagbs@hotmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores;

Palavras-chave: Web Currículo, Cultura Digital, Aprendizagem, Formação.

1 INTRODUÇÃO

O estudo da comunicação enquanto potencial de desenvolvimento social humano é inegável, justificando a relevância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) empregadas na educação.

Propusemo-nos analisar o módulo "Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC)" do curso de especialização EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL (http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/), como parte do cumprimento da disciplina CURRÍCULO E TECNOLOGIAS do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, onde encontramos elementos constituintes do *Web* Currículo aplicáveis às escolas brasileiras.

Na procura por componentes que embasassem a emergência de um *Web* Currículo, de acordo com MERCADO e FREITAS (2013) os cursos de Educação à Distância (EAD) devem possuir indicadores pautados em: Interatividade; mídias impressas ou *online*; para emergir novas formas de ser, saber e fazer, potencialidades comunicacionais,

colaborativas e dialógicas; coautoria entre alunos, professores e tutores, conhecimento das mídias na própria realidade; e equipe multidisciplinar envolvendo professor e aluno, com textos, atividades e projetos integrados.

Em comparação com as diretrizes metodológicas propostas pelo próprio curso (RAMOS, 2013), dentre as quais figuram conceitos de ética, política, emancipação e epistemologia, notamos uma forte aproximação com os itens elencados mais acima, proporcionando uma base norteadora com importantes princípios de investigação científica.

Por meio da observação experienciada, visamos oferecer sugestões para a ocorrência dessas apropriações com TDIC ao ensino-aprendizagem, cabendo a cada instituição e/ou profissional a adoção dos pressupostos apontados à sua própria realidade profissional.

2 APLICAÇÃO PRÁTICA

Procurou-se estabelecer um rol de questionamentos em duas etapas. Na inicial, questiona-se o trabalho do professor e sua realidade de integração às TDIC, num registro das discussões. Logo depois, solicita-se que o cursista docente discuta sua resposta com um grupo de tutoria e a sua própria equipe escolar, tomando parte de um fórum, o que caracteriza a busca pela inovação da prática individual.

A discussão do conteúdo com outros cursistas visa ampliar as conclusões advindas das leituras dos *hyperlinks*, para que o mesmo continue compartilhando seus pontos de vista.

A priori, o módulo consegue romper a inércia da mesmice para além da indicação de ferramentas tecnológicas diferentes, mas problematizando alguns conceitos tradicionais, desconstrói essas definições, partindo da vivência de cada um, em conformidade com a integração das tecnologias na educação.

No avançar do curso são realizadas consultas a periódicos didáticos e são disponibilizados quatro textos *online* para o complemento ou ampliação de conceitos, um mérito, se comparado a outras formações que se resumem a isso.

Em sua essência, propõe-se trabalhar o conteúdo curricular discutindo as possibilidades de produção de sentidos, mediadas por uma diversidade de maneiras como a criação de listas de músicas, livros e filmes, *fanfictions*, releituras, minicontos e vídeos-minuto, efetuando basicamente inclusão digital. É perceptível a ampliação de tal propósito à medida que os tópicos avançam.

Também há forte característica de dialogicidade, sobretudo, na elaboração de projetos, como a criação de uma *Wiki* (enciclopédia virtual colaborativa), projeto gráfico de fotorreportagem ou projetos de pesquisa com ferramentas virtuais de revistas digitais. Os tutoriais (*Scoop.it*, *Gimp* e *Zoho*), bem como as redes sociais de filmes e livros - *Filmow* e *Skoob,* ajudam na autonomia de criação, ensinando, por exemplo, como desenvolver projetos jornalísticos.

A mesma preocupação com as intencionalidades nas diversas versões de uma mesma notícia, no sentido da manipulação constante da opinião pública por empresas ou governos, é efetivamente trabalhada com a sugestão do jogo "A CARA DO SEU JORNAL", os enfoques podem ser sensacionalista, informal ou formal. É importante ressaltar que a mudança de enfoque influencia diretamente na formação da visão crítica do interlocutor, nesse caso, o cursista.

As questões socioambientais também são pontuadas. Um exemplo é a postulação sobre o fotógrafo Sebastião Salgado, que em seu relato profissional traz os projetos ecológicos, resgatando um olhar crítico sobre a devastação das vegetações naturais pela ação destrutiva antrópica manifestada, principalmente, na atividade da indústria mundial. A menção ao fotógrafo propõe que a arte seja um meio para mostrar as realidades sociais do mundo sob a ótica da fotografia, apresentando-se como ferramenta imagética o uso do *Google Drive*.

O processo de ensino-aprendizagem com os recursos citados contempla, portanto, vários gêneros e metodologias oferecidas ao uso pedagógico, bem como a sua relação com o contexto digital das novas práticas de letramento, como as de curadoria e remixagem, trazendo a coautoria como a tônica e a característica marcante do curso, o que mostra a eficácia da interação virtual ao currículo real.

Cabe destacar que todos os esforços e inovações propostos pelo módulo do curso tornam possível ao professor ressignificar o currículo na prática, seja analisando

criticamente os conteúdos por meio de ferramentas da tecnologia para a produção de sentidos, seja na construção da compreensão do que é pesquisa científica. O *Zoho* por exemplo, *software* para criação de enciclopédia digital colaborativa (*Wiki*), pode desenvolver a ideia de informações do ponto de vista científico, possibilitando a pesquisa de forma lúdica.

Observamos que os aspectos técnicos dos diferentes artefatos que são exemplificados no curso recebem interferência direta do tipo de conexão de internet para a efetiva aplicação e qualidade dos meios propostos, e concluímos que se requer alta velocidade em banda larga para a visualização de vídeos postados, além de exigir acesso ao *site* do *Youtube*, bloqueado em determinadas redes.

É importante, portanto, que haja discussão quanto ao uso e formas de acesso no ambiente escolar a determinados *sites* e plataformas virtuais, já que boa parte das escolas ainda possuem entraves quanto a esse acesso. Dificuldades estruturais devem ser discutidas e superadas para não comprometer a proposta aqui feita.

A avaliação é elemento indissociável de qualquer ação educativa, tal necessidade é atendida com a construção do Projeto de Ação Pedagógica, que dinamiza o conceito de pesquisa escolar baseada no método científico e o compartilhamento do aprendizado.

Importa ressaltar que o projeto piloto encontra-se em fase final nas Universidades Federais de Santa Catarina, Ouro Preto e Roraima.

A equipe completa de autores é bem extensa, primando pela multidisciplinaridade tanto das áreas do conhecimento como das regiões do país. De técnicos em mídias e gestores administrativos à especialistas científicos e pedagógicos, a lista pode ser encontrada em http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/site/hypermedias/15#, os quais interligam-se por mídias eletrônicas na composição dos materiais.

3 CONCLUSÃO

Tendo como público alvo o professor em transformação de suas práticas, a ideia básica que encontramos no material é a navegação por um curso com aprendizagem ativa, centrado no contexto do aprendiz com foco no olhar para si (aprendiz que faz o curso), para a escola (organização aprendente) e aluno (aprendiz na escola).

Consideramos que o texto aqui sistematizado ocorre no sentido do reforço à proposta de urgência das formações docentes e dos docentes em atividade. Enfatizamos que essas discussões são capazes de ressignificar o currículo para as instituições de ensino, professores e educandos, justificando, portanto, um investimento mais vasto e efetivo na formação didática dos professores nos vários campos do ensino e no ensejo do aproveitamento das tecnologias contemporâneas, como contribuição à formação de um currículo educacional mais significativo para a sociedade atual.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, Abril de 2011. Disponível em: <http://eco.imooc.uab.pt/elgg/file/download/30879>. Acesso em: 01 jul. 2015.

ALMEIDA, M. Elizabeth B.; BERTONCELLO, Ludhiana. **Integração das tecnologias de informação e comunicação na educação: novos desafios e possibilidades para o desenvolvimento do currículo**. Anais do X CongressoNacional de Educação – X EDUCERE (p.16031-42). Curitiba. Novembro de 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6489_4005.pdf>. Acessado em: 15 mar. 2013.

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38. Disponível em: <file:///C:/Users/sop2/Downloads/10-75-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **BOLEMA**– Boletim de Educação Matemática, 29 (21), 2008.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. Avaliação de materiais didáticos para educação online dos Cursos da universidade aberta do Brasil. **Revista e-curriculum**, São Paulo. v.02, n.11, ago. de 2013. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.Acesso em: 07 jul. 2015.

RAMOS, Edla Maria Faust. [et al.].Curso de especialização em educação na cultura digital: **documento base**. 1. ed.– Brasília: Ministério da Educação, 2013.34 p.il.

RAMOS, Edla Maria Faust. [et al.].Curso de especialização em educação na cultura digital: **guia de diretrizes metodológicas**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. MEC, SED. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777:referenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193:seed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em 25 jun. 2015.

SOUZA, F. N.; & SOUZA MOL, G. **Livro didático digital de química**: princípios para a construção em tablets, 2013. Disponível em:<http://congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art_1153.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 1, 1997. Educação e desenvolvimento: modos de regulação dos sistemas de ensino.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**. Organização das Nações Unidas para a Educação,a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tradução: Cláudia Bentes David, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acessado em: 15 fev.2013.

NET-BOOK NA ESCOLA SUBSIDIANDO O CURRÍCULO

Deusirene Magalhães de Araújo
Secretaria da Educação – SEDUC-TO
Deusirene6@gmail.com

Kelson Dias Gomes
Secretaria de Educação – SEDUC-TO
kelsondg@gmail.com

Resumo:

Diante do cenário tecnológico presente na sociedade atual, a escola enfrenta desafios na incorporação das ferramentas tecnológicas no currículo. O artigo sugere atividades pontuais como subsídios para a sala de aula, a partir de software Pandorga 5, instalado no net-book do Programa Um Computador Por Aluno. Discute que o uso pedagógico das tecnologias digitais no cotidiano da escola deve estabelecer relações significativas entre os usos sociais e pedagógicos.

Palavras chave: *Net-book* na escola; Aplicativos pedagógicos; Currículo; ProUCA-TO.

1. INTRODUÇÃO

A escola a partir da era das novas tecnologias se preocupa em adequar-se a essa realidade. Um exemplo dessa nova configuração é o "Programa um Computador por Aluno" – ProUCA- no qual o acesso às tecnologias digitais não é o principal desafio, mas a integração dessas tecnologias no currículo. Algumas potencialidades pedagógicas dos *net-books* entregues às escolas pelo ProUCA-TO, podem ser discutidas e experienciadas pelos professores, como alternativa adicional para as dificuldades encontradas com a falta de conexão da internet em algumas escolas. Sugere-se planejamento a partir do referencial curricular casando-os com alguns dos aplicativos do software *Pandorga 5*. Apresenta-se relatos sobre de atividades didáticas que integram tecnologias no currículo.

2 *NET-BOOKS* NA ESCOLA

O uso de tecnologias na educação não é um imperativo, mas o contexto social atual em que a escola está inserida obriga a busca de alternativas para várias situações de ensino e aprendizagem para a geração de alunos que já não aceita mais aulas no modelo tradicional.

Para Pierre Levy (1999, p. 25) "a emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral de civilização". Para ele "uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas". Nesse sentido a educação acompanha a tendência da sociedade, mas por outro lado, muitos desafios se apresentam, dentre eles a integração das tecnologias no currículo.

De acordo com ALMEIDA (2011) a presença das "tecnologias nas escolas tem provocado inúmeros questionamentos, desafios, reflexões dos profissionais que ali trabalham, sobre a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico e a gestão de ensino em sala de aula". Essa preocupação levou-nos a propor algumas possibilidades pedagógicas dos aplicativos contidos nos net-books.

Considerando-se que o computador permite ao aluno aprender, desenvolver diversas habilidades e competências, previstas e não previstas pelo currículo, além do acesso, a escola deve propiciar condições para que o professor possa realizar atividades sistematizadas de acordo com a realidade da sala de aula. Implica mudança pedagógica da educação baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem na construção do conhecimento. Essa mudança sugere alterações na organização da sala de aula, no papel do professor, dos alunos e na relação com a aprendizagem, o planejamento e a avaliação.

O professor precisa "construir conhecimentos sobre os aspectos computacionais; compreender as perspectivas subjacentes aos softwares em uso". (ALMEIDA, 2011). Ele precisa compreender a integração do computador com o currículo concretizando esse processo na prática pedagógica. Essa preocupação levou-nos a propor algumas possibilidades pedagógicas dos aplicativos contidos nos net-books do ProUCA-TO..

2.1 Aplicativos (Pandorga 5)

O Pandorga 5 é uma distribuição GNU/Linux adequado à educação infantil e Ensino Fundamental. Software Livre, desde sua criação em 2006, vem auxiliando professores e alunos, com mais de 150 atividades pedagógicas e jogos educativos em língua portuguesa que incentivam o aprendizado.

2.1.1 Uso na sala de aula

O quadro a seguir trás sugestões de uso de aplicativos do Programa Pandorga 5 para o desenvolvimento de currículos do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Sugestão de uso dos aplicativos no currículo

Aplicativos	Habilidades	Currículo	Ano
Tux Paint	Reconhecer e identificar as cores. Identificar e reconhecer a arte figurativa e/ou abstrata. Reconhecer e nomear figuras geométricas;	Cores – cores primárias, secundárias, cores Cu, Cores: quentes, frias Desenho figurativo abstrato Figuras geométricas Planificação de formas	1º ao 5º Ano
Clique em uma letra	Diferenciar letras de números ou símbolos. Agrupar nomes que se iniciam com a mesma letra.	Numero, símbolos Agrupamento	1º Ano
Letra desaparecida	Escrever palavras do contexto em estudo.	Formação de palavras	1º Ano
Dinheiro	Criar e resolver situação-problema que envolva a composição e decomposição do sistema monetário brasileiro.	Composição Decomposição Contagem	1º ao 5º Ano
Quebra-cabeça de peças deslizantes	Identificar dentre alternativas a posição correta de objetos constantes.	Memória	2º Ano
Jogo de futebol	Representar o itinerário de locomoção de um lugar a outro.	Lógica	2º ao 5º Ano
Número com pares de dados	Contar e organizar números.	Número com pares de dados (contagem)	4º e 5º Ano

Chapéu mágico	Resolver situações-problema que envolvam a adição e a subtração.	(Adição e subtração/ Concentração e memorização)	3º ao 5º Ano
Dinheiro	Criar e resolver situação-problema que envolva a composição e decomposição do sistema monetário brasileiro.	Situação problema	4º e 5º Ano
Prática de leitura na horizontal e vertical	Localizar informação explícita em um texto.	Leitura, memória, concentração	4º e 5º Ano

Fonte: Elaborada pelos autores

3. RELATOS

A partir de 2006, no Brasil inicia-se o Programa piloto "Um computador por Aluno", em 2010, o experimento expande-se para cerca de 300 escolas, e em 2013, o Estado do Tocantins adere ao programa adquirindo 76.000 (setenta e seis mil) net-book para as escolas estaduais e municipais. Para discutir os usos sociais e pedagógicos das tecnologias estabelece parceria entre União dos dirigentes Municipais – UNDIME, Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-TO, e a Universidade Federal do Tocantins com apoio do Ministério da Educação – MEC, na efetivação do curso de formação continuada para os profissionais das escolas.

Os professores das Escolas da rede Municipal do Estado do Tocantins que aderiram ao ProUCA-TO participaram da formação ProUcaTO, puderam experimentar práticas pedagógicas com os net-books, através de oficinas temáticas sugeridas pelo programa de formação, os aplicativos mais utilizados foram do pacote de escritório e do Pandorga, devido as dificuldades na conexão de rede.

O relato a seguir é de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental que desenvolveu a atividade intitulada "a árvore que não queria morrer".

> Trabalhei com meus alunos do 2° ano (D) 25 alunos no total. Foi muito importante à oficina do Historia em Quadrinho. Entreguei os computadores para os alunos em dupla. Utilizei o data show para fazer a leitura da história, "a arvore que não queria morrer". Após entenderam a proposta os alunos construíram suas histórias no aplicativo *Tux Paint* e no *impress*. Realizei todo trabalho com muito sucesso. Sabemos que é um desafio para todos nós, mas é possível realizar um excelente trabalho com os net-books dentro da sala de aula: (Professora Josefa G. dos Santos).

Para a professora o uso do laptop na sala de aula ainda é um desafio, mas para os

alunos, a expectativa é outra: "Nossa Tia, eu quero fazer de novo!" (V. A. 7 anos, 2º ano D); " Eu gostei muito é a primeira vez que mexo no laptop!" (R.M. 7 anos, 2º ano D). (disponível em: prouca.com). Disse um aluno da turma da professora Josefa.

Neste outro relato a professora trabalhou paragrafação, pontuação e outros conteúdos da gramática. A contextualização foi realizada a partir do gênero textual piada, nas palavras da professora Verônica,

> Foi solicitado que os alunos entrassem na ferramenta escritório e depois em LibreOficce Writer - Editor de texto e começassem a digitar o gênero textual/Piada. A grande descoberta para os alunos foi lidar com as teclas do teclado: Como digitar letra maiúscula? Como fazer parágrafo?
> Como fazer pontos? Como passar para outra linha? Como o trabalho, embora Um Computador por Aluno foi realizado em grupos. Esta interação fortaleceu muito a aprendizagem deles porque auxiliaram uns aos outros e a relação professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno fluiu de forma produtiva e houve ensino e ao mesmo tempo aprendizagem. (depoimento da Professora Verônica Maria de Oliveira Almeida- 5°ano)

Vê-se que é possível utilizar as tecnologias digitais na sala de aula, para produzir, ilustrar, organizar linguisticamente textos conforme tipologias ou gêneros e ainda, melhorar a ortografia. Nesse processo é possível que os alunos interiorizem currículos não previstos, além da interação com colegas.

4. CONSIDERAÇÕES

Com o Programa Um Computador por Aluno na escola o professor tem liberdade para integrar tecnologias no seu ensino, ao mesmo tempo em que exige dele novos conhecimentos e novas competências para ensinar. Integrar os programas do net-book ao currículo formal o professor precisa conhecer algumas funcionalidades básicas de aplicativos e adequá-los aos objetivos do ensino. A formação continuada é imprescindível neste processo, é um espaço no qual os professores discutem possibilidades pedagógicas e têm possibilidades de realizar atividades práticas na sala de aula.

Os caminhos percorridos neste texto sugerem continuidade e pesquisa sobre uso de softwares na sala de aula. Há necessidade de planejamento e experimentação, pois as escolas apresentam realidades diversas, torna-se oportuno novos olhares para a efetividade das práticas educativas com softwares, para ratificar e aprimorar o uso das tecnologias nas salas de aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B & PRADA, M. E. B. B. **Formação de Educadores para o uso dos Computadores Portáteis: Indicadores de Mudança na prática e no currículo.** Disponível em:<http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/tema_05/anexos/anexo_2_formacao_portateis_Bethes.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2015.

ALMEIDA, M. E., & VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes***?* (1ª ed.). São Paulo, São Paulo, Brasil: Paulus, 2011.

Almeida, M.E.B.; Prado, M.E.B.B. (Orgs.). **O computador portátil na escola**: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.

BORBA, M. C. & PENTEADO, M.G. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

FORMAÇÃO PROUCA TOCANTINS. Disponível em: **http://prouca.uft.edu.br/mod/forum/discuss.php?d=613**

GARCIA, C.M. **Formación del Professorado para el Cambio Educativo**. Barcelona, Editora da Universidade de Barcelona, 1995.

HARGREAVES, A. **Professorado, Cultura y Postmodernidad**. Madrid: Morata. 1995.

HIRSCH, E.D. **Address to California State Board of Education.1997**. Disponível em: <http://ourworld.compuserve.com.80/homepages/mathman/edh2cal.htm.> . Acesso em: 03 de jun. 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. *Tradução Carlos Irineu da Costa*. São Paulo: Editora 34, 1999.

TOCANTINS (2009) **Referencial Curricular para o Ensino Fundamental**, disponível em http://www.drearaguaina.com.br/docs/proposta_curricular_eja_versao_preliminar.pdf, acesso em maio de 2015.

UCA - Um Computador por Aluno. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp> Acesso em: 20 DE Junho 2015.

PROFISSÃO DOCENTE: A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Rosinéia Oliveira dos Santos
Universidade Paulista (UNIP/SP)
olisanta@gmail.com

Jerley Pereira da Silva
Centro Universitário Ítalo Brasileiro (UNIÍTALO)
jerley@approvatus.com.br

Luís Fernando Ferreira de Araújo
Centro Universitário Senac (SENAC/SP)
lusfernandoaraujo@yahoo.com.br

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: Currículo e Avaliação

Resumo: O artigo destaca o desgaste da atual grade curricular do ensino universitário e a crescente presença de docentes cada vez mais despreparados atuando no mercado universitário. Busca-se repensar a questão do currículo utilizado nas Universidades, particulares ou públicas, visando formar novos docentes com competências, habilidades e atitudes em sintonia com as demandas democráticas. Objetiva-se analisar a influência do currículo na formação docente, especialmente voltada para as licenciaturas, considerando as exigências sociais, pessoais, psicológicas e profissionais em seu desenvolvimento. O estudo baseou-se em pesquisas bibliográficas e documentais, tendo como referencial teórico os escritos de Gadotti (1995), Libâneo (1994), Masetto (1996-2012), Sacristán; Gómes (1998), Saul (1988), Zabala (1998), concluindo pela necessidade de se interromper este ciclo vicioso investindo-se em novos requisitos para a formação docente.

Palavras-chave: Formação docente. Currículo. Universidade**.**

1 INTRODUÇÃO

Com o desgaste do sistema de ensino no Brasil e a crescente constatação de docentes cada vez mais despreparados atuando no mercado de trabalho universitário, faz-se necessário repensar a questão do currículo para as licenciaturas em Universidades,

sejam particulares ou públicas. Buscar-se-á, neste artigo, identificar quais consequências acarretam na formação de novos profissionais.

Neste diapasão temos as seguintes perguntas: será que o currículo aplicado influenciará no processo de aprendizagem deste docente? Os materiais curriculares didáticos influenciam na prática pedagógica e na formação? O currículo aplicado na formação dos docentes (licenciaturas) nas Universidades está defasado? Parte da resposta para esta indagação ocorrerá a partir de uma análise ampla, coerente e correta da situação no magistério do ensino superior.

Como objetivo geral para esta reflexão temos que analisar a influência do currículo na formação docente, diante de um processo dinamizador presente no mundo universitário que cobra constantes inovações do conhecimento. Temos como objetivos específicos: conceituar e conhecer o currículo atual utilizado no meio universitário e quais suas influências na formação do professor; pesquisar os materiais de ensino oferecidos nas Universidades para a formação docente; esclarecer como o docente entende as exigências sociais, pessoais, psicológicas e profissionais em seu desenvolvimento diante das perspectivas oferecidas pelas Universidades.

2 METODOLOGIA

A simples busca no banco virtual de teses e dissertações da Capes/MEC mostra o aumento de pesquisas abordando a formação docente nas últimas décadas. Com base em levantamento bibliográfico e documental, recorrendo-se aos principais autores que trabalham temas ligados ao enfoque curricular e a formação docente, este artigo foi estruturado. A abordagem segue parâmetros qualitativos aos moldes apontados na obra de Antônio Joaquim Severino (SEVERINO, 2007).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Em consideração do acima exposto e para entender a atual situação do sistema curricular das Universidades a metodologia do professor e educador Sacristán (2013) será analisada e também sua obra em co-autoria com Gomes, a saber: Sacristán; Gómes

(1998), em que abordam os aspectos fundamentais do currículo, quais os problemas enfrentados por instituições que aplicam este, mas não acompanham o desempenho deste profissional no mercado de trabalho entre outros aspectos.

4 CONCEITO DE CURRÍCULO

De acordo com Sacristán (2013) o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma antiga falava-se do *cursus* e *honorum*, a soma das "honras" que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso, ou seja, esse conceito em nosso idioma bifurca-se para dois assuntos: "percurso ou decorrer da vida profissional e seus êxitos, por outro lado o currículo tem o sentido de constituir a carreira do estudante e de maneira mais concreta os conteúdos deste percurso" (p. 17).

O currículo tem sido empregado para "designar diferentes aspectos do nosso processo educacional" e deverá adquirir forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos e transformações dentro das atividades práticas.

De acordo com Saul (1988) o essencial na definição de currículo é decidir-se por uma determinada concepção que inclua compromissos sociais e políticos. Para se considerar o trabalho curricular, esclarece Saul (1988) é necessário se tomar posições a respeito de valores da sociedade, do ser humano que queremos formar, de que escola queremos, e de que lado nós estamos, desta forma, incorporar a natureza pluridimensional do currículo, percebendo-o em sua processualidade e articulando desta forma os pressupostos que são os fundamentos: filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos e antropológicos que norteiam os aspectos políticos e administrativos-institucionais e que permite, desta forma, compreendê-lo desde sua concepção (currículo formal) até sua operacionalização em sala de aula (currículo em ação).

Não há como desprezar os conflitos e contradições que marcam as questões curriculares das Instituições de ensino. Portanto, analisar o conceito de currículo pode ser qualificado como impreciso, dependendo do enfoque de quem o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza, porque, estando em fase de elaboração conceitual,

oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino, portanto, é passível de correções.

4.1 A influência do currículo na formação docente e seus desdobramentos

A separação entre conteúdo e método da ciência, entre conteúdos e metodologia de ensino talvez seja a mais importante lacuna tanto nos estudos teóricos quanto nos formatos curriculares de formação de professores.

De acordo com Libâneo (1994) a formação docente e as metodologias de ensino precisam compreender de forma mais aprofundada a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e tudo que implica os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de pensamento.

Uma tarefa a se cumprir a partir desta análise político-social é identificar os mecanismos que operam a partir da grade curricular desenvolvida.

4.2 Materiais didáticos curriculares no ensino superior

Para iniciar a análise dos materiais curriculares, é preciso em primeiro lugar, esclarecer a que nos referimos ao utilizar este termo. Esses materiais ou materiais de desenvolvimento curricular seguindo o raciocínio de Zabala (1998, p. 167-168) “são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação”.

Os materiais curriculares utilizados em sala de aula são essenciais em muitas propostas metodológicas, já que as condicionam de tal forma que dificilmente pode se fazer algo diferente ao que propõem, ou alheio ao sentido com que foram planejados.

A complexidade específica de cada conteúdo determinará as características deste processo, mas em qualquer caso, as atividades para a aprendizagem consistirão fundamentalmente, em leituras mais densas, consultas aos originais e escrita acadêmico-científica.

5 CONCEITOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Temos, em 2015, profissionais que precisam de apoio, confiança e consideração dos estudantes e familiares para que desenvolvam uma prática docente sustentada no ensinamento pedagógico e científico aos discentes. A profissionalização e a construção da profissionalidade incluem os diferentes aspectos que envolvem este termo, assim como os diversos tipos de ações que o profissional realiza.

Neste horizonte, a professora Candau (2012) informa que a compreensão dos limites da prática educativa demanda, indiscutivelmente, a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Não é possível ao educador permanecer neutro; ou educa a favor dos menos favorecidos ou contra eles, servindo assim aos interesses da elite. "Se educar é conscientizar, a educação é ato essencialmente político. Portanto, ninguém educa sem uma proposta política" (GADOTTI, 1995, p.88).

É necessário, que se pense a prática pedagógica na perspectiva de uma outra episteme, que provoque um ensinar e um aprender indissociado da marca da pesquisa – a dúvida – e da marca extensão – a leitura da realidade. (MASETTO, 2012).

É evidente que se podemos conseguir algumas melhorias importantes por meio dos programas e das técnicas de formação do professorado devemos buscá-lo. Mas, não se pode pôr fim ao desajuste e renegar os processos de vida que este docente teve ao longo de sua formação. O que se espera é a valorização de uma classe que é carente de métodos qualitativos de avaliação.

6 CONCLUSÃO

O currículo utilizado em cada Instituição deverá contemplar uma complexidade na qual o professor está inserido, os desafios desta formação cada vez mais rigorosa, os detém apenas para utilização de métodos conceituais de ensino, mas a prática nos molda para algo nunca visto.

Com novas habilidades, competências e atitudes os processos políticos-pedagógicos que envolvem cada Instituição permitirão que futuras gerações de docentes tenham margem para promover alterações nos processos curriculares interrompendo um ciclo vicioso e investindo em novos requisitos para a formação docente.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com que gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Conversas sobre educação**. (Org.) Raissa Castro. 10. ed., Campinas-SP: Verus, 2010.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 22.ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (Coleção magistério 2 grau). Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos. **Didática**: a aula como centro. 3.ed., São Paulo: FTD, 1996.

_____. **Docência na universidade**. 11. ed., Campinas-SP: Papirus, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. (Trad.) Ernani F. da F. Rosa. 3.ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. (Trad.) Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMES, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. (Trad.) Ernani F. da F. Rosa. 4.ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed., rev. Atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANÁLISE DO FILME "GRAVIDADE" UTILIZANDO FÓRUM DE DISCUSSÃO AVA MOODLE

Milena De Aquino Dias

Instituto Federal do Ceará - IFCE

milenadias27@gmail.com

Flavio Gustavo de Sousa

Instituto Federal do Ceará - IFCE

gustavosousa_10@hotmail.com

Modalidade: Pôster

Eixo Temático: Novas Tecnologias na Educação.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Fóruns Online; Ambientes Virtuais.

1 INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura é imprescindível que a escola faça uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como suporte à aprendizagem, principalmente nas aulas de física, visto ser uma disciplina de difícil compreensão por parte dos alunos. Este artigo propõe trabalhar a inclusão de fóruns *online* no ambiente virtual de aprendizagem Help Class Online, plataforma desenvolvida no LMS Moodle. A metodologia do trabalho consistiu das seguintes estratégias didáticas, após as aulas expositivas teóricas, os alunos assistiram ao filme Gravidade, lançado em 2013, que foi seguido por um debate em grupo e, como atividade extra classe, os discentes fizeram a análise do filme com participação em um fórum de discussão estruturado com cerca de treze questões norteadoras acerca do referido filme. Essa pesquisa fundamente-se na teoria sócio-interacionista de Vygotsky, pois a aprendizagem ocorre como um processo de interação social entre pares aluno-aluno e que ela seja um processo de colaboração. Participaram dessa pesquisa dezoito alunos do IFCE estando no quinto período de informática, durante a disciplina de física 4. Espera-se que com essa atividade possam-

se dinamizar as aulas de física e, de alguma forma, colocar o aluno em seu mundo vivencial, compartilhando o seu tempo extracurricular não somente com redes sociais.Destacaremos também, a escola, como parte integrante dessa sociedade, com a preocupação de formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis pelo seu aprendizado, tem de se adequar a esse novo ambiente, criando mecanismos didático pedagógicos que favoreçam o aprendizado de forma dinâmica e contínua, com aprendizado para toda a vida. *A educação a distância abre um caminho importante: satisfazer o direito que toda pessoa tem de ter acesso à educação, em qualquer etapa de sua vida e de acordo com suas necessidades e interesses.* (Garcia, 2001b: 161)

2. RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE

Em primeiro momento foi ministrada uma aula a partir do conteúdo força gravitacional, tendo como método e ferramenta, além de uma aula expositiva com quadro e pincéis, o uso de um filme chamado Gravidade, em seguida, o docente, que é um grande defensor do uso da tecnologia em sala de aula, formulou treze (13) questões, aos alunos, baseadas no filme, a fim de avaliar à aprendizagem e até os questionamentos de seus alunos, com relação ao conteúdo. Todas as questões foram baseadas no filme e aplicadas no site http://www.helpclassonline.com.br.

A primeira questão possui o seguinte enunciado, “A 32 mil km/h os destroços do satélite russo dirigem-se a 600 km de altitude em direção a um grupo de astronautas que consertam o Hubble. Compare esta velocidade com a velocidade de órbita na Terra e de escape na Terra.” Alguns alunos responderam de forma correta, realmente comparando, já outros não respeitaram a proposta da questão, que foi fazer uma comparação e, simplesmente, colocaram dados, como as velocidades de órbita da terra e de escape. Uma média de 80 a 85% doa alunos ou acertaram, ou fizeram algo aproximado ao que era pedido na questão.

A proposta da segunda questão foi a seguinte “Porque a Dra. Ryan Stone saiu girando após se soltar do braço que a ligava ao conserto no telescópio hublle?” Pelo fórum foram obtidas, aproximadamente, por 85% dos discentes a resposta correta, ou

aproximada ao pedido na questão.

Terceira "Porque ficou escuro depois de muito girar?" Praticamente todos os alunos entraram em consenso quanto à resposta, acertaram ou quase.

Quarta "O traje propulsor de Matt choca-se violentamente contra os demais, este choque não poderia tê-los impulsionado ainda mais?" Houve divergências e falta de entendimento no enunciado.

Quinta "Pode um corpo (cadáver) flutuar intacto no espaço?" Vários alunos usaram vários fatores, como o corpo está ou não fora da roupa de proteção, posição em relação ao sol, para poder chegar à resposta correta.

Sexta "Quando avistam o nascer do Sol é uma imagem real ou virtual?". Outra vez os alunos entraram em um consenso, afirmando ser real, porém fazendo correção ao termo "Nascer do Sol".

Sétima "Era realmente necessária a última propulsão para chegar na EEI dada por Matt? Dra Stone pede para frear isso é possível?" A resposta foi a mesma para todos os alunos, sendo, de certa forma, correta.

Oitava "Como Matt continuou a orbitar depois de se desprender do cabo que ligava a Dra. Stone... sua velocidade era maior?" Houve questionamento de um aluno, por conta da morte desnecessária de Matt, e alegou que o personagem estava com velocidade zero, no entendo de modo geral a grande maioria apontou a inércia como responsável pelo personagem continuar em orbita.

Nona "Ao entrar na EEI ela passa por um princípio de incêndio... pode a chama se deslocar no ar?" A maioria dos discentes acertaram a resposta, já outros afirmaram ser por conta da falta de gravidade, que não atrai o fogo para o chão da nave, o que é uma inverdade, a gravidade ainda atua.

Décima "Ao apontar o extintor contra o fogo ela sofre um recuo, isso é possível?" A resposta dada por todos foi sim, muitos levaram em conta a primeira e a terceira lei de Newton, porém não seria algo tão simples o deslocamento pelo espaço.

Décima primeira "Ela pega uma Soyuz após a destruição da EEI tenta ir à estação chinesa Tiangong, mas não há combustível...ela fica à deriva e acaba usando um

extintor como propulsor, isso é possível?". Para responder essa questão, foi utilizada por todos as mesmas ideias da questão anterior.

Décima segunda "Quando ela chora ao ouvir numa transmissão de rádio um bebê, sua lágrima flutua na forma esférica.... isso é possível?". Os argumentos utilizados pelos discentes foram praticamente os mesmos.

Décima terceira "Sabe-se que na Lua seria impossível tomar um líquido de canudinho, como Matt consegue tomar aquela vodka de canudinho?" Das dezoito respostas apenas duas foram diferentes. Levando em consideração as certas, o argumento utilizado foi a pressão e além disso alguns alunos levaram em consideração que naquele momento a Dr Stone estava delirando.

2 CONCLUSÃO

Nas condições em que o AVA MODDLE se desenvolve, a interatividade, possibilitada pelas ferramentas de comunicação, adquire fundamental relevância para a transformação das práticas educacionais. Nesse sentido, a pesquisa mostra que o fórum é um espaço que representa, de certa forma, a sala de aula presencial, pois possibilita que alunos e professores possam interagir constantemente, facilitando assim o ensino e a aprendizagem. No entanto, ao realizarem essa interação, é necessário que aluno e professor assumam novos papéis no processo de ensino e de aprendizagem.

3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, Marco. **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. 550 p.

SILVA, Tania T.; COELHO, Suzanet Z. e VALENTE, José A. O papel da reflexão e dos mediadores na capacitação de aprendizes-colaboradores: um dos suportes andragógicos das comunidades virtuais de aprendizagem. In: VALENTE, J. A. e

BUSTAMANTE, S. B. V. **Educação a Distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. 259 p.

MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007. 224 p

BAQUERO, R. As relações entre linguagem e pensamento. In: **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Relatos de Experiência

ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PERSONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Verônica Martins Cannatá
Colégio Dante Alighieri
veronica.cannata@cda.colegiodante.com.br

Descrição

O presente relato narra a experimentação nos modelos de ensino híbrido, abrangendo desde o Maternal até o Ensino Médio. Tal iniciativa preconiza a produção de conteúdos por parte dos alunos dos ensinos fundamental II e médio para diferentes mídias (digital e impressa), além da promoção de discussão, entre alunos e professores mediadores, sobre uso e possibilidades dos ambientes digitais e das inovações metodológicas na sala de aula.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTE CONTEMPORÂNEA: EMERGÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE

Luciana Pasqualucci
Museu de Arte Moderna de São Paulo
lucianapasqualucci@gmail.com

Descrição

O intuito deste relato é compartilhar uma prática desenvolvida no ano de 2006, em um museu da cidade de São Paulo, em um curso de formação de professores. Na ocasião, atuei como pesquisadora e educadora formadora do mesmo. O participantes eram educadores, do ensino formal em sua maioria, da Educação Básica ao Ensino Superior. Nossa intenção era abordar os conteúdos da exposição em cartaz, que exibia arte contemporânea da coleção do museu, relacionando-a aos conceitos da interdisciplinaridade.

Durante o trabalho de pesquisa bibliográfica sobre os conceitos da exposição, além das conversas com os curadores e com alguns dos artistas que expuseram seus trabalhos, intuímos que a interdisciplinaridade era perceptível em relação à pluralidade de linguagens artísticas e em relação à diversidade de conteúdos que poderiam ser abordados.

Busquei, em meus arquivos pessoais, uma matéria lida no ano de 2003, que, por achar interessante, guardei. Havia sido publicada pelo *Caderno Mais, da Folha de São Paulo*, em novembro de 2002. O que chamou minha atenção para a matéria foi o dizer na capa "a interação entre todas as áreas do saber se tornará decisiva para a produção do conhecimento e no combate à estagnação intelectual". Pensei que poderia ser interessante abordar a interdisciplinaridade a partir de uma notícia de jornal e discutir aspectos relacionados ao tema a partir das obras exibidas na exposição. A realidade da notícia poderia ser apropriada por meio das discussões sugeridas pelas obras que, de modo imanente, contém referências relacionadas à sociedade, à cultura, à subjetividade e às diversas áreas do saber.

A matéria fala sobre um congresso sobre interdisciplinaridade realizado em agosto no mesmo ano na Universidade de Stanford (EUA). Esse congresso resultou em um documento que "vê no conceito de emergência a mão invisível que articula a colaboração entre áreas como filosofia, química, biologia e teoria literária". No decorrer do texto, o tratamento constante do conceito de "fenômeno" também chamou minha atenção. Ao buscar refletir sobre a construção de um conhecimento interdisciplinar no museu, onde os saberes são simultaneamente construídos individual e coletivamente, pensamos que a interdisciplinaridade poderia ocorrer não somente como conteúdo produzido pelo resultado de uma investigação sobre o que ela seria, mas sim como forma, como ação e como reflexão e prática decorrentes de situações vividas, nas quais valores e saberes convergem, em situações contextualizadas, na relação entre a arte e o sujeito.

Diante da exposição, pensamos que o conceito de *emergência* na interdisciplinaridade poderia estar relacionado às obras. As discussões decorrentes gerariam significados que, a partir desse modo situacional, desdobrar-se-iam em possibilidades de ação interdisciplinar, objetivando o conhecimento interdisciplinar e a formação de sujeitos interdisciplinares. Era a oportunidade de exercitar o que poderia ser a interdisciplinaridade no espaço museológico.

> A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de *trocas intersubjetivas.* Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão *promover* essa possibilidade de *trocas,* estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas. (FAZENDA, 2011b, p. 79)

A matéria destaca alguns tópicos discutidos no congresso. Sintetizei-os da forma como relaciono abaixo, e, no encontro, servimo-nos deles como trechos reflexivos disparadores, conforme descrito mais adiante.

Co-emergência: Que processos estão em ação quando sentimos que um fenômeno nos demonstra? Pode-se, de fato, dizer que um fenômeno é, por definição, algo emergente, no sentido de que adquire aparência e emerge como presença material e espacial?

Como qualquer objeto emergente, o universo só surge da existência virtual para a realidade depois de ser observado. Isso não significa, porém, que um observador cria o universo para si. Quer dizer apenas que as propriedades de um observador precisam ser consistentes com as propriedades com as propriedades dos objetos observados. Nesse sentido, o universo traz impressa em si a imagem de um observador.

A questão do divino: A ideia de co-emergência conduzida à co-extensividade do fenômeno e do observador, em muitas religiões, é uma maneira de definir Deus. Pois, se um dia fosse possível conhecer um fenômeno em toda a sua extensão, até o seu máximo limite, então teríamos sobrepujado nossa condição de situação, perfurado nossa finitude.

Ilhas de estabilidade: Embora os cientistas e os humanistas do grupo (dos congressistas) tenham concordado quanto ao fato de que causalidade e emergência não são opostos, acreditamos também que a imprevisibilidade, em lugar da causalidade, é o marco da emergência. Os fenômenos surgem, emergem, formando ilhas de estabilidade em um oceano em fluxo. Por sua emergência, um fenômeno se torna suficientemente estável para servir como base para a ação; para ser alterado, usado ou para participar de novos processos emergentes e se estabilizar em um nível mais alto de organização. Esse princípio de confirma tanto para os fenômenos naturais quanto para os culturais.

Natureza e cultura: O conceito de emergência parece sugerir que, na emergência de fenômenos, devemos fazer uma distinção entre as camadas de

previsibilidade e as camadas que são ou pequenas demais ou complexas demais para permitir previsões. Isso significaria que a emergência convida e facilita o controle parcial sem jamais se sujeitar ao controle completo.

Risco: Um novo conceito de *emergência* era não só o tópico e resultado deste trabalho (referindo-se ao congresso), mas, ao mesmo tempo, o princípio que governara a experiência de interdisciplinaridade. Permitir que o potencial de pensamento substantivamente inovador surja em um esforço colaborativo de estudiosos de diferentes disciplinas requer a liberdade, a coragem e o risco de trabalhar sem objetivos predeterminados e sem conhecer o desfecho da possível colaboração. Mas não devemos, tampouco, conceder ao princípio da emergência o estatuto de uma receita que deveria dar forma e controlar o estilo futuro de trabalho interdisciplinar.

O grupo com o qual trabalhávamos era formado por professores que participavam do curso há anos. O conhecimento sobre o grupo e entre as pessoas do grupo ajuda no desenvolvimento do trabalho. Conhecendo o repertório dos participantes, sabia que poderíamos discutir sobre o conceito de interdisciplinaridade a partir das obras da exposição, considerando e partindo dos conteúdos das obras, em alguns casos de difícil entendimento por sua complexidade.

A exposição reuniu a quantidade aproximada de quatrocentos trabalhos e foi dividida em três blocos principais:

- A história do museu: Obras que se relacionam ao projeto construtivo do Brasil nos anos 1950;

- Arte como comunicação: obras que confirmam estratégias de sobrevivência, códigos, reinventaram estruturas de diálogo com o outro, mesmo tendo como entrave a repressão política, a repressão da língua, a repressão da sexualidade;

- O devir da situação artística brasileira: obras produzidas por artistas em início de carreira, mas que demonstram posicionamento crítico em relação à sua própria poética.

O grupo de 25 professores foi dividido em cinco subgrupos. Olhamos e exposição e conversamos sobre a curadoria, destacando algumas das obras de acordo com o interesse dos participantes. Comentei com o grupo que, assim como a curadoria estabelece um eixo reflexivo para seleção dos trabalhos e relação entre eles, os educadores do curso também pensam em possibilidades de interpretação que acompanhem o diálogo com as obras. Naturalmente, o educador formador seleciona um fenômeno (um evento, um texto, um poema, uma notícia) que lhe chama a atenção por algum motivo. Comentei o tema escolhido: interdisciplinaridade, abordada por meio do conceito de *emergência*, conforme matéria publicada no *Caderno Mais*. Olhamos o material impresso, distribuímos os parágrafos para cada um dos grupos e discutimos o motivo pelo qual poderíamos falar sobre interdisciplinaridade naquela exposição: "diversidade de linguagens, apresentação de momentos diferentes da história da arte, oportunidade de ver a arte como comunicação, a arte como poesia, a arte como contestação, a arte como projeto, a arte como euforia". Falou-se sobre a "necessidade da disponibilidade do sujeito para aproximação dos trabalhos e necessidade do contato com o conceito da mostra e conceito da obra para melhor compreensão da exposição". Fato interessante a interdisciplinaridade não ter surgido como o "encontro entre diferentes áreas do conhecimento".

Quando mencionamos a disponibilidade necessária por parte do sujeito, compartilhei uma das regras do congresso, mencionada no início da matéria: transmitir a complexidade de suas disciplinas tentando, ao mesmo tempo, oferecer o máximo de acesso aos estudiosos de outras disciplinas. Falamos então em generosidade, humildade e respeito.

Os grupos reuniram-se, conversaram e selecionaram na exposição obras que pudessem anunciar o conceito de *emergência* em relação a algum evento da atualidade. Falamos em emergência no diálogo, emergência na humildade, emergência na tolerância, emergência no respeito, emergência na saúde e na educação. A

interdisciplinaridade foi mencionada não como finalidade do trabalho realizado, mas como meio para sua realização. A interdisciplinaridade foi discutida como forma, como possibilidade, como intenção, como comportamento. Como atitude[1]. Vislumbrávamos, naquele momento, o sentido da compreensão das bases da interdisciplinaridade.

[1]Cf. 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).

COMO REPENSAR O CURRÍCULO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

Luciana Carletti de Medeiros
Colégio Notre Dame Rainha dos Apóstolos
Parcerias: UFRGS/ Unisinos/Rede de Ed. Notre Dame
inforainha@notredame.org.br

Descrição

A prática pedagógica descrita faz parte do projeto da Rede ND, com o tema "Como repensar o currículo em tempos de cibercultura". A produção das práticas comporá a "Ciberteca" que será utilizada por todos os estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

TECNOLOGIA COM GEOGRAFIA

Tays Rossi de Oliveira
Colégio Rio Branco
tarossi@ig.com.br

Descrição

Atividade desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de trabalhar o conceito das visões vertical e oblíqua para entender como são elaborados os mapas. Foi feita a comparação entre o mapa feito no papel celofane e o mapa impresso a partir do *Google maps.*

CONSTRUINDO O PROCESSO AVALIATIVO COM OS ALUNOS – 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo 2: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Lislayne Carneiro
Escola Municipal Ensino Fundamental "22 de Março"
Grupo de professoras que participam do Projeto Especial de Ação - PEA 2015
lislayne@uol.com.br

Descrição

Sou professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental – em cargo efetivo na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - classe de 4º ano na escola EMEF 22 de Março (DRE-CL), e na Secretaria Municipal de Educação do Taboão da Serra - Termo I: Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola EMEF Prof. Maria Alice Borges Ghion

A Prática Pedagógica, Projeto da Atividade e Experiência.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo implantou em 2013 o Programa Mais Educação São Paulo reorganizando o currículo e o Ensino Fundamental de dois ciclos para três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3ºanos), Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos).

O relato será sobre a ação em sala de aula no processo avaliativo destacando a fase anterior à semana de aplicação das provas do segundo bimestre com o 4º ano do Ciclo Interdisciplinar – Ensino Fundamental.

Considerando que:

- No Ciclo Interdisciplinar a metodologia adotada para o trabalho pedagógico viabiliza a integração das disciplinas e o respeito à especificidade de cada área do conhecimento; e a pedagogia interdisciplinar é a base do trabalho curricular que viabiliza a prática.

- Os alunos do 4º ano, com 9 (quase 10 anos), estão no estágio operatório concreto - teoria cognitiva de Jean Piaget[1]. No estágio operatório concreto as crianças (7-11anos) utilizam os conceitos como os números e as relações, manifestando-se ao na capacidade de abstrair e apresentar habilidades do raciocínio lógico, solucionando as situações problemas. E como alunos estão aptos para o exercício do diálogo, troca de experiências e opiniões vividas em sala de aula e - linguagem de forma social - conseguem colocar-se no lugar do outro.

- Um dos eixos propostos pela Reforma Municipal de Educação para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo é a avaliação PARA a aprendizagem - "[...] *quando o aluno e o professor podem ampliar o conhecimento de si, de seu processo de estudos, das disciplinas e da reflexão sobre suas habilidades"*[2].

A Resolução foi:

- Elaborar um Projeto de Atividade de cunho avaliativo que versa sobre o envolvimento e a participação do aluno.

- Viabiliza exercícios em que os alunos, em consonância com o conteúdo trabalhado, constroem exercícios para basear a elaboração do processo de construção da avaliação e ampliam o conhecimento sobre este processo.

- Oportuniza trabalhar as habilidades planejadas contempladas no planejamento anual do curso.

> O **Ciclo Interdisciplinar** se refere à leitura, à escrita e à solução de problemas matemáticos, com ênfase nas ciências humanas e da natureza, nas artes, na educação física e nas línguas estrangeiras, como forma de contribuir com o desenvolvimento dos educandos para a leitura da realidade e para a participação cidadã no mundo. [3] (SÃO PAULO, 2014).

[1]Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_cognitiva Acessado em 31/03/2015.
[2]Caderno Subsídios 2 – SGP e Avaliação para aprendizagem, publicação do DOT/SME-SP. Fonte: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publica%C3%A7%C3%B5es2014/maiseduc_subsidio2_revisado_WEB.pdf Acessado em junho/2015.
[3]Programa Mais Educação de São Paulo - Ciclo Interdisciplinar http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Programa-Mais-Educacao-

Assim, o mais adequado pareceu envolver os alunos na produção da etapa anterior à aplicação das provas atuando na construção das questões que poderiam ser aplicadas nas provas do segundo bimestre com base no conteúdo.

Como construir uma prática que possibilita o entendimento, e a clareza, dos alunos ao interpretar as questões elaboradas para as provas?

O caráter concreto da situação faz surgir a ideia de propor a construção das perguntas referente às provas com a participação dos alunos. As questões seriam feitas em dupla para proporcionar a troca das argumentações e da decisão do corpo da frase.

O objetivo da atividade está em fortalecer o significado do processo avaliativo e desenvolvimento as habilidades dos alunos citadas abaixo:

- Localizar informações explícitas em um texto;
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- Inferir uma informação implícita em um texto;
- Interpretar o texto com auxílio de material gráfico e outros materiais (propagandas, quadrinhos, foto, etc.);
- Identificar o conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa;
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas e outras representações gráficas;
- Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento;

- Ler informações e dados apresentados diferentes linguagens (gráficos, tabelas, legendas, e outras).

E tornar o processo positivo para atender às propostas do currículo e aos conteúdos trabalhados no bimestre.

Muitas vezes o professor elabora perguntas de uma forma que não favorece o desempenho dos alunos. Esse desconhecimento compromete os resultados e provoca frustações no professor que interpreta os dados como o não cumprimento do ensino planejado.

Atividade proposta para os alunos:

A. Formular duas questões sobre a matéria trabalhada.

B. Fazer o registro em meia folha de sulfite.

C. Em dupla, elaborar as questões.

D. Pode utilizar o livro e as anotações do caderno.

Procedimentos:

Em dupla reler o conteúdo do livro, pode usar o caderno para aproveitar os apontamentos, e elaborar duas perguntas que vão ser usadas em uma prova. A pergunta escrita na folha de sulfite deve estar acompanhada com a fonte: página do livro que oportunizou a ideia da elaboração da pergunta.

Consigna:

Elaborar duas perguntas para a prova sobre o conteúdo, apontar a página que foi utilizada como base da ideia para formular a pergunta. (exemplo em anexo).

Experiência:

No ambiente escolar temos percebido que muitas vezes elaboramos questões, perguntas, que os alunos ao ler não conseguem entender a proposta da atividade. No primeiro bimestre apesar do bom desempenho dos alunos isso ocorreu algumas vezes em propostas avaliativas que não são somente as provas.

A partir desse quadro, nesse segundo bimestre, diante de algumas situações durante as aulas percebeu-se que o processo de construção e elaboração do conteúdo por parte dos alunos ocorreu com muita dificuldade. Essa dificuldade aparece quando os mesmos estão realizando exercícios que indagam sobre a matéria e não conseguem responder.

O conteúdo é discutido em grupo, a partir de exemplos pessoais, do cotidiano, a partir da vivência dos alunos sendo quase uma dramatização e sua vida real.

Qual é a falha que cria uma lacuna entre o que se trata nas aulas e o momento do aluno apresentar o que aprendeu?

Será nas habilidades que tornam competentes a forma de organizar os elementos essenciais para o registro do que se pede?

Já que oralmente o aluno consegue realizar e ao escrever a dificuldade potencializa.

Diante dessas questões a hipótese mais provável é que os alunos não têm a prática de exercitar a construção de perguntas sobre o conteúdo trabalhado experimentando o lado avesso ao papel tradicional de ser aluno. Experimentar ora o papel do que responde, ora o papel do que elabora.

Ao apresentar a consigna para o grupo de alunos, a priori, o entendimento do exercício causou agitação, falatório e perguntas sobre: O que fazer? Como fazer? Não entendi?

Foi necessário parar a aula e iniciar a explicação dando exemplos e ensaiando um método[4] para realizar a tarefa.

Após essa fase, e alguns encontros e desencontros, finalizamos com boas produções que foram recolhidas e serão apresentadas no Seminário.

[4]A descrição do método proposto será apresentado no Seminário.

UTILIZAÇÃO DO QRCODE NA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Cristina Varga Ferreira e
Monica Nogarole
Colegio Notre Dame Recreio – RJ
crisvargaf@hotmail.com e ndrecreio.fundamental1@notredame.org.br

Descrição

O QRCode está presente hoje em diversas embalagens, reportagens, cartazes, e sendo uma imagem "curiosa", diferente do que presenciamos no dia a dia. Dessa forma, a professora do 3º ano optou por explorá-lo, fazendo um link com o conteúdo estudado no trimestre. Os próprios alunos da turma do 3º ano foram em todas as salas, explicando o que era um QRCode, por quem foi criado e qual o objetivo de utilizá-lo.

CONFLITOS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lilian Assis Monteiro Lizardo
E.M.E.I. "Ministro Pedro Chaves"
lilian.leli@yahoo.com.br

Descrição

RESUMO

Este relato traz uma reflexão sobre uma encenação realizada em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo que inquietou todos os envolvidos diante do desejo de um menino de cinco anos de idade que escolheu representar um personagem feminino.

Palavras chaves: gênero, teatro infantil, solução de conflitos.

ABSTRACT

This Project bring us one consideration about a theater done in school of São Paulo municipality that that unsettled everyone involved on the desire for a boy of five years old who chose to represent a female character.

Keywords: gender, theater childlike, conflict resolution.

Para começar nossa conversa

Nos muitos eventos que ocorrem dentro das unidades escolares, como festa junina, festa da primavera, formatura, é comum que os professores escolham uma música para dançar com os alunos. Na contramão, pensamos propor um teatro a partir de uma encenação de literatura infantil.

Esta ação gera aqui uma reflexão sobre a experiência vivida com um grupo de alunos de pré-escola, cerca de cinco anos de idade, que de certo modo revolucionou o conceito de apresentação na escola, inquietando a todos na procura respostas sobre o que ocorre com esta nova geração em relação à busca de sua identidade, da sua infância, dos meios de comunicação que influem sobre sua personalidade.

> Entre as experiências que devem ser oferecidas pela Educação Infantil, está à promoção do "conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas,

> corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança". (MEC/SEB, 2010, p.95)

Ao propor a encenação a partir de uma história lida, surgiram algumas problemáticas que foram difíceis para encontrar uma solução que valorizasse as especificidades de todas as crianças. Sendo assim, com o objetivo de refletirmos sobre o papel do professor como mediador de conflitos e questões de identidade e gênero presentes no cotidiano escolar se faz este relato.

O período de realização foi no último trimestre do ano de 2012 por meio de observação e registro como professora e minhas indagações a respeito na formação que recebi, da falta de base para lidar com questões de gênero.

A construção do teatro infantil e o respeito pelas especificidades das crianças

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a nossa Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394/96 e se divide no atendimento de creches e pré-escolas. Foi na experiência como professora de uma turma com crianças de cinco anos, em uma pré-escola do município de São Paulo que venho escrever este relato.

No ano que me foi atribuída a aula para esta turma havia acabado de sair de uma licença maternidade, ou seja, fiquei ausente por seis meses do ano letivo. Quando voltei, no mês de setembro, a coordenadora pedagógica me chamou para dar as orientações de fim de ano, direcionadas ao planejamento de algo referente à região Centro-Oeste do Brasil. Pesquisei diferentes formas de contextualizar a rica cultura que se apresentou e neste momento encontrei as obras de Cora Coralina e procurei focar a minha ação no seu trabalho.

Iniciamos um projeto com o livro *A menina, o cofrinho e a vovó* de Cora Coralina, trabalhamos a sua biografia, obras de arte sobre a referida autora e fotografias que ilustrassem o que retratava o livro e as características de sua região. As crianças foram interagindo com muito entusiasmo, principalmente quando trabalhávamos com técnicas artísticas valorizando cada trecho da história. Para finalizar o projeto, conversamos se poderíamos realizar uma encenação do livro, no momento todos aceitaram.

Em uma das aulas dividimos os personagens, cada criança escolheria o que

desejaria representar. Foi neste momento que surgiu o problema que mais se repercutiu por toda a unidade: um garoto queria representar o papel feminino, a vovó. Ele é uma criança participativa, com iniciativa, um verdadeiro líder nas relações com as crianças, realmente é um protagonista. As crianças aceitaram sem preconceito e eu também, mas para não criar uma situação constrangedora no momento da apresentação, comuniquei a gestão da escola e a família do menino, para buscar autorização de sua participação na encenação.

A diretora manteve sua posição junto a minha, todavia a coordenadora pedagógica queria que eu montasse uma dança, dizendo que teatro para esta faixa etária era muito difícil de ser realizado dentro dos seus próprios parâmetros. Mesmo assim decidi realizar, pois as crianças estavam interagindo bem com a proposta que foi sendo adaptada de acordo com as suas potencialidades, foram envolvidos em uma brincadeira de faz de conta, cada um representando um papel, como mamãe, papai, vovó, netinha e até o tacho de doces.

Na sala dos professores não se falava em outro assunto, alguns questionaram a minha ação pedagógica, em permitir que o menino representasse o papel feminino. Mas se interferisse como poderíamos saber se ele desejava ser o personagem da vovó pelo simples fato de brincar de faz-de-conta no jogo simbólico. De acordo com Bona (2012, p.245) "ao brincar a criança cria uma situação imaginária para representar sua ação, o que, para ela, é algo novo [...] a partir do momento que cria uma situação imaginária, a criança consegue separar o objeto de seu significado real". Se for uma ação imaginária, como professora eu não poderia podar parte do seu desenvolvimento por preconceitos morais. E continuava a questionar a todos se o garoto queria representar o papel feminino ou a personagem afetiva e carismática da avó?

As famílias foram convidadas para uma reunião. Apresentei os resultados da aprendizagem das crianças e finalizei explicando sobre a encenação da história e como ela foi sendo produzida, pedi a autorização de todos os responsáveis. Chamei o responsável pelo garoto para conversar em particular e comuniquei a sua escolha de personagem. Não era sua mãe ou pai, era a avó que estava os representando. Ela apenas sorriu, como se não estivesse surpresa com a escolha de seu neto, disse que não poderia fazer nada e iria comunicar à mãe que trabalhava muito.

No dia seguinte da reunião, meu aluno não queria ser mais a vovó. Não

queria ser mais nada. Disse que sua mãe não deixava, enfatizou que era menino e deveria ter escolhido algo de menino. Ele já tinha decorado as falas e representava o papel muito bem, eu não poderia deixar que fizessem isso com ele.

Chamei sua mãe para conversar e com muita dificuldade ela veio à escola. O diálogo foi muito longo. Ela desabafou e até chorou ao falar sobre o comportamento do seu filho, com argumentos voltados para o fato de gostar de brincar só com meninas, de não dar atenção para os seus brinquedos e sim o de suas primas, que moravam no mesmo quintal. Falou que quando andavam com ele na rua, as pessoas observam o seu jeito de andar e discretamente comentavam. Ao perceber, conversava com ele e brigava com determinadas pessoas. Ao questionar sobre a figura do pai, ela disse que eram separados e que o encontrava nos fins de semana, além disso tinha um padrasto que ficava a maior parte do tempo com ele. Quando o meu aluno falava que tinha um namorado na escola, sua família brigava.

Perguntei qual era o seu argumento ao impedir o garoto de participar do teatro. Ela disse que sentia medo e como iria mostrar aquele vídeo para os outros familiares, ela sentia receio das pessoas rirem de seu filho. Ela apenas queria protege-lo.

Orientei sobre o que vemos na televisão e no teatro, são excelentes atores e dançarinos que apenas representam o papel feminino, sem significar uma opção sexual. Mas meus argumentos não convenceram.

Era uma situação muito difícil, mas para não podar o talento do menino, alterei o nome da encenação para ele participar sem gerar maiores questionamentos: *A menina, o cofrinho e o vovô*. Ele ficou super feliz em participar, praticamente dirigiu os ensaios, contestava os colegas. No dia da apresentação foi o primeiro a chegar e me auxiliou na organização, distribuição das roupas e na arrumação do cenário.

De acordo com Delors (2003, p.54) a educação poderá evitar estimular a exclusão social, na medida em que procura ser um fator de coesão, respeitando a diversidade da população que nela se encontra. Foi isto que procurei fazer.

Para continuar pensando...

Quando terminei o magistério, senti muito receio em iniciar a carreira de professora. Entreguei currículos para diferentes áreas, mas o meu primeiro emprego foi nesta profissão. Sabia que enfrentaria diferentes questões complexas, mas não

imaginava a importância da minha intervenção para fazer as crianças ficarem felizes. Penso que eu poderia, no momento da escolha dos personagens, intervir e falar que menino deveria assumir papéis de meninos, como as árvores que compunham o cenário, mas acredito que professores autoritários limitam a criatividade e a expressão de seus alunos. Também eu não gostaria de expor meu aluno e sua família numa situação que poderia ser vexatória, em um espaço que eu não teria meios de intervir para fazê-los ver a questões que ali apareciam. Por isso mudei o nome da peça, para que ele continuasse sendo o artista principal.

Com esta experiência, percebi que há muitas lacunas na minha formação, principalmente quando voltadas a situações delicadas, desta forma sempre estou participando de diferentes cursos e voltei a universidade para buscar mais conhecimento epistemológico, foi então que percebi que meus argumentos poderiam ser acrescidos de exemplos como o da cultura japonesa, com os teatros de Kabuki, em que os homens representam todos os papéis, inclusive os femininos. É um teatro rico em sua maquiagem, canto, dança, em sua arte em geral. Poderia ter levado esta informação para os alunos e problematizar as escolhas, pois no teatro não tratamos com a realidade, mas com o mundo imaginário.

Após o término do ano letivo, na avaliação dos processos, alguns professores disseram que foi muito interessante o teatro e que é possível realizar com crianças pequenas essas encenações com todo o cuidado necessário, tanto pedagogicamente quanto no sentido de compreender a linguagem do teatro.

Aprendi muito e ao escrever este relato, percebo que poderia ter feito algumas ações de modo diferente. Mas, continuaria defendendo o desejo dos meus alunos, pois "é necessário duvidar da eficácia e possibilidades da educação moral que se apoia nas lições morais e nos belos discursos, pois as concepções de bem e de mal serão abstraídas das relações sociais efetivamente vividas" (Montoya, 2004, p.176). Ou seja, o que o meu aluno aprenderia se eu ignorasse o seu desejo e o deixasse a margem desta peça?

O USO DAS TDIC A ANÁLISE CRÍTICA E A REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jane Reolo da Silva
Núcleo de Informática Educativa da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
janereolo@gmail.com

Descrição

Qual o propósito de uma educação, se não o do desenvolvimento de uma sociedade democrática, justa e humanista. Uma utopia desejada, pontuada pelo diálogo e a coerência na gestão das ideias, as quais fundamentam o desenvolvimento de conceitos e potencialize a pesquisa e a construção de novos saberes. Historicamente, coube às instituições escolares, estruturadas e organizadas secularmente, sistematizarem os tempos, espaços e procedimentos na busca desta utopia.

Os avanços tecnológicos das últimas décadas do século XX e a substancial e meteórica incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nesta primeira década do século XXI ao cotidiano da sociedade, coloca em xeque alguns dos procedimentos metodológicos secularmente fundamentados em modelos de racionalidade técnica e caráter linear cumulativo ,que segundo PRADO "[..] privilegiam a memorização de definições e fatos bem como as soluções padronizadas[...]".O acesso imediato à informação e a simultaneidade das mesmas, descaracteriza , do acúmulo de informação, o foco principal da relação com a construção do conhecimento.

Contudo, ser contemporâneo destes avanços tecnológicos e consequentemente receptor desta gama de informações, não torna a geração das primeiras décadas do século XXI conhecedoras, como afirma Paulo Freire no diálogo[1] com Seymor Papert, "da razão de ser da informação e consequentemente da razão de ser do conhecimento". Neste diálogo Freire aponta que há a necessidade da "construção de uma sistemática do conhecimento, que assegure a continuidade do processo da busca de um novo conhecimento. O conhecimento do conhecimento existente e a produção do conhecimento ainda não existente."

[1]https://www.youtube.com/watch?v=BejbAwuEBGs acesso em 01 junho de 2015

É nesta perspectiva, do desenvolvimento desta sistemática desejada por Paulo Freire, que busco descrever a sistematização de estratégias de reflexão sobre a prática desenvolvida pelo Núcleo de Informática Educativa da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 2012 e 2014.

Aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer.

Aprender para fazer

O primeiro movimento feito pela equipe de formadores do Núcleo de Informática Educativa da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação foi o de avaliar. Avaliar as práticas que os Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE) desenvolviam em suas propostas curriculares nos aproximadamente 550 laboratórios de Informática Educativa das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Essencialmente a pergunta foi: O que consideramos uma vivência curricular com o uso das TDIC em uma perspectiva crítica?

Segundo ALMEIDA (2003):

> "O potencial interativo do uso da TIC no ato pedagógico se revela na possibilidade de criação dialógica e intersubjetiva propiciada pelas interações entre pensamentos, conceitos, imagens, mídias e ideias, nas quais o sujeito atua de forma consciente com os objetivos de conhecimento."

Já MOREIRA E SILVA (2001) afirma que em relação ao processo de transformações que as TIDIC provocam na sociedade, os educadores e educadoras engajados em uma teorização crítica do currículo não devem rejeitar ou ignorar este processo mais sim "[...] compreendê-lo e encontrar formas de utilizá-lo de uma forma que seja compatível como nossos objetivos de democracia, igualdade e justiça social."p.33.

Neste movimento, optou-se por desenvolver um instrumento de avaliação por rubricas. As avaliações por rubricas, segundo ANDRADE 2000: "[...]se constitui em um documento de uma ou duas páginas que descreve vários níveis de qualidade, de excelente a insuficiente, para uma determinada tarefa."

Ao descrevermos nossas práticas ,pensarmos detalhadamente no que é essencial , necessário, importante para uma vivência curricular, exercemos um olhar crítico sobre o que já era feito e essencialmente no que poderia ser mudado para qualificar , disparou um processo viabilizador do comprometimento coletivo como ressalta Freire (1996 p.20) "É no domínio da decisão, da avaliação, da

liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.”

A construção de uma rubrica já possibilitou essencialmente rever as propostas e práticas com o uso das TDIC sob um olhar critico, envolveu referências conceituais e negociações para elencar critérios e níveis de qualidade para a avaliação destas práticas. A seguir, a última versão desta rubrica construída entre muitos encontros presenciais e virtuais apresentouquatro critérios e quatro níveis para cada um.

Secretaria Municipal de Educação SP 1

Uso de rubricas para promover o pensamento e a aprendizagem

CRITERIOS	Confortável	Estável	Moderado	Avançado
1. Colaboração com tecnologia	A tecnologia nunca é utilizada para o aluno expor ideia, conhecer as ideias dos colegas e discuti-las; Ou A atividade demonstra que, simplesmente, publicar Blog, Páginas e Sites próprios ou da U.E., usar o Twitter, Facebook, MSN, ORKUT e outros já é colaboração.	Ambientes virtuais são utilizados para o aluno expor ideias, conhecer as ideias dos outros e comentar.	Ambientes virtuais são utilizados para o aluno expor ideias, conhecer, comentar e contra-argumentar as ideias dos outros; São utilizados recursos e ferramentas para que o aluno amplie repertório sobre sua 1ª ideia e as dos colegas.	Ambientes virtuais são utilizados para o aluno expor suas ideias individualmente, conhecer e comentar a ideia do outro; A atividade promove a participação de todos; o debate; a problematização; A proposta prevê a síntese para que os alunos possam chegar a conclusões e posicionamentos e a proposta não seja esvaziada de sentido.
2. Atividade com tecnologia	A tecnologia na atividade é usada de maneira forçada, mesmo quando não seria necessária; Ou É uma atividade só para apropriação do software e replicar atividades desenvolvidas em sala de aula; Ou A tecnologia na atividade é usada por modismo, com intuito de estar em consonância com os avanços tecnológicos; Ou A pesquisa na atividade está centrada somente nos temas propostos pelos professores das diferentes áreas do conhecimento ou conduzida de modo aleatório.	As TIC são usadas para o aluno: - pesquisar para ampliar ideias próprias e/ou do grupo; -comunicar-se por meio de diferentes linguagens midiáticas, em diferentes ambientes virtuais interativos e colaborativos; -publicar e socializar produções finais de atividades e projetos; - estimular a autoria e o protagonismo dos alunos.	A atividade é de cunho individual e/ou coletivo de modo que o aluno possa decidir qual tecnologia é mais adequada para a elaboração do produto; Estimula o compartilhamento das produções entre os alunos para a melhoria de ideias e/ou solução de problemas apresentados nas etapas de elaboração do produto; Propõe o uso de diferentes mídias para registro do processo de elaboração do produto.	A atividade propõe a convergência de diferentes mídias e ambientes virtuais para a produção, comunicação e publicação de propostas; A atividade evidencia a autoria e o protagonismo do aluno; Propõe o compartilhamento das produções entre os alunos de outras escolas e comunidades para intercâmbios e processos de melhoria de ideias;
CRITERIO	Confortável	Estável	Moderado	Avançado
3. Promove a construção do conhecimento	A atividade propõe produção individual ou em grupo em ambiente virtual, mas o aluno não consegue sair do nível da 1ª ideia.	A atividade propõe pesquisa e compartilhamento de ideias para ampliação de repertório relacionada à 1ª ideia do aluno; Estimula o grupo a comentar, debater, avaliar, criticar para a melhoria de ideia, por meio de chat, fórum, blog, wiki e outros recursos;	A atividade propõe a produção colaborativa partindo antes das ideias e posicionamentos individuais dos alunos; Promove o compartilhamento das produções; Estimula o grupo a comentar, debater, avaliar, criticar para a melhoria das produções.	A atividade propõe a produção colaborativa partindo antes das ideias e posicionamentos individuais dos alunos; A atividade otimiza o tempo de cada aula para que o aluno possa lançar mão de recursos, ferramentas, sites, redes sociais para resolver problemas, expor ideias, contextualizar, ampliar, criticar ideias , buscar e propor soluções de problemas com autonomia.
CRITERIO	Confortável	Estável	Moderado	Avançado
4. Avaliação formativa	A atividade não evidencia nenhum tipo de avaliação; Ou O produto final é unicamente avaliado pela atribuição de conceito: NS, S ou P; Ou Na atividade o processo de avaliação continua não está evidenciado.	No desenvolvimento da proposta do aluno fica evidente o acompanhamento do professor seja presencial ou a distância; A proposta prevê espaço on line para devolutivas/orientações ao aluno; A proposta estimula a ampliação da produção; A proposta prevê a autoavaliação do aluno.	A proposta prevê rubricas de avaliação do processo de desenvolvimento dos alunos; A proposta apresenta ambientes virtuais para discussão e orientação dos alunos sobre processo de avaliação formativa por meio de rubricas; Os alunos tem conhecimento da rubrica de avaliação utilizada; A proposta prevê devolutivas sistemáticas para o aluno, tendo como referência as rubricas elaboradas.	A proposta prevê rubricas de avaliação do processo de desenvolvimento dos alunos; A proposta apresenta ambientes virtuais para discussão e orientação dos alunos sobre processo de avaliação formativa por meio de rubricas; A proposta prevê devolutivas sistemáticas para o aluno, tendo como referência as rubricas elaboradas; A proposta evidencia a elaboração junto com os alunos de avaliação por meio de rubricas para que eles próprios avaliem sistematicamente seus processos de construção de conhecimento.(autoregulação)

1.1 Aprender fazendo

A construção da rubrica possibilitou a reflexão crítica sobre o que já era feito pelos professores e professoras. O movimento seguinte propôs que cada professor e professora planejassem propostas de vivências curriculares, a partir do que foi validado pelo coletivo nas rubricas, e as tornassem públicas aos colegas participantes da formação antes de as desenvolverem com os alunos. Neste movimento as ideias iniciais dos professores e professoras eram encaradas pelo grupo desta forma: A primeira ideia. O processo virtual, neste momento, era o de buscar uma assessoria dos pares, dos formadores, dos especialistas em currículo e avaliação no intuito de aperfeiçoar a

proposta para que a mesma possibilitasse uma vivência curricular transformadora à comunidade escolar onde a proposta seria desenvolvida.

Em um ambiente virtual, que permite gerenciamento de acessos, os planos de prática, já organizados da forma com que seriam trabalhados com os alunos, foram disponibilizados aos formadores das Diretorias Regionais de Educação e principalmente, para todo grupo de professores. Após o olhar crítico dos envolvidos, as sugestões e modificações, os professores e professoras efetivaram a proposta realizando-a em sua comunidade. Tornar sua prática educacional aberta antes mesmo de aplica-las com seus alunos possibilitou ao professor realizar mudanças de rumos do seu planejamento a partir do olhar do formador ou dos colegas. Esse movimento ao

TECNOLOGIA PARA....		
Exercitação, memorização Exemplos.: HotPotatoes, testes online, memória	**Avaliação** Exemplos:testes online, rubricas, simulações	**Colaboração** Exemplos: Edmodo, Facebook, Popplet, Padlet
Criação Exemplos: Vídeo, desenho, texto, HQ, Scratch	**Organização** Exemplos: Arquivos, pastas, portfólios, Dropbox, Drive	**Comunicação** Exemplos: EducaPX, Youtube, Padlet, blog, Tá Na Rede
Investigação, busca Exemplos: Youtube, Google, Wikipedia, Wikimedia, OER	**Registros** Exemplos: Celular, tablet, Power Point, Docs	**Introduzir, explicar, expor** Exemplos: Educapx,YouTube, Scratch, jogos, animações ...

incorporar ao processo de reflexão sobre a prática a compreensão das linguagens, tecnologias e mídias necessárias para a organização do processo reflexivo e construtivo dos alunos possibilitou, por exemplo, o surgimento de categorias de uso das TDIC.

Adaptado de Nunes 2014. 1

Nesta etapa, o olhar crítico, porém cúmplice e colaborativo do formador e do colega professor possibilitou um segundo movimento mais reflexivo sobre a prática conforme enfatiza Abramowicz (2001 p.141). "Só é possível refletir sobre a prática docente e debatê-la, no coletivo, por meio da partilha de saberes. É em comunhão com outros seres humanos, professores, que nós nos desenvolvemos e nos formamos, fazendo-nos e refazendo-nos."

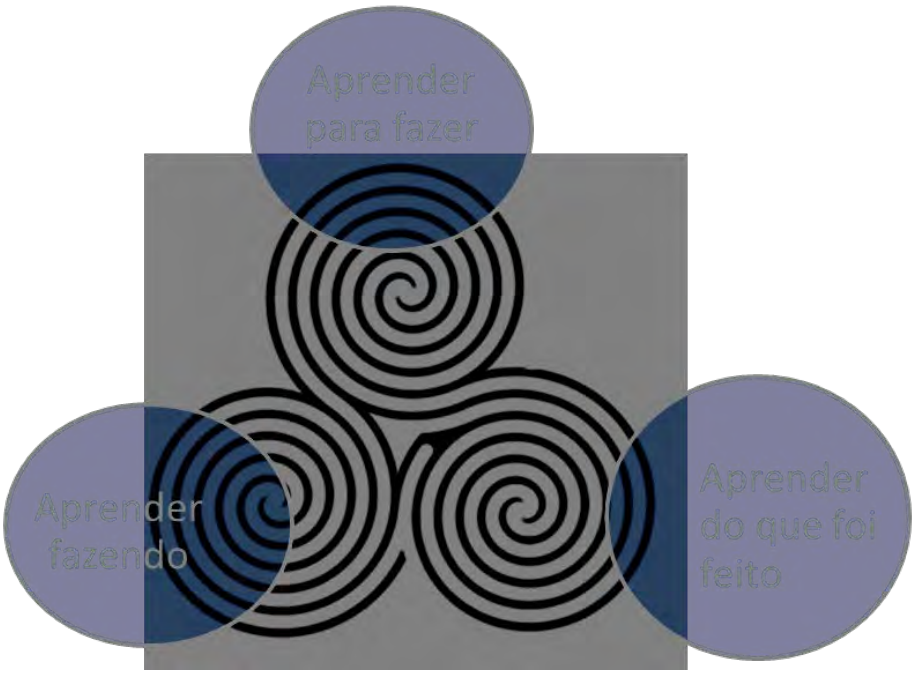
1.2 Aprender do que foi feito

[...]ser sujeito significa ser capaz de refletir sobre sua prática e de transformá-la – tornando-a mais significativa, mediante o diálogo- pela tomada de consciência da teoria que a embasa. (Abramowicz 2001 p. 139)

A última etapa do processo de formação continuada baseou-se em dar visibilidade e destaque às práticas nas quais a concepção teórica e o desenvolvimento das rotinas didáticas e o uso das TDIC estivessem suficientemente claros de forma que sobressaíssem além do produto final desenvolvido pelos alunos. A equipe do Núcleo de Informática Educativa da Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo realizou a seleção destas práticas possibilitando uma reflexão coletiva, síncrona e virtual com a presença dos professores, alunos, formadores e com a mediação de um especialista, no intuito de aprofundar o olhar e a concepção teórica pois como afirma Freire (1996 p 24): "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo."

Neste encontro o mediador especialista apresenta cada prática chamando a atenção para como o professor desenvolveu, com o uso das TDIC, o que Paulo Freire (1996 p.29) chamou de condições para aprender criticamente. O destaque é dado as estratégias de organização, estratégias de mediação, estratégias de reflexão, muitas dificilmente encontradas em uma só prática. Em cada encontro destes com duração de uma hora e vinte minutos (1h20) de duas a três práticas foram analisadas coletivamente. A análise contava com a participação do professor autor, o qual além de esclarecer como realizou a organização e etapas do processo, respondia aos questionamentos do grupo e do mediador do encontro virtual expondo as dificuldades, as angústias , as utopias que envolvem o fazer pedagógico.

O processo dividido nestes 3 movimentos conforme descritos na imagem reiniciava-se trimestralmente a partir novas análises e novos saberes docentes demandados e explorados pelo grupo.



Adaptado Nunes2014 1

> O processo de formação fundamentado na análise crítica e na reflexão sobre a prática, possibilitou um movimento contínuo de compreensão pelos participantes do papel da tecnologia nas vivências curriculares.
>
> A tecnologia, as antigas, as atuais e as que surgirão, articuladas a propostas de vivências curriculares focadas na escuta e no debate de ideias, nas reflexões sobre diversas propostas, sobre diversos pontos de vistas, e agregando uma profunda análise do conhecimento já construído pela humanidade e na busca de soluções para problemas locais, possibilitaria uma ação intencional do currículo como afirma STENHOUSE (1975 p.2, apud FORQUIM , 1993, p. 23): "como aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida." Seu olhar de mundo, sua intenção de ação, sua proposta de intervenção no mundo que vive. É isso que FORQUIM chama de **"valores de contestação"**

Já o movimento em ciclos possibilitou um ir e vir, necessário ao processo de reflexão. Os saberes dos professores e professoras, os consolidados os descobertos e os que o serão agrega-se aos saberes dos alunos, dos especialistas, dos formadores e dos colegas que presencialmente e virtualmente construíram além de uma comunidade de

prática, uma comunidade reflexiva e construtiva dos saberes docentes.

Ensino Híbrido na Aula de Matemática com o 1ano do Ensino Fundamental I

CELISE MONTEIRO FRANÇA CORREIA E CLAUDIA CAMPOS PANTOJO
Colégio Elvira Brandão
celise.correia@elvirabrandao.com.br

Descrição

Foi utilizado o modelo Rotação por Estações de Ensino Híbrido. A professora explicou como seria a aula aos alunos, cada atividade a ser realizada nas estações e o comando que daria sobre o rodízio dos grupos. Para a mesma atividade, foram selecionados dois recursos diferentes, tablet e caderno, porém, com o mesmo objetivo: verificar o aprendizado do aluno em relação ao conhecimento dos números.

A ESCOLA E O SISTEMA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO – A PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Bárbara Szuparits Silva e Victor Marques Macario
Instituto Crescer e Colégio Monteiro Lobato
barbara.silva@institutocrescer.org.br

Descrição

A fim de compreender o que desmotiva os alunos a irem à escola, um grupo formado por alunos do colégio Monteiro Lobato e a equipe do Instituto Crescer uniram-se em uma pesquisa intitulada "A escola e o sistema de educação brasileiro", cujo presente Relato de Prática visa disseminar os resultados obtidos e refletir sobre qual seria o modelo ideal da escola no século XXI.

UTILIZANDO A TECNOLOGIA PARA TRABALHAR A LEITURA

Elaine Lopes Novais
Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II
elaine@dla.com.br

Descrição

Desde 1995, o ensino de língua inglesa no Colégio Pedro II tem privilegiado o desenvolvimento, em sua plenitude, a habilidade de leitura. São trabalhadas estratégias de compreensão de texto, são apresentados aos alunos diferentes gêneros textuais (anúncios, receitas, quadrinhos, reportagens, notícias, resenhas, textos de opinião, biografias, etc.). Essa escolha é justificada (Moita Lopes, 1996) pelas demandas dos exames de admissão às universidades e pelas condições de trabalho existentes no contexto escolar. Nas turmas de Ensino Médio, na qual esta prática pedagógica se insere, o trabalho realizado tem como foco exclusivo a leitura.

Neste sentido, o trabalho realizado com as turmas de 1ª série do Ensino Médio se insere nos PCN (BRASIL, 1998) que preconizam que ao longo dos três anos do Ensino Médio, o ensino de Língua Estrangeira crie condições para que o aluno seja capaz de, entre outras competências:

> "• identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
>
> • vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
>
> • reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.

Durante o 1º semestre de 2015, foram trabalhadas as estratégias de leitura que possibilitam a compreensão de diferentes gêneros textuais e discutidos diferentes temas: as questões relativas às grandes cidades; a importância da arte; histórias de vida de mulheres importantes; a importância da tecnologia na vida dos jovens e dicas de como conservar o meio ambiente.

A tecnologia utilizada nas aulas de inglês é o computador interativo fornecido pelo governo às escolas federais. Como a escola não dispõe de *wi-fi* nas salas de aula, o computador interativo, que dispõe de todas as funções de um computador com um *datashow* acoplado, é um excelente instrumento para levar aos alunos outros tipos de mídia para trabalhar os temas das unidades, uma vez que, na maioria das vezes, os recursos disponíveis são apenas o livro didático e textos impressos em papel.

Tenho observado como docente, que os adolescentes têm um apreço especial pela música, que se apresenta para mim como um gênero textual poderoso, pois, além de um gênero textual de fácil assimilação e aceitação para o público jovem, a música apresenta questões sociais, pessoais, filosóficas, afetivas que tocam fundo nos anseios típicos dessa faixa etária. Por este motivo, tenho buscado trazer para as aulas músicas que estejam relacionadas ao assunto trabalhado e que apelem para o gosto dos jovens da faixa de 15-16 anos, na qual estão meus alunos.

O tema que será apresentado neste relato pedagógico foi trabalhado em uma unidade do livro adotado pela escola, e também discutido pela equipe de Educação Física do Campus no 2º trimestre de 2015: os padrões de beleza nos tempos atuais.

A atual novela das 19 horas tem como tema musical a música "All about that bass" da cantora Megan Trainor, que critica a padronização da beleza nos dias de hoje. Quando decidi trabalhar esta música em sala, imaginei que este seria um tema que geraria uma excelente discussão. Para dar mais subsídios à discussão, busquei outras duas músicas, "Pretty hurts" da Beyoncé, e "What makes you beautiful" do grupo One Direction. Essas três músicas apresentam três visões diferentes da beleza e por isso serviriam como um bom parâmetro para triangular a discussão sobre o tema.

> Preparei perguntas de compreensão de texto para auxiliar na discussão, e apresentei o trabalho na sala de aula. Eles trabalharam em duplas as questões discutidas nos três textos. Após a atividade escrita, abri para a turma o debate sobre como os jovens, e principalmente como as moças, vivem as questões da beleza nos dias de hoje. Ao final da discussão, assistimos os clipes e cantamos as músicas discutidas no trabalho pedagógico.

Esses textos geraram uma excelente discussão sobre o tema. Tenho certeza que os alunos da 1ª série atingiram o objetivo estabelecido no PCN mencionado acima, pois através da discussão do tema, eles buscaram novas formas de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo. Este é o objetivo principal do trabalho de leitura da Equipe de Inglês do Colégio Pedro II.

Projeto *mobile learning:* whatsapp na educação 3.0

Lígia de Assis Monteiro Fontana
FAATESP – Faculdade de Tecnologia Alvares de Azevedo
Parceria: IBTA – Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada
prof.ligiamonteiro@gmail.com

Descrição

O "Projeto *mobile learning:* whatsapp na educação 3.0", gira em torno do uso das ferramentas de comunicação, como o aplicativo *Whatsapp.* Pensando na comunicação digital existente com o crescimento de aplicativos, esta prática de ensino surgiu ao pensar na importância de criar estratégias para a produção do conhecimento, favorecendo a reflexão e interação digital.

“KALAHARI EM UM MINUTO”

Aldo Francisco Umanzor Ordenes e
Marcelo Yukio Sato
Colégio Visconde de Porto Seguro – Unidade Morumbi
aordenes@portoseguro.org.br e msato@portoseguro.org.br

Descrição

Atividade de Geografia desenvolvida com alunos do 8º ano, cujo objetivo é trabalhar os principais temas sobre a África, abordados pela leitura complementar do livro paradidático, fomentando a leitura, interpretação, argumentação, uso de ferramenta de comunicação instantânea, uso de ferramenta de produção audiovisual, seleção, síntese, colaboração, decisão em grupo e divisão de tarefas.

“O CAVALO DE TRÓIA” NA EDUCAÇÃO: UMA VIVÊNCIA SIMBÓLICA INTERDISCIPLINAR

Simone Moura Andrioli de Castro Andrade e Jerley Pereira da Silva
Universidade Paulista (UNIP)
simone50@terra.com.br
jerley@approvatus.com.br

Descrição

Objetivo:

Aplicar a prática pedagógica desenvolvida na disciplina: Estudos Avançados em Currículo, ministrada pela Profa. Dra. Branca J. Ponce do Curso Doutorado do Programa Educação: Currículo da PUC SP que possibilitou integrar a teoria com a prática.

Assim, após este primeiro exercício em aula, esta prática a ser relatada foi aplicada com os alunos de Pós-Graduação do curso de Psicologia Organizacional, na disciplina de Interdisciplinaridade e Negociação.

Os professores convidados pela professora titular da disciplina utilizaram o recurso simbólico pedagógico por meio de uma vivência prática. Foi escolhida a metáfora do “Cavalo de Tróia” por ser um símbolo que remete à estratégia, usando os elementos surpresa, criatividade e inovação. Possibilitou aos alunos vivenciarem e interagirem com esses conteúdos e os demais ministrados nas aulas anteriores, aplicados à luz da interdisciplinaridade.

Justificativa:

A vivência simbólica é uma possibilidade ou necessidade de busca do conhecimento do ser humano em sua totalidade por meio do caminho simbólico, pois: “Todas as coisas e vivências são símbolos. A percepção da parte como símbolo a remete ao Todo” (BYINGTON, 2003, p.34). O símbolo é um elemento essencial no processo de comunicação e de expressão, encontrando-se difundido pelo cotidiano e pelas mais variadas vertentes do saber humano.

Essa prática pode ser considerada interdisciplinar na medida em que a interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2003), é pautada em ação, movimento e reconhece a renovação e transformação nesse processo. Pode-se considerar que a Interdisciplinaridade proporciona encantamento nas práticas educacionais: “Um olhar

interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência dos seus movimentos, mas, sobretudo conduz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações" (FAZENDA, 2005, p. 13).

Além disso, o autor Torres Santomé, em seu livro: Currículo Escolar e justiça social: O Cavalo de Tróia da Educação (2013) embasou e incentivou os autores dessa prática para a construção de caminhos de transformação para a educação. Segundo o autor (2013), um currículo mais integrado ajudará a levar em conta a necessidade de outras metodologias didáticas para educar cidadãos responsáveis, críticos, justos, solidários e democráticos. O mesmo autor complementa que acostumar os alunos a trabalhar com metodologias que obriguem a realização de tarefas em equipe, estimula o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Desafios encontrados e soluções adotadas:

O maior desafio encontrado foi em relação à resistência frente a um elemento novo e uma nova tarefa proposta. Os alunos tiveram dificuldade inicial para compreender a tarefa, mas com a adaptação da tarefa, com exercício de escuta dos alunos e empatia, foram realizadas novas explicações e a resistência foi superada e os alunos se envolveram com a tarefa proposta.

Resultados:

Aprendizado do conteúdo proposto, motivação na busca do conhecimento, aprendizado da escuta, troca de informações, diálogo em equipe, integração e participação no grupo entre os integrantes, inclusive os que apresentam maior dificuldade para se expressarem. Integração da teoria com a prática, propiciando que os alunos refletissem prática recursos para lidar com as situações vivenciadas no seu cotidiano.

O PROGRAMA APRENDER EM REDE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA PROJETOS COLABORATIVOS ONLINE

Dillermando Allan Neto
Instituto Crescer
Escola Técnica do Sistema Único de Saúde (ETSUS)
allan.neto@institutocrescer.org.br

Descrição

Introdução

O Programa Aprender em Rede é uma iniciativa educacional do Instituto Crescer, que visa a fomentar a prática de trabalho por projetos colaborativos online, para troca de experiências regionais e culturais, entre alunos de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O projeto já está em sua 3ª edição e este Relato de Prática pretende apresentar os resultados obtidos na 2ª edição, posto que a última ainda não está concluída.

Cada edição do programa possui duração de 8 semanas e é realizado em rede social online, a saber, o Facebook. Cada edição promove o desenvolvimento de diferentes temas, sempre adequados ao nível de ensino do aluno. A edição de 2014 foi realizada entre 18 de agosto e 17 de outubro e teve como objetivo principal incentivar práticas pedagógicas inovadoras, baseadas em projetos intraescolares, que levem ao desenvolvimento de competências básicas para o século XXI, além do conhecimento de outras realidades, culturas e pessoas.

"O aprimoramento destas competências é fundamental para quem vive em um mundo globalizado", explica Luciana Allan, Diretora do Instituto Crescer e Doutora pela Faculdade de Educação da USP com especialização em tecnologias aplicadas à educação.

Neste projeto, os participantes tiveram "a oportunidade de conhecer outras culturas e desenvolver competências básicas para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, como a comunicação em rede, pesquisa, produção de textos e o uso das tecnologias digitais", acrescenta ainda a Diretora do Instituto Crescer.

Objetivos

Acreditando na importância de projetos que incentivem este intercâmbio cultural, que permita que alunos de regiões geograficamente distantes troquem suas experiências e relatem sua cultura e identidade local, o Instituto Crescer promove anualmente esta formação cujo objetivo é o de formar uma comunidade online de aprendizagem com a participação de professores do país todo para que, por meio da mediação do Instituto Crescer e seus tutores no Facebook, estes professores desenvolvam junto a seus alunos trabalhos com um tema em comum, que relatem na rede social os trabalhos desenvolvidos com seus alunos e que, por fim, iniciem com outros grupos de outras escolas, conversas por sistemas online de videoconferência a fim de expor a cultura local. Desta forma, alunos e professores têm a oportunidade de conhecer, a partir do ponto de vista dos cidadãos locais, a riqueza de regiões distantes.

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos pela formação, o Instituto Crescer cria, para cada módulo do curso, uma comunidade online de aprendizagem em grupos fechados do Facebook. A escolha desta plataforma se deu por suas facilidades de acesso, usabilidade e navegabilidade. Em cada comunidade criada, um ou mais mediadores do Instituto Crescer, de acordo com a necessidade do módulo ou complexidade do tema, fornece aos professores subsídio teórico sobre o trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos, estabelece prazos e um cronograma para que as escolas trabalhem na mesma sintonia e, por fim, promove debates e interação entre os professores que, ao longo do curso, passam a ser mais autônomos e a iniciar as discussões, postando suas vivencias de trabalho com os alunos e convidando os colegas a conhecerem sua cultura. Por fim, os mediadores promovem que, via videoconferência, os alunos de uma escola relatem seus projetos a alunos de outra escola, propiciando um momento de troca de experiências e construção conjunta de conhecimento.

A troca ocorrida na comunidade entre os professores e mediada pelo Instituo Crescer acontece via postagens de textos e envio de arquivos e de fotos, com as quais todos podem então mostrar como seus projetos acontecem na prática dentro das escolas.

Esta metodologia, além de proporcionar momentos coletivos de construção online, promove o uso de tecnologias digitais para projetos educativos mais inovadores e a

aprendizagem por meio de projetos práticos de vivencia, que motivam e engajam os alunos a descobrir suas próprias identidades culturais, a compartilhar com demais e a conhecer perspectivas e modos de vida diferentes.

Projetos desenvolvidos

Na 2ª edição da formação, que será objeto deste Relato de prática, o projeto contemplou o seguinte tema:

- Projeto Contadores de História

Dirigido aos alunos do Ensino Fundamental I de escolas públicas e particulares, este projeto teve como objetivo promover a pesquisa e a troca de conhecimentos sobre mitos, lendas e contos populares regionais brasileiros. Neste projeto, o Instituto Crescer administrou a comunidade no Facebook de forma a propiciar um intercâmbio das atividades. Assim, os professores enviaram para que todos os colegas pudessem ver, os resultados das pesquisas elaboradas pelos alunos sobre o tema proposto, uma criação de quadrinhos e de um gibi com os trabalhos produzidos, a organização de mesa redonda com discussão entre os alunos e vídeos, evidências e relatos da encenação da história feita pelos alunos.

Na primeira parte do projeto, os alunos realizaram uma pesquisa sobre os mitos, lendas e contos de sua região. Em sala de aula, apresentaram para o restante da classe, o resultado de suas pesquisas. Então, os alunos escolheram uma história que gostaram e a reescreveram na linguagem de quadrinhos. Esta atividade se encerrou com a confecção de um gibi da turma, contendo todos os quadrinhos desenvolvidos pelas duplas de alunos, e que foram então publicados pelo professor, na comunidade do projeto no Facebook.

Na segunda parte do projeto, o professor selecionou na comunidade os gibis publicados pelos outros professores e os apresentou aos seus alunos. Em sala de aula, os professores organizaram mesas redondas para leitura e análise do material coletado. Em seguida, os alunos formaram grupos para uma encenação sobre uma história que gostaram. Os professores deveriam registrar esta atividade, avaliar com os alunos como foi a experiência e compartilhar na comunidade do projeto para que, em conjunto com os outros professores, realizassem uma avaliação sobre os resultados alcançados ao

participarem do Programa Aprender em Rede.

Conclusão

Os resultados obtidos ao final 2ª edição da formação foram os mais ricos possíveis, de acordo com avaliação da equipe do Instituto Crescer, dos professores participantes e dos alunos envolvidos pois, além de ser possível observar uma intensa participação por parte destes professores nos debates e nas trocas de experiências, foi possível ver, por meio das fotos, depoimentos e vídeos enviados, o engajamento dos alunos e o desenvolvimento neles de competências de pesquisa, leitura, escrita, análise e ilustração e bem como o contato com conceitos de editoração e artes cênicas.

Além disso, percebeu-se que o Projeto Aprender em Rede foi uma excelente oportunidade para que os alunos envolvidos e mesmo seus professores conhecessem outras culturas e pessoas. Para o professor foi ainda possível trabalhar questões da diversidade brasileira relacionadas à cultura e crenças.

Por fim, este Relato de Prática visa a apresentar esta experiência em seus detalhes, discutindo seus processos e resultados, acreditando que tal compartilhamento pode incentivar educadores a criarem suas próprias comunidades de troca e construção de conhecimento, ampliando seus horizontes e o de seus alunos através do intercâmbio cultural.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DO AVA MOODLE NAS METODOLOGIAS ATIVAS.

Maria Otilia José Montessanti Mathias
ETEC Martin Luther King - SP
momathias@pucsp.br

Descrição

Promover a formação continuada dos docentes das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo é uma das prerrogativas do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza / Centro Paula Souza / Capacitações da Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC) - Unidade do Ensino Médio e Técnico. Essa unidade dentro da estrutura organizacional do Centro Paula Souza, responde pelos cursos técnicos e Ensino Médio oferecidos nas diferentes modalidades, presenciais e a distância.

Processo Ensino-Aprendizagem na pós-graduação em saúde

GABRIELLE PASSARINI MENDES DE CARVALHO, LIDIA PASSARINI MENDES DE RUIZ-MORENO E CHRISTINE BARBOSA BETTY
Universidade Federal de São Paulo
Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde
Projeto financiado pelo CNPq Processo 408796/2013-8
Universidade Nacional de Córdoba, Argentina e Universidade Federal de Pernambuco- UFPE
gabriellepmc@gmail.com

Descrição

O presente texto relata a experiência da Disciplina Processo Ensino-Aprendizagem, oferecida a profissionais da área da saúde no Programa de Pós-graduação Ensino em Ciências da Saúde do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde da Universidade Federal de São Paulo (CEDESS-UNIFESP). A proposta educativa foi desenvolvida no período de 13/03/2015 a 08/05/2015 no formato bimodal com uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle.*

O pressuposto teórico sociocultural que deu subsídio às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas tinha como objetivo a vivenciar do processo de formação docente em saúde utilizando cenários de prática e a reflexão sistemática de modo a responder questões relativas à por que, para que, para quem, o que e como se ensina.

Os objetivos da disciplina focalizaram desenvolver conhecimentos e instrumentos para o exercício de ações docentes de forma autônoma, colaborativa e reflexiva. Para tanto, fez-se necessário: 1. Elaborar um plano de aula de uma prática educativa em pequenos grupos; 2. Definir um roteiro de análise dessa prática; 3. Implementar a prática educativa planejada anteriormente, registrando seu desenvolvimento. 4. Refletir sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na disciplina.

Com base no contexto das metodologias ativas de ensino, as quais propiciam maior protagonismo, participação e interação dos estudantes, as atividades, realizadas individualmente e em grupos aconteceram durante sete encontros presenciais (21 horas) e três momentos à distância (39h). As atividades presenciais e a distancia compreenderam: leituras, trabalhos em grupo, grupo de verbalização e de observação (GV/GO), elaboração de relatos, debates, fórum de discussão virtual e estratégias dialógico-problematizadoras. A avaliação foi de natureza processual e formativa. Os

principais procedimentos utilizados para a avaliação dos pós-graduandos foram: elaboração coletiva de um plano de ensino. Participação nos fóruns virtuais de discussão e realização das atividades propostas no AVA, implementação da prática educativa planejada e análise e reflexão das práticas. Os estudos relacionados à disciplina constam num projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer 683.669).

Os planos de aula elaborados pelos três grupos de pós-graduandos compreenderam temáticas relacionadas à prática docente dos integrantes. Assim, o grupo I definiu como objeto o *Atendimento à Parada Cardiorrespiratória para leigos*. O público-alvo seriam alunos do projeto PIRADO (Projeto de Integração e Reintegração do Adolescente e Adulto para o Desenvolvimento Ocupacional), um projeto de extensão desenvolvido na UNIFESP - Santo Amaro, que tem por objetivo capacitar jovens e adultos para o mundo do trabalho e possui quatro eixos: empregabilidade, educação para o trabalho, educação para a cidadania e saúde. O tema escolhido seria trabalhado neste último eixo.

O grupo II escolheu a temática *Estratégias de Ensino na Prática Docente* que seria desenvolvida junto a docentes do curso de Nutrição do Instituto Racine, Instituto de Ensino criado em 1990 para oferecer produtos e serviços de educação, desenvolvimento profissional e empresarial nas áreas Química, Farmacêutica, Cosmética, Hospitalar, Nutricional e da Saúde em geral.

O terceiro grupo definiu o tema *Formação pedagógica do preceptor para atuação na discussão clínica da Residência Multiprofissional do Hospital Universitário Getúlio Vargas*. A temática seria desenvolvida junto a preceptores do Programa de Residência Multiprofissional do Hospital Universitário Getúlio Vargas, envolvendo as sete áreas da saúde (Assistente Social, Psicólogo, Farmacêutico, Nutricionista, Enfermeiro, Educador Físico e Fisioterapeuta).

O roteiro de observação elaborado pelos participantes para analisar a implementação do plano de aula contemplo três itens: pressupostos pedagógicos, implementação da estratégia e comunicação. Após cada uma das aulas desenvolvidas era realizada a estratégia de GV-GO para comentar os aspectos observados de acordo ao roteiro.

Cada grupo, após a implementação e reflexão das práticas, elaborou um relato desta vivência explicitando suas opiniões sobre como foi planejar, implementar e refletir sobre a prática educativa.

Os participantes destacaram a importância da comunicação clara e objetiva entre os participantes do grupo como uma condição importante para o desenvolvimento do planejamento, bem como dedicação e disciplina para cumprir as atividades mesmo com a rotina e afazeres cotidianos:

> Para o planejamento em grupo é essencial que a comunicação aconteça de forma objetiva e clara, livre de ruídos, e que a negociação seja presente. Podemos afirmar que dedicamos considerada energia no planejamento da atividade e que a comunicação e negociação efetivas ocorreram (G1).

> O exercício de trabalhar em grupo já é um aprendizado para levar à prática profissional. A tarefa de consenso, tolerância, entender as limitações do outro, tudo isso já é um aprendizado. Para a minha prática docente, percebi que ainda realizo coisas no "automático" e isso não é bom. Percebi que para realizar uma única aula há que se planejar previamente e estudar todas as etapas do processo (G3).

Embora também, foram comentadas dificuldades na negociação entre os participantes:

> Um ponto a ser discutido é a individualidade, pois quando estamos falando de cinco pessoas diferentes, há muitos pontos de vista que divergem e devemos tentar considerar todos, no entanto existe grande dificuldade em alguns pontos. Algumas vozes sempre 'falam mais alto' dentro do grupo, o que acredito que seja natural até pela personalidade de cada um (G1).

O trabalho em um grupo que foi multiprofissional e heterogêneo foi relevante pela riqueza de vivências diferentes que foram compartilhadas, em contrapartida gerou algumas dificuldades na comunicação que deveriam ser superadas para o sucesso da prática.

Nas falas, os pós-graduandos reconhecem a necessidade da comunicação para o trabalho e também remetem às diferenças entre as personalidades e particularidades de cada um. Segundo Bordenave (1995 e 2004) é a comunicação que faz com que as pessoas se relacionem, compartilhem e influenciem-se, podendo modificar a realidade

em que se inserem; o respeito, a cooperação, a criatividade e a aprendizagem são dependentes desse processo.

Neste sentido, o diálogo entre o grupo é fundamental, visto que é neste processo que a participação dos atores busca entender um ao outro. Tal entendimento implica em reconhecer o outro como alguém diferente e que estas posições e conhecimentos particulares são fundamentais para que a comunicação continue (ACEVEDO, 2009).

A proposta bimodal contemplou encontros presenciais e à distância, porém os participantes explicitaram a necessidade de maior número de encontros presenciais. A tecnologia foi amplamente utilizada durante o percurso. Além do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, foram criados grupos de conversas num aplicativo no celular que possibilitou a contínua troca de opiniões e recados:

> Planejar foi uma tarefa grandiosa. Uniu diversas atividades em uma só, visto que devíamos ler, escrever, planejar, prever como seria a aula e em sua grande maioria, devíamos fazer isso à distância. Utilizamos o *moodle* e um grupo via *whatsapp*, que sem dúvidas permitiu maior continuidade nos diálogos, pois em geral todos estão com o celular por perto maior parte do tempo. Sem dúvidas, o encontro presencial antes de iniciarmos o planejamento à distância foi indispensável para a decisão do tema a ser abordado e alguns aspectos sobre as estratégias que iríamos utilizar (G1).

> Para o grupo, o processo de planejamento do plano de aula foi um exercício intenso e difícil, entretanto, satisfatório e gratificante. As dificuldades iniciais relacionadas à ausência na aula presencial, à falta de experiência em docência e à realização de atividade em grupo por meio de ambiente virtual, foram superadas por algumas peculiaridades do grupo, como motivação, dedicação, acolhimento, respeito e compreensão. Essas características do grupo permitiram trocas ricas de informações, ideias e sugestões (G3).

No entanto, foi unanimidade dentro das afirmações do grupo 2 que o momento presencial inicial e prévio à implementação da proposta foi de extrema importância para chegar a um consenso e aparar detalhes que ainda mereciam esta atenção.

Assim, a proposta bimodal busca articular os momentos presenciais e à distância, gerando uma dinâmica que efetivamente mobiliza o resgate e (re)construção coletiva de saberes (RUIZ-MORENO *et al*., 2008).

As leituras de texto e preleções dialogadas propiciaram a integração conceitual entre as tendências pedagógicas estudadas e o plano de aula em elaboração:

> A possibilidade de refletir e de reler a literatura ao fazer este planejamento, em minha opinião, foi muito importante para a apropriação de alguns conceitos. Fazer o link desta atividade com a leitura sugerida para o primeiro momento da disciplina possibilitou sanar algumas dúvidas em relação às tendências pedagógicas. Tudo isso contribuiu com o apreender com a possibilidade de realizar o "teste" prático (G1).

> A literatura oferecida no Moodle para consulta teve papel de grande relevância em minha formação conceitual, me trazendo apropriações nas quais já havia tido contato, mas que não eram claras o suficiente para o meu entendimento (G3).

A implementação do plano de aula foi realizada de forma satisfatória como podemos notar na fala abaixo:

> A implementação traduziu o planejamento. Atingimos os objetivos, ou seja, a ação foi eficaz. O que nos permite segurança nessa afirmação, além das avaliações utilizadas, é o relato de experiência dos participantes. Houve consenso que a experiência foi significativa (G1).

O grupo 2 considerou que o plano de aula havia sido elaborado antecipadamente, mas a distribuição de tempo e a função de cada integrante do grupo no momento da prática não foi atendida por falta de tempo, o que levou a necessidade de certo improviso durante a implementação.

> Implementar foi fechar com chave de ouro a experiência, pois aquela luta, dificuldades e conquistas que foram sendo construídas durante o processo de planejamento, resultaram em uma aula que mesmo com imprevistos nos trouxe um *feedback* positivo em relação a turma que participou e até mesmo em relação a mim, que fiquei bem satisfeita com o nosso próprio resultado (G2).

Planejar é um processo amplo que objetiva-se em dar respostas a um problema

através da determinação de fins e meios que apontem para sua superação, pensando e prevendo possíveis acontecimentos futuros a partir de considerações do passado e do presente, levando em conta: quem planeja, para quem planeja e com quem se planeja (PADILHA, 2013).

No ensino, esse planejamento é intrínseco (PADILHA, 2013) e processual, deve ocorrer para que as atividades se desenvolvam de maneira organizada e definida, mas também deve ser constantemente avaliado e refletido, passível de possíveis alterações.

Durante a disciplina, a reflexão sobre o processo vivenciado foi contínua, desde o estudo da literatura, passando pelo planejamento e atingindo a implementação e avaliação da prática. Vivenciar a estratégia e abandonar a experiência do aluno passivo, refletir e reler a literatura, além do grupo GV/GO de discussão foram destacados como aspectos importantes para esta reflexão.

Os participantes enfatizaram que a reflexão da prática, realizada mediante a estratégia GV/GO permitiu levantar pontos importantes: necessidade da flexibilidade para elaborar, implementar e adequar a prática; a necessidade de um planejamento sistematizado para a prática docente; a oportunidade que a disciplina trouxe para a construção de conhecimentos, enfatizando o "saber fazer" e a reflexão sobre os processos que envolvem estas práticas.

A estratégia do GV/GO também foi valorizada por permitir a percepção de olhares diferentes do mesmo assunto, bem como, a discussão em grupo. A disponibilidade da turma para se engajar nas atividades propostas pelos grupos contribuiu para o sucesso da implementação.

> Essa experiência definitivamente influenciará minha prática. Como professora, tenho que usar a criatividade e diversas estratégias para garantir participação e aprendizagem dos meus alunos, além de ser também meu dever manter um planejamento para o semestre (G2).

A expressão de uma das participantes do grupo três evidencia a importância de vivenciar diversas estratégias: "Me tornou mais segura para a escolha das metodologias ativas". A maior parte dos profissionais de saúde vivenciou metodologias tradicionais durante a sua formação. Aprender e vivenciar a possibilidade de facilitar o aprendizado de outros de maneiras diferentes das conhecidas torna-se ainda mais relevante quando

consideramos que os docentes geralmente possuem a tendência de reproduzir os modelos vivenciados no seu percurso formativo (MASETTO, 2003).

As atividades desenvolvidas durante a disciplina permitiram ampliar a compreensão sobre a comunicação, trabalho em equipe docente, troca de experiências, planejamento, atitude de respeito frente às críticas, aspectos relevantes no processo de formação docente.

AÇÃO DOCENTE EM PARCERIA: POTENCIALIZANDO O FAZER PEDAGÓGICO, RESSIGNIFICANDO O ENSINAR E O APRENDER

Gisele Susan Giacomin e
Ana Cristina Ritter Rauta
Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Weibert
gi.giacomin@ig.com.br e anarauta@gmail.com

Descrição

Este é um relato de uma prática pedagógica envolvendo a docência compartilhada em duas turmas de segundo ano do ciclo de alfabetização, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Weibert, no município de São Leopoldo, no ano de 2015.

A construção do conhecimento a partir de uma Rede de Pesquisa Colaborativa (EDMODO)

Edvania Cristina Cipriano Rodrigues da Silva,
Verônica da Silva Aparecida Lorenzetti e
Sueli aparecida Lira
E. M. Monteiro Lobato
Equipe gestora da EM Monteiro Lobato, Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
edvaniacipriano@yahoo.com.br, vlorenzetti@ig.com.br e su_lira@terra.com.br

Descrição

Pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica anunciaram o projeto piloto intitulado: **Rede de Pesquisa e Colaboração Universidade Escola**. Com o tema "**A Luz de Minha Vida**", que teve como princípio a iniciativa da UNESCO ao declarar o ano de 2015 como Ano Internacional da Luz, que evidencia a importância da luz na vida e no bem estar dos seres humanos no planeta.

O projeto teve como expectativa a construção de uma rede entre escolas distribuídas entre os Estados da Bahia, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, São Paulo e Tocantins.

Cada escola participante teve a presença e o acompanhamento de um pesquisador da Universidade, responsável pela formação e pesquisa na escola participante, a Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada em Mogi das Cruzes, foi acompanhada pela pesquisadora Diane Mota Mello Freire que também atua na Secretaria de Educação do município.

O objetivo foi constituir uma rede de pesquisa colaborativa em uma comunidade com suporte na Plataforma Edmodo, que aconteceu durante os meses de maio e junho de 2015 (60 dias).

Para o desenvolvimento das ações cada membro da rede de pesquisa teve a responsabilidade de ao ensinar e também aprender, construir uma narrativa digital com o tema: A luz de minha vida.

Nessa pesquisa todos atuaram como pesquisadores: o aluno, pesquisando o tema; os professores, pesquisando o conhecimento de seus alunos e orientando-os no desenvolvimento de seus projetos, os formadores, apoiando o trabalho dos professores por meio de oficinas, que integram tecnologias e currículo, bem como orientando os professores em relação desenvolvimento dos projetos dos alunos.

Consideramos que os projetos alicerçados ao ensino com pesquisa envolvem os alunos

CONSTRUÇÃO DO BLOG ENGENHO DÁ HISTÓRIA

Wagner Torres de Araujo
Colégio Pedro II – Campus Eng. Novo II - RJ
wtorres2@yahoo.com.br

Descrição

Reinventar a prática pedagógica deve ser a busca constante de um educador comprometido com o processo ensino-aprendizagem. Com esse pensamento, tenho perseguido a aula de história atraente ao estudante do ensino básico. De forma que, através dela, seja possível o seu desenvolvimento como ser humano crítico e ciente da riqueza cultural produzida pela humanidade ao longo do tempo, nas diversas regiões do mundo.

Narrativas Digitais e Currículo: potencialidades educativas

Ana Claudia Loureiro
Colégio Santa Clara
Professora de Informática e a professora de Desenho Geométrico
anacloureiro@terra.com.br, aloureiro@usp.br

Descrição

Justificativa

As possibilidades de ensino e aprendizagem viabilizadas pelas TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - podem se transformar num fecundo instrumento facilitador do desenvolvimento da inteligência. O Windows Live MovieMaker, quando utilizado com fins educacionais, torna-se mais uma ferramenta de trabalho com que o professor e os alunos podem contar para desenvolver atividades integradas com as disciplinas do núcleo comum e com quaisquer outros conteúdos.

Porém, o uso das TDIC na educação, deve estar inserido numa proposta pedagógica significativa integrada:

1. ao contexto sócio-político e cultural da sociedade;
2. à análise das condições cognitivas presentes no aluno;
3. à avaliação constante da construção do conhecimento, antes, durante e após da utilização do computador;
4. às atividades que favoreçam um trabalho colaborativo;
5. ao planejamento que permita com que o aluno supere suas estruturas cognitivas presentes, evidenciando progressos intelectuais.

Dentro desse contexto, as atividades desenvolvidas nas aulas de Informática com projetos interdisciplinares, propõe-se a incorporar no currículo as diversas ferramentas digitais, ferramentas da web e conteúdos eletrônicos.

Objetivos

6. Possibilitar o contato com as TDIC para que, por meio de animações, construir narrativas digitais como meio de aprendizagem e ampliação do espaço escolar.

7. Usar as tecnologias digitais móveis como ferramentas de trabalho na escola.

8. Integrar as habilidades tecnológicas em projetos interdisciplinares.

Descrição

O Projeto, que envolveu as áreas de Informática e DG - Desenho Geométrico - desenvolvido com as turmas do 7º ano (alunos de 12 anos) teve como objetivo fortalecer as competências tecnológicas de nossos alunos, integrando as TIC em projetos de aprendizagem dentro dos conteúdos escolares.

Tivemos como enfoque a narrativa digital, como elemento de grande potencial educacional capaz de auxiliar os processos de construção de conhecimento. Buscamos a fundamentação teórica de nosso trabalho nos estudos de Jerome Bruner. Segundo o psicólogo americano, o processo narrativo viabiliza a

organização do conhecimento e passa a ser um veículo no processo de educação, uma vez que, narrativamente, construímos uma versão de nós mesmos no mundo (Bruner, 2001).

Outro fator de extrema importância que diz respeito ao valor educacional intrínseco das narrativas é quanto ao discurso crítico, que possui uma estrutura que caracteriza uma trama. A narrativa não é uma construção livre, envolve o saber, a identidade e a racionalidade.

O produto final deste projeto foi a criação de uma narrativa digital, toda em formato de animação, feita pelos alunos durante o 2º semestre de 2014.

Cada grupo de alunos ficou responsável pela representação geométrica dos polígonos aprendidos nas aulas de DG.

Todos os alunos puderam vivenciar e participar ativamente do processo de aprendizagem e da construção das animações.

O eixo de todo o trabalho de informática educacional estará inserido nos Projetos de Trabalho e no currículo escolar, viabilizando a aprendizagem das TIC, estimulando o aluno em sua curiosidade e criatividade, iniciativa de pesquisar e estudar com prazer.

Desta forma, o currículo de Informática do colégio compreende o trabalho com projetos interdisciplinares, a fim de que o uso da tecnologia não seja entendido como um fim em si mesmo, mas sim um meio para a construção da aprendizagem.

Metodologia

Para que uma aprendizagem ocorra ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo vivências desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações, o que foi possível na execução desse trabalho. Tivemos alunos participativos, motivados e muito focados durante todo o processo do projeto.

Alguns pontos chaves foram norteadores dos procedimentos adotados nesta metodologia de trabalho. Foram eles:

9. A necessidade de o aluno ter participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, sendo autor de seus trabalhos.
10. O objetivo de desenvolver, nos alunos, as capacidades de observar, analisar, comparar, criar, aplicar e transferir o aprendizado tecnológico para outras atividades de seu cotidiano escolar.

Assim, as atividades metodológicas desenvolvidas foram combinadas, de forma simultânea com a área de DG, proporcionando ao aluno a oportunidade de conhecer e compreender as proporções do corpo humano e sua comensuralidade com as formas geométricas, segundo Leonardo da Vinci.

Os procedimentos adotados foram:

11. Apresentação dos recursos tecnológicos por meio de projeções multimídias das aulas.
12. Domínio do uso dos programas, por meio da exploração, nas aulas práticas em laboratório de informática.
13. Apresentação do gênero cinematográfico – animação.

14. Criação da animação a partir das construções geométricas aprendidas nas aulas de DG e dos estudos realizados sobre Leonardo da Vinci e o desenho de Veneza, o “Homem Vitruviano”.
15. Formatação do produto final, animação da os alunos do 7º Ano, turmas A, B, C e D,

Desafios

16. Planejar e desenvolver as sequências didáticas para promover o desenvolvimento de competências tecnológicas.

17. Saber lidar com a informação: desenvolvimento do pensamento sistêmico, do pensamento divergente e do pensamento crítico; capacidade de abstração, criatividade, curiosidade; capacidade para o trabalho coletivo de forma colaborativa; capacidade de construir conhecimento.

18. Desenvolver as competências visuais de fotografia, principalmente o modo de operar a câmera fotográfica, de modo estático, sm deslocamentos, para que as imagens registradas pudessem criar movimento ao fazerem a narrativa digital no Live Movie Maker – o maior desafio – sem dúvidas, pois temos apenas uma hora aula semanal de Informática no currículo do colégio.

Principais resultados alcançados

19. Os alunos puderam conhecer mais sobre a vida e a mente de Leonardo da Vinci. Grande cientista e matemático que superava os conhecimentos e tecnologias de sua época.

20. Os alunos ampliaram os conhecimentos sobre geometria e matemática, compreenderam e apreenderam conceitos como: proporção áurea e o Phi – número de ouro.

21. Os alunos puderam desenvolver habilidades tecnológicas para editar imagens, áudios e vídeos com autonomia.

22. Todos os alunos puderam vivenciar e participar ativamente do processo de aprendizagem e da construção do projeto que possibilitou manipular, construir e compartilhar experiências e informações utilizando as TDIC.

23. Desenvolvimento de atividades curriculares por meio das TDIC e de narrativas digitais produzidas pelos alunos, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento e de mediação do professor nesse processo.

EDUCAÇÃO CRÍTICA DE SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

Renan Baptista Soares
Escola Estadual Professor Frederico de Barros Brotero
renanbsoares@gmail.com

Descrição

A prática realizada foi de leitura da realidade com um aluno surdo de 17 anos. A experiência ocorreu, em 2014, numa escola pública de São Paulo, numa sala de aula inclusiva de 7° série/8° ano. Na ocasião, havia em torno de 50 alunos, sendo 4 alunos com deficiência intelectual, 1 com deficiência auditiva leve e 1 com surdez severa. A média de idade da turma era 13 anos.

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE COM DOUTORANDOS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE SAÚDE: CONCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

THAISA DE FARIAS CAVALCANTI SANTOS, MARIA WANDERLÉIA DE LAVOR CORIOLANO MARINUS E PATRICIA LIMA DUBEUX ABENSUR
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE tatadefarias@gmail.com

Descrição

A disciplina de Prática Docente é oferecida a doutorandos da área da saúde no Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente do Centro de Ciências da Saúde da UFPE. Ela é obrigatória e tem como objetivo central integrar os alunos do curso de doutorado com graduandos do 2º período do curso de Enfermagem da UFPE, tendo como campo de atuação prática, a disciplina da graduação Metodologia Científica I.

PENSAMENTO FREIREANO, LEITURA E ALFABETIZAÇÃO COM EDUCANDOS DA ESCOLA PÚBLICA

Maria de Jesus Lopes da Silva
E. E. E.F. Prof.ª Leonor Nogueira
Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará
marialopes2011m@yahoo.com.br

Descrição

O Brasil, segundo algumas pesquisas, é um país de poucos leitores e que muitos alunos chegam ao final do ensino fundamental, sem saber ler; o leitor brasileiro lê em média, 3,7 livros por ano, "apenas um em cada quatro brasileiros usa bibliotecas e os que as freqüentam são basicamente estudantes, ainda que 46% não tenham este hábito"(PRÓ-LIVRO, p. 120, 2008). De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), na faixa etária entre 10 e 14 anos, grupo em que as crianças ou adolescentes deveriam ter "consolidado" a base alfabética (deveriam saber ler, escrever, compreender e interpretar um texto), a taxa de analfabetismo foi estimada em 2,8% em 2008, representando uma queda de 0,3% ponto percentuais em relação a 2007. Em 2008, a população brasileira com 10 anos ou mais de idade tinha, em média 7,1 anos de estudo (PNAD, 2009). Contudo, se desdobrar estas análises para as regiões norte e nordeste, para as populações mais pobres, populações negras, indígenas, jovens, adultos e idosos, estes percentuais caem expressivamente.

A questão da leitura não deve ser analisada de maneira isolada, mas articulada ao próprio contexto histórico, socioeconômico, educacional e cultural da sociedade. Pois entendo, que a dificuldade que enfrentamos para formar uma sociedade leitora é histórica. Se a prática da leitura não é uma realidade entre os educandos da escola pública, se o acesso aos livros é limitado, então, temos que fazer uma análise conjuntural, para não ficarmos tentando apontar os culpados para as mazelas da educação pública brasileira. A leitura é um direito elementar de toda e qualquer pessoa, e a negação desse direito, representa a negação de muitos outros direitos básicos para uma vida digna e humana.

A formação de uma sociedade leitora, significa permitir que a população, em especial aquelas que, historicamente, foram marginalizadas, tenha acesso aos livros

e que a leitura esteja voltada para a valorização da diversidade cultural de cada povo e ampliação dos modos de se relacionar, de olhar para o outro, para a natureza e para o mundo. A leitura deve estar voltada para o respeito e valorização da diversidade cultural, na medida em que o sujeito que lê vai se amolegando e, criticamente, relendo sua realidade, o seu mundo e nele intervindo consciente e solidariamente, atenuando os problemas sociais e efetivando a cidadania.

Enquanto professora e **mediadora de leitores**, que venho me constituindo nestes poucos e importantes anos de docência na escola pública paraense, encontro-me tocada e provocada pela situação socioeducacional de milhares de crianças e adolescentes brasileiros/paraenses, que tristemente, carregam trajetórias escolares truncadas, as quais se misturam com as trajetórias humanas (falta de condições mínimas para uma vida mais humana) e se tornam mais perversas. Visando atenuar essas realidades lancei mão do projeto: **Leitura todo dia: aprendizado permanente e leitura crítica de mundo,** o qual ataca problemas históricos como, por exemplo, a alfabetização, evasão e insucesso escolar. O referido projeto surgiu em abril de 2010, quando assumi o 2º e se estendeu ao 3º ano, em 2011. Entre as razões que justificaram o projeto, estão: educandos com muitas dificuldades de leitura e escrita. A maioria encontrava-se no nível silábico da psicogênese da escrita, ou seja, não estavam alfabetizados e poucos, tinham habito da leitura. Outra problemática identificada na turma foi a presença de educandos(as) com distorção idade-ano.

De maneira geral, os educandos não tinham o hábito de ler e suas escritas traduziam que vinham de processos de alfabetização realizados a revelia de suas dificuldades e de práticas de reprodução de fragmentos de textos, bem como palavras e frases desconexas às suas realidades. Esses contextos me preocuparam, considerando que os educandos no ciclo da infância devem estar em permanente processo de leitura e produção de texto.

Certamente, que as dificuldades dos educandos em avançar na leitura e escrita podem ser justificadas pelas diversas situações em que estão desde muito cedo, submetidos. São na maioria moradores de áreas periféricas e consideradas de risco, pois convivem com intenso tráfico de drogas, armas e violências de diversas naturezas, além da ausência das condições mínimas para uma vida com dignidade como, por exemplo, saneamento básico, moradia adequada, posto de saúde e áreas de lazer. Somam-se a

estes fatores os casos de desestruturação familiar.

Diante destas questões o que me inquietava era: **como criar nesses educandos a prática da leitura, produção de textos e ao mesmo tempo alfabetizá-los, mediante situações sociais, familiares e educacionais desfavoráveis?**

Diante desse cenário desolador, como professora da escola pública, e consciente do meu papel, não poderia ficar a margem e nem assumir uma postura fatalista, mas assumir uma postura ética, política e amorosa, compreendendo que o papel de um (a) educador (a) é o de estar permanentemente indignando-se, mas também anunciando outras possibilidades de ensinar-aprender. Assim, busquei apoio nos referenciais teórico metodológico freireano para criar outras possibilidades de ensinar e aprender, conforme será descrito mais adiante.

OBJETIVOS

1. Criar um ambiente, onde o ato de lê seja vivenciado pelos educandos e a família, diariamente;
2. Oportunizar o acesso a diversos livros de leitura e incentivá-los a leitura com fluência e autonomia;
3. Permitir aos educandos comentar, emitir opiniões e recontar a história lida para os colegas e a professora;
4. Disponibilizar os livros para os educandos lerem em família, favorecendo a ampliação da prática da leitura para além da escola;
5. Favorecer o desempenho dos educandos na produção, expressão e interpretação de diversos textos;
6. Garantir que os educandos sejam alfabetizados até os 8 anos de idade;
7. Formar gerações de leitores conscientes, críticos e solidários.

METODOLOGIA

Geralmente, quando se pensa em educação freireana, volta-se para a alfabtização de adultos e idosos realizada em espaços alternativos, como igrejas, associações, centro comunitário. A educação freireana, geralmente, se atribui a uma educação voltada para adultos, considerando o contexto em que, inicialmente, foi construída. As primeiras experiências em torno dessa educação foram, inicialmente, desenvolvidas com adultos em regiões do nordeste brasileiro, protagonizadas por Freire

e educadores ligados a sua concepção de educação, quando alfabetizaram adultos "analfabetos" de Angincos-RN e de outras experiências alfabetizadoras que foram construídas com adultos e idosos por todo o Brasil, em espaços socioeducativos.

No que toca a questão da alfabetização freireana com crianças, as experiências que mais se tem notícias são aquelas que ocorrem no âmbito dos espaços socioeducativos. No contexto das escolas públicas, essas experiências pouco são evidenciadas no Brasil. Acredito que isso pode está relacionado a alguns fatores, como por exemplo, o pouco conhecimento (estudo) sobre a pedagogia freirena, a falta de segurança e ou medo para a aplicabilidade da referida pedagogia, o enraizamento da tradição pedagógica "bancária" na formação e nas práticas dos professores, ou ainda, ao não direcionamento dos estudos e debates para o âmbito dos espaços públicos, por parte de estudiosos, pesquisadores e militantes desta área.

Entretanto, a minha trajetória formativa pautada nos princípios de uma educação popular freireana, iniciada no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire em 2002, quando ainda era graduanda do curso de formação de professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA), me possibilitou construir outras maneiras de ensinar-aprender com educandos que convivem, diariamente, com diversas formas de exclusão.

A base formativa que o NEP me proporciona favoreceu o desenvolvimento da experiência que será apresentada a seguir a qual foi orientada pelos princípios freireanos de educação, sem contudo abrir mão de outros teóricos, que não sendo da educação popular freireana, contribuem para a construção de outros processos de alfabetização. Entre as diretrizes que orientaram a experiência, sinteticamente destaco:

- **A leitura de mundo e leitura da palavra,** que em Freire (2006), consiste dizer que o ato de ler não estar relacionado a aquisição de fragmentos de letras, silabas, palavras, mas é um processo muito mais amplo, pois tem haver com a leitura de mundo, a qual conduz para a apreensão da palavra. Essa leitura de mundo o levava a leitura da palavra e fluía naturalmente, conforme diz: *A decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele (FREIRE, 2006, p. 15)*.

- **O diálogo** assume uma dimensão metodológica e política, pois permite a comunicação entre os sujeitos do conhecimento e o direito de todos de dizerem a sua palavra.
- **A práxis** é compreendida como um processo continuo dialético de reflexão-ação sobre o trabalho educativo;
- **A amorosidade** é importante porque a relação de amor e carinho pelo o outro, estabelecida no cotidiano escolar, favorece o processo de aprendizagem dos educandos;
- **O respeito** constitui um princípio básico na prática educativa. As atividades propostas primam pelo respeito à linguagem, o pensamento, os saberes, as diferenças culturais, sociais e as limitações de cada educando.

Essas diretrizes foram fundamentais para garantir o desenvolvimento das ações previstas e o sucesso das aprendizagens. As atividades foram organizadas didaticamente na forma de: **rodas de leituras**, **leituras itinerantes, leituras em família, produções textuais e audiovisual, conforme descritos a seguir.**

- **Rodas de leituras**

No primeiro momento da roda, a professora aproveitou, para orientar sobre os cuidados necessários com os livros para conservar o pequeno acervo existente na sala de aula; orientou os educandos a escolher a melhor posição para a leitura: deitado, em pé e ou sentado. Com o livro preferido[1] na mão, e sentados em um tecido de TNT colocado no chão, juntamente com a professora, iniciou-se as leituras. Nas rodas, fez-se as leituras individualizadas e coletivas. Após a leitura, os educandos foram estimulados a realizar leituras para a turma, falar sobre o livro que leu, como por exemplo, destacar os autores dos livros, os ilustradores e o conteúdo do livro.

- **Leituras itinerantes**

As leituras itinerantes ocorreram na escola tanto nas salas de aula quanto durante a realização dos eventos. Os educandos saíram de sala em sala lendo para outros

[1] Os livros preferidos dos educandos são de autores diversos da literatura infantil, como por exemplo: Dom Quixote, Ziraldo, Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Carolina Moreyra, Biratan, Sonia Rosa, Ana Raquel, Mauricio de Souza, Ruth Rocha, entre outros.

educandos e professores e também durante os eventos de culminância das atividades escolares. Esse procedimento estimulou os que já estão inseridos nesta prática e àqueles que ainda não tem a prática da leitura, a envolver-se nela. Este foi um dos momentos que os educandos ficaram fascinados. O fato de saírem da sala de aula para lê para outros educandos os deixava orgulhosos de si, contentes consigo mesmo e mais apaixonados pela leitura.

- **Leituras em família**

Durante toda a semana os educandos escolheram um livro para levar para casa. A orientação foi de que eles convidassem alguém da família, a mãe, o pai, a avó, tio, irmão, ou o primo, etc., para lerem juntos. No caso de alguém não saber "lê", os educandos deveriam realizar a leitura para eles. A intenção era ampliar a prática da leitura para outros espaços e outros sujeitos, além de aproximar a família da escola e fortalecer os vínculos afetivos entre o educando e a família.

- **Produções textuais**

Esse procedimento foi concomitante aos outros e permitiu aos educandos recontar a história que leu, fazer comentários, emitir opiniões e produzir diversos textos temáticos. A professora orientou os educandos sobre esta produção, de forma que eles pudessem recontar, com as próprias palavras, a história lida. Eles também inventaram suas próprias histórias e com muita facilidade, conseguiram desenvolver temas diversos, propostos pela professora.

- **Produção audiovisual**

Para registrar as produções orais e escritas dos educandos foi produzido um pequeno vídeo para evidenciar a experiência da leitura na vida deles e socializar o resultado do projeto. Estas diferentes modalidades de leitura descritas, ocorreram de forma permanentes, simultâneas e complementares. A ideia era que os educandos (as) vivenciassem a leitura ao longo do ano, em situações diversificadas e em espaços diversos, como a própria sala de aula, a sala de aula de outros alunos, em casa, e com outros sujeitos educativos. Foi a maneira que encontrei de inserir a prática da leitura na vida dos educandos permanentemente.

RESULTADOS

Em termos de resultados destaco que o projeto favoreceu e estimulou nos

educandos a prática da leitura diária e favoreceu, com sucesso, a alfabetização, na medida em que:

a) os educandos estabeleceram uma relação de proximidade com os livros;

b) a comunicabilidade entre eles e a professora melhorou significativamente (o fato de lerem juntos e comentarem os livros favoreceu a comunicabilidade dialógica entre todos);

c) os educandos terminaram o ano lendo com autonomia e fluência[2];

d) os educandos passaram a produzir textos com facilidade e, algumas vezes, apresentando posicionamentos críticos a despeito de determinadas temáticas(conforme suas produções);

e) a maioria dos educandos seguiram para o ano seguinte lendo, produzindo textos e interpretando, ou seja, encontravam-se alfabetizados[3].

f) três educandos com distorção idade-ano, foram avaliados e encaminhados ao 4º ano, no 2º semestre de 2011, pois encontravam-se com um bom nível de leitura e produção textual;

g) alguns pais envolveram com a prática da leitura, passaram a lê juntos com seus filhos e ficaram satisfeitos com os resultados da leitura na vida deles[4];

Para alcançar os resultados, foi indispensável a solidariedade dos educandos nos trabalhos individuais e em grupo. Aqueles em níveis de leitura e escrita mais adiantados orientaram e estimularam seus colegas com maiores dificuldades. Desta forma, eles colaboraram com a efetivação e sucesso do projeto.

Entre os desafios para efetivar e manter a experiência, destaco o "estranhamento" e a pouca participação e colaboração da família no início. Aos poucos consegui amenizar as dificuldades, pois estrategicamente utilizei as reuniões com a família para apresentar (por meio de slaids e vídeos) os educandos em atividades de

[2] Pode-se identificar por meio dos vídeos e os relatórios avaliativos de 2010 e 2011.

[3] De acordo com as diretrizes nacionais para a educação básica, as diretrizes nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e as orientações do Plano Nacional de Educação(PNE), os educandos devem estar alfabetizados até aos 8 anos de idade, ou seja, no 3º ano de escolaridade. Compreendo que estar alfabetizado é escrever, ler, interpretar e formular opiniões e comentários a partir de uma dada realidade.

[4] Alguns pais relataram a experiência da leitura em suas vidas e de seus filhos. Verificar vídeo.

leituras, falando sobre a importância da leitura em suas vidas, participando das rodas e produzindo textos. Assim, consegui chamar a atenção da família, sensibilizá-la para a importância de estimular a prática da leitura na vida dos educandos, além de conquistar a confiança em relação ao trabalho.

UM PROJETO A QUATRO MÃOS: INTERDISCIPLINARIDADE, TECNOLOGIA, COOPERAÇÃO E PESQUISA

Sara D'Almeida Dantas e
Renata Pereira de Oliveira Salazar
Escola Municipal Manoel Alexandre de Lima
Parceria: Prefeitura Municipal de Piraí
saraddantas@gmail.com e ranapeo@yahoo.com.br

Descrição

O Projeto visa explorar, nas modalidades oral e escrita, vocabulário e estruturas gramaticais de descrição na Língua Inglesa, referentes à temática da Floresta tropical – "Rainforest"; localizar o bioma da floresta tropical em escala global e suas representações em escala local; fomentar o interesse à pesquisa, com aporte das TDIC através da utilização de sites de busca; introduzir e exercitar estratégias de leitura, na língua materna, para coleta de dados específicos (skimming); gerar um fichário digital em língua inglesa, com imagens e informações sobre os animais estudados, utilizando o programa "impress".

EDUCAÇÃO PERMANENTE À DISTÂNCIA: CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA REDE DE URGÊNCIA E EMERGÊNCIA DO SUS

Juliana Bezerra Joaquim Campos
Hospital Alemão Oswaldo Cruz
Juliana.jbj@hotmail.com

Descrição

Relato de experiência desenvolvida no Hospital Alemão Oswaldo Cruz (HAOC) na oferta de capacitação aos profissionais da rede do Sistema Único de Saúde (SUS) para o Atendimento Pré-Hospitalar fixo - 24 horas (APH-Fixo). Esta capacitação consiste em uma ação de Educação Permanente, visto que envolvem profissionais que estão em atividade e que farão os cursos para aprimorar suas práticas.

DA COLA À TELA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA DISCIPLINA MULTIMEIOS EM CURSO DE PEDAGOGIA

Maria de Fátima Serra Rios (FEUSP)
Universidade Estadual do Maranhão – Curso de Pedagogia Presencial e a Distância.
fatimarios@usp.br

Descrição

Este relato aborda a experiência pedagógica vivenciada nos anos de 2012 a 2014 na disciplina de Multimeios em Educação, do Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância da Universidade Estadual do Maranhão.

DIGA NÃO AO PRECONCEITO!

Maria da Glória Moreira D'Escoffier e
Márcia Maria Baptista Maretti
Colégio Pedro II - Campus Engenho Novo II – Rio de Janeiro - RJ
gloriadescoffier@gmail.com e napnecp2en2@gmail.com

Descrição

O projeto foi desenvolvido em 2014 com alunos do 6º ano do ensino fundamental, envolvendo 5 turmas (151 alunos), e teve como objetivo principal explorar o tema preconceito/equidade nas relações escolares/alteridade, através da apresentação de documentário, debates e criação de um clip para cada turma.

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR E SUA IMPORTÂNCIA DENTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Patrícia Mara Dos Santos Machado
Residência da aluna, Escola Municipal Maria José Dantas Carneiro
Professora da sala de recursos, uma equipe multiprofissional formada por uma psicóloga, uma assistente social, e uma pedagoga
patimaroxe@ig.com.br

Descrição

As práticas de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade são de extrema importância para o crescimento da humanidade. No Brasil, o trabalho de professores e pesquisadores da educação especial, vem abrindo trilhas, ganhando espaços significativos e fomentando muitas discussões acerca dos benefícios da inclusão. Destarte, este relato de prática pedagógica objetiva divulgar a experiência da Educação Inclusiva Domiciliar, de uma professora do sistema municipal de educação de Feira de Santana-Ba. Este tipo de atendimento vem sendo implantado e alicerçado por uma equipe multiprofissional, contando com o apoio da secretaria municipal de educação que já vem trazendo esta discussão dentro da sua proposta curricular, visando à implantação de um currículo justo e igualitário, que possa contemplar todas e todos os envolvidos no processo, para que os sujeitos da educação pública do município: professoras e professores, alunas e alunos com deficiência ou não, possam estar representados no currículo, uma vez que se trata de um documento de identidade.

Palavras-chave

Atendimento Domiciliar. Currículo Escolar. Educação Especial. Inclusão.

Introdução:

Temos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza, temos o direito a igualdade quando a diferença nos inferioriza.

Boaventura de Souza Santos.

O que nos tornam iguais é o simples fato de sermos diferentes. Por isso, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é garantir o direito da criança com deficiência a frequentar a escola comum e nela progredir, dentro dos seus limites e possibilidades. Mas, quando o aluno por motivo de saúde fica impossibilitado de

frequentar o espaço escolar, este não ficará fora do processo escolar, porque de acordo com o Parecer CNE/CNB 1/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, e determina que o atendimento educacional especializado possa ocorrer fora do espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que atende à classe hospitalar.

O nosso relato é sobre o que chamaremos de APD, que é o Atendimento Pedagógico Domiciliar, oferecido a uma aluna, no município de Feira de Santana, na Bahia. É relevante destacar que a aluna é impossibilitada de frequentar o espaço escolar por ter um grande quadro infeccioso que lhe obriga a ser aspirada constantemente, e, assim, com a saúde fragilizada, não pode se expôr a vírus e mais bactérias. Estando a nossa estudante em uma situação bastante delicada, ela foi acometida de paralisia cerebral, e também por uma doença denominada icterícia kernicterus que lhe causou comprometimento na fala, nos membros superiores e inferiores, cujos movimentos são esporádicos e involuntários, o que prejudica também seu aparelho respiratório, que hoje para funcionar, necessita de intervenção mecânica. Ademais, toda a sua dieta alimentar é administrada via sonda nasogástrica, e nossa aluna sofre com problemas de dessaturação, o que faz com que na mesma, às vezes, precise ser utilizado um balão de oxigênio, além de outros procedimentos médicos, realizados constantemente pela equipe no seu home care. E, toda essa situação é extremamente dolorosa, e costuma deixá-la muito nervosa e chorosa, limitando a sua vida social ao convívio familiar e inviabilizando sua frequência e ou permanência no espaço escolar formal.

O processo:

Para a maioria dos professores, trabalhar com alunos com qualquer deficiência não é uma ideia que lhes possa agradar. Na verdade, a possibilidade de lidar com o diferente chega a causar medo e pavor, principalmente quando se trata de um tipo de deficiência que não se tem referências, ou quando estas são múltiplas. Isto tudo é porque o educador tem certeza de que não vai conseguir passar nenhum conhecimento para o aluno, uma vez que não tem nenhum tipo de esclarecimento sobre estas deficiências, não teve qualquer preparação pedagógica para tal. Estas atitudes muitas vezes, faz parecer que os (as) professores(as) desconhecem que o aluno com deficiência é um ser de direitos como qualquer outro, e por isso tem todo o direito de ser matriculado como

aluno regular em qualquer instituição de ensino da rede pública ou particular.

Qualquer que seja o tipo de deficiência do aluno, o professor deve buscar meios de lhes proporcionar autonomia, respeitando-os na sua integridade e resistência a se adequar às normas escolares, e ao mesmo tempo promover um vínculo afetivo para que estes possam se sentir seguros neste novo ambiente. A tarefa não é tão fácil e exige paciência das partes envolvidas, no caso, da família; por ter seu espaço invadido por pessoas desconhecidas (professoras: regular e da sala de recursos); da professora regular que é avaliada continuamente, uma vez que na sua "sala de aula" - a única sala da casa da aluna, ambientada como um ambiente alfabetizador, uma vez que foi este o primeiro ano escolar da nossa aluna que contava com 9 anos de idade - se fazem presentes, além da aluna, sua cuidadora, a técnica de enfermagem, a mãe, a prima, e muitas vezes a fisioterapeuta, a fonaudióloga, a enfermeira e porventura, algum médico que resolva visitá-la.

Vale ressaltar que os receios desta convivência, e a desconfiança de ambas as partes foi real e presente, mas felizmente, depois de algumas semanas eles se dissiparam e costumamos dizer que "as nossas famílias cresceram", porque os laços de confiança tão importantes para o aprendizado do aluno com deficiência(podem denotar que ele é aceito no ambiente, ou por aquelas pessoas que ali convivem) se expandiram e passamos a falar a mesma língua: a língua do cuidado, do amor e do conforto da nossa pequena e forte aluna.

Este atendimento requer uma postura mais humanizada, mais íntima, e para ser harmônica, é necessário que respeitemos todos os espaços do "outro", uma vez que estaremos transitando também, no seu espaço físico. Nesta "intimidade", é imprescindível que se resguarde a privacidade dos "outros" que são seres de direitos como "nós", pois, (...) parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001. p. 137).

Ao contrário do que se pensa, existem muitos cidadãos que desconhecem o poder da educação como transformadora da vida de pessoas com deficiências, e por isto tem inteira convicção de que pessoas com deficiência jamais aprenderão algo no decorrer das suas vidas, devido a suas incapacidades de comunicação.

As práticas pedagógicas:

O presente relato tem como objetivo, pontuar alguns aspectos pedagógicos desenvolvidos durante o APD, realizado no ano de 2014. Salientando que apesar de todas as deficiências e dificuldades citadas para realizar as práticas, sentimos a aluna responder aos estímulos, e, segundo relatórios médicos, o seu cognitivo foi preservado, assim como sua audição e visão. A estudante é muito expressiva e consegue comunicar-se com toda a família e professoras através de expressões faciais como sorrisos, caretas e olhares, apreciando muito contatos físicos como beijos e abraços. Frente à estas observações e constatações do desempenho da aluna, é que planejamos todas as atividades e organizamos o trabalho pedagógico, desenvolvido no APD.

Nas práticas pedagógicas para a nossa aluna em questão, utilizamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), aplicado uma vez por semana, pela professora da sala de recursos onde a nossa aluna está regularmente matriculada, além de aulas interativas com vídeos onde ela possa manter um contato com outras crianças, estabelecendo uma interação com o outro, ampliando seu conhecimento de mundo, e ao mesmo tempo tentando lhe proporcionar autonomia e independência.

Assim, escolhemos dois momentos em que eu, sua professora regular, recebo a professora da Sala de Recursos Multifuncionais na minha sala de aula, para aplicarmos juntas o AEE. Embora eu também tenha a mesma formação da minha parceira, que seria a professora regular desta empreitada, seu sofrimento com as condições de saúde da aluna E deixou-a acamada. Após a crise, sugeriram que invertêssemos os papeis, e os seus 26 anos na Educação Especial auxiliam e muito este trabalho que realmente foi realizado em uma grande parceria. Destarte, colocamos apenas estes dois momentos em que desde o pensar o planejar até a realização da aula, é trabalho feito à quatro mãos.

AULA 01

CONTEÚDO- Identidade.

OBJETIVOS- Introduzir conceitos de apreciação estética e história da arte.

Reconhecer traços da sua identidade (nome, sexo, características físicas).

Ressaltar a importância do documento pessoal (RG).

Esclarecer que embora as pessoas sejam diferentes, elas podem ser

consideradas iguais pelo simples fato de serem humanas.

METODOLOGIA- * Explicar o que é arte a partir da história do pintor holandês Van Gogh.

*Observação de autorretratos do pintor Van Gogh, apreciando a sua arte.

*Partir para o trabalho da formação de identidade, compreendendo a arte visual como produção cultural e histórica.

*Explicando que cada pessoa é única e tem características próprias, apresentar a aluna um espelho para que ela possa observar suas características físicas.

* Utilizando o notebook, mostrar fotografias de diferentes pessoas, inclusive da aluna, e observar as características das pessoas presentes na casa da aluna (enfermeira, auxiliar de enfermagem, mãe, diarista...)

*Apresentar RG de todas as pessoas presentes, explicando que cada pessoa necessita, como cidadão, ter documentos que comprovem sua existência, verificando que assim como as pessoas, as digitais também jamais serão idênticas.

AVALIAÇÃO-*Pintura do autorretrato em papel sulfite. (pintura das mãos e das digitais da aluna).

RECURSOS-Espelho, fotografias, documentos pessoais da aluna (RG, cartão da menina, fotografias, certidão de nascimento...),RG da equipe do home care e notebook (obras de Van Gogh).

OBSERVAÇÕES- A aula transcorreu na sala da casa da aluna - que eu anteriormente tinha junto com ela, transformado em um ambiente alfabetizador - em clima de apreensão dos presentes que colaboraram emprestando-me seus documentos (RG), e observando a atenção que a aluna dispensava ao seu reflexo no espelho. Era a primeira aula e a aluna estava com uma grave infecção.

Muito contente com tantas novidades, a aluna mostrava-se atenta a tudo que eu falava, e sua mãe, sempre presente, tentava traduzir suas expressões faciais que variavam da curiosidade à euforia e à dor. Por isto no período, ela teve que ser aspirada 2 vezes, para que pudesse continuar atenta à aula. Embora sentindo dor, a aluna apreciou muito ver seus dedos e depois suas mãos lambuzados de tinta. Assim, arrumamos o quadro de

IDENTIDADE da aluna com as cópias dos seus documentos, e a sua produção do autorretrato em papel sulfite e tinta guache rosa, sua cor favorita.

Em se tratando de alunos com deficiência, é de fundamental importância que o professor conheça suas formas de comunicação, assim como suas limitações e sua interação no e com o ambiente, para que o processo de aprendizagem possa acontecer de fato. Tal comunicação só foi possível se estabelecer com o auxílio da família na interpretação das suas reações, porque a nossa aluna não tem movimentos voluntários nos membros inferiores e superiores e não fala.

Apesar da nossa aluna comunicar-se apenas através de expressões faciais, ela possui uma autoestima enorme. Muito vaidosa, a sua família que agora estende-se à sua professora regular, a toda a equipe do home care, que a mantém sempre maquiada, bem-arrumada, limpa e cheirosa.

AULA 38

CONTEÚDO- Leitura de parlenda. (traços do Folclore brasileiro)

OBJETIVOS- *Reconhecer letras e números.

*Revisar alfabeto e números.

*Observar traços da cultura brasileira.

*Desenvolver habilidades de leitura.

*Conhecer diferentes tipos de textos.

METODOLOGIA- *Explicar o que é uma parlenda, apresentando a tipologia textual.

*Observar no site, a variedade de parlendas que existe.

*No computador, ler a parlenda escolhida, e mostrar a aluna uma cópia pronta, que será afixada na parede.

*Ler novamente a parlenda, chamando a atenção para as letras iniciais e finais de palavras.

AVALIAÇÃO- *Identificar letras iniciais e finais de palavras,

*Reconhecer números.

*Diferenciar letras e números.

RECURSOS-*Parlenda: “1-2, Feijão com arroz”, alfabeto móvel “ jogo troca-letras”, papel sulfite, pincel marcador, notebook.

OBSERVAÇÕES- A aluna participou da aula, mostrando reconhecer os números

afixados na parede, enquanto eu "cantava" a parlenda. A cada número que eu falava, ela procurava com os olhos no painel da parede, e no calendário afixado no mesmo lugar.

Como neste processo de APD, a aula é dada na presença de todos, e toda a família participou ativamente com a aluna que reconheceu todas as letras e os números, rindo com o texto. Desta forma, nos divertimos muito e eu alcancei meus objetivos - o que não ocorre todas as vezes, por causa das dores, motivadas pelos processos infecciosos que acometem a aluna.

É importante destacar que nas nossas aulas, não podemos fazer uso de qualquer instrumento de trabalho, uma vez que a nossa aluna dispõe apenas da visão e audição, e com a utilização de alguns tipos de materiais não alcançaríamos nossos objetivos . Assim, sem o material formal, adequado às suas necessidades e especificidades, exploramos recursos audiovisuais que estão ao nosso alcance, lançando mão do meu computador pessoal e aparelho celular, de onde buscamos utilizar jogos interativos que fazemos uso sempre direcionando a sua mão esquerda, que acredito ser, a que responde a estímulos como cócegas e objetos ásperos e macios.

Como recursos tecnológicos, costumo usar jogos interativos, direcionando a mão da aluna para as respostas na tela, após ela sinalizar as alternativas corretas. Com estes fins, dinamizo minhas aulas com ferramentas do site gratuito de jogos educativos como o Escola Games, cujo endereço é www.escolagames.com.br . Deste, utilizo jogos como "Tabuada do Dino, Pesca letras, Formas e desenhos, Eu sei contar" e histórias diversas, que vêm abordando as temáticas: ecologia, ética, valores, sustentabilidade, preservação ambiental... que auxiliam e otimizam o trabalho com Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Meio ambiente.

Fazendo uso do aparelho celular, lanço mão do aplicativo "Pictovox" que também traz jogos interativos com conteúdos trabalhados em aulas como alfabeto, animais, brincadeiras infantis, que a aluna aprecia muito que joguemos, sempre com ela indicando as respostas com suas expressões faciais, e eu direcionando a sua mão esquerda.

Posiciono meu notebook na sua cadeira e vamos praticando juntas. Embora não disponha da escrita, ela necessita compreender os mecanismos desta, e, lendo as palavras, "aciona" o mouse para ouvir a leitura das mesmas. Geralmente nestes

momentos ela fica muito séria. Então eu peço que fale a palavra. Ela responde fazendo a quantidade exata de sons "guturais" da palavra. São muitos momentos como este que comemoramos, e gritamos de felicidade junto com ela e toda a família. Desta maneira, brincando sempre, trabalhamos o processo de aquisição da leitura e escrita, explorando a quantidade de sílabas, o que vem a ser muito importante para ela que aprecia fazer leituras labiais.

Vale ressaltar que desenvolver uma aula para a nossa aluna não é tarefa tão fácil, porque o que pode ser relevante para a maioria das crianças na sua idade, para ela pode ser muito insignificante e talvez provocativo, uma atitude insensata de apresentar comidas deliciosas, enquanto a aluna não se alimenta por via oral - e sim por sonda nasogástrica, apenas alimentos líquidos prescritos pela equipe médica, sem nenhum atrativo para a visão, o olfato e o paladar.

Devido às condições de saúde da nossa aluna, alguns motivos inviabilizam as aula, tais como crises de infecção, que são constantes e dolorosas, internações na UTI, troca de alguma válvula, dessaturação, falha no respirador, queda de energia...

O fato de não possuir movimentos nos membros superiores e enferiores também nos fazem repensar, adotar ou descartar a introdução e desenvolvimento deste ou daquele conteúdo. Mas não há como negar que para a nossa menina, a falta de uns sentidos, não a fazem menos feliz do que qualquer outra criança. E assim, exploramos elementos visuais e sonoros para facilitar a sua aprendizagem.

Analisando todo o processo, e com base nos objetivos trabalhados, foi possível registrar que a aluna teve boa evolução no que se refere aos aspectos sociais e pedagógicos, reconhecendo letras e números, além de formar palavras. E, como não é possível estar com outras crianças, algumas vezes ela recebe mensagens das crianças próximas como primos e filhos dos funcionários do home care.

Considerações finais:

Acredita-se que o Atendimento Domiciliar, dentro da perspectiva da Educação Especial, servirá para os professores terem um novo olhar para a Educação Inclusiva, visando estratégias para melhor atender às suas necessidades e as dos educandos, na construção de um currículo inclusivo. E, como documento de identidade (SILVA, 2010), deve fazer

ecoar as vozes de todos os envolvidos no processo de educação, principalmente daquelas vozes que foram silenciadas a partir das práticas sociais desiguais construídas historicamente, na negação do “diferente”.

Assim, é mister que se invista em práticas curriculares tendo a escola ou outro ambiente escolar como casa, ou hospital, como um espaço de formação, onde as diferenças possam ser respeitadas, evitando-se que estas possam ser motivo para qualquer tipo de discriminação. Mas, infelizmente, se tem consciência de que mesmo quando tais práticas sejam adotadas, não se poderá garantir de imediato, os direitos dos povos discriminados, e nem uma educação de qualidade, porque mudar posturas já cristalizadas em nome de outro modelo de sociedade não é nada fácil, ainda mais quando essas novas posturas “beneficiarão” pessoas que historicamente foram marginalizadas no meio social.

Desta maneira, faz necessário definir os papeis de cada um no que se refere à garantia dos direitos do aluno especial. Destarte, os pais e familiares necessitam ter conhecimento de que cada pessoa é única, e que o tempo de cada um deve ser respeitado e não comparado ao tempo de aprendizado de outras pessoas. Ademais, vale acrescentar que o sorriso da nossa aluna em questão pode revelar muito mais que felicidade. Geralmente este belo sorriso expressa uma grande vontade de estar no mundo, de ser, de viver e de aprender a ser.

ATUAÇÃO DO ALUNO DE DOUTORADO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DA GRADUAÇÃO

EMILLY ANNE CARDOSO MORENO DE LIMA E LUCIANE SOARES DE LIMA
Universidade Federal de Pernambuco
emillymoreno@hotmail.com
Parceria: Financiamento CII/CGPE/DPB/CAPES Pró-ensino na Saúde

Descrição

Essa atividade visa integrar os alunos de Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente e os alunos de Graduação em Enfermagem, por meio de atividades teórico-práticas, na inicialização dos alunos de graduação na pesquisa científica, a partir de um questionamento da prática clínica, subsidiado pela literatura científica na área da saúde.
.

AMARORIO

Fernanda Cavalcanti de Mello
CE Amaro Cavalcanti e OIKABUM
OI Kabum e Secretaria de Estado de Educação
fernandamc@ymail.com

Descrição

AMAR O RIO é a proposta de um projeto escolar usando as Tecnologias contemporâneas para a reflexão sobre o tema Rio de Janeiro- 450 anos e o meio ambiente a partir da História do Rio Carioca- um rio genuinamente nascido no território da cidade do Rio de Janeiro, com diversos afluentes em diferentes bairros e que foi aterrado em 1960 em praticamente toda a sua extensão, passando por debaixo de bairros importantes da cidade do Rio de Janeiro, desaguando na Baía de Guanabara, porém sem tratamento adequado e prometido à época do seu aterramento.

A proposta foi uma inciativa da escola OI Kabum Escola que apresentou o projeto IMAGINE-se Ações Multiplicadoras em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Primeiramente, os professores de diferentes escolas realizaram oficinas sobre tecnologias e linguagens contemporâneas, e foram sendo amadurecidos os temas que seriam trabalhados, as linguagens e construção das atividades.

O projeto foi todo desenvolvido colaborativamente com os parceiros do OIKABUM- uma organização sem fins lucrativos financiados pela Instituição Cultura Oi FUTURO que atua na formação de jovens em cursos de tecnologias contemporâneas.

O IMAGINA-SE previu 4 encontros com os professores, 4 encontros com os alunos e visitas quinzenais de monitores na escola para realizar oficinas *in loco e* para acompanhar os professores no projeto.
O objetivo do projeto foi o de desenvolver o potencial dos professores na abordagem das tecnologias como ferramenta e como linguagem na sala de aula e ou nos projetos escolares.

O CE Amaro Cavalcanti propôs discutir o tema Água/ o Rio Carioca – a importância na formação dos bairros e a despoluição do mesmo. Durante os encontros, professores e alguns alunos fizeram juntas as oficinas com o grupo OI KABUM e foram sendo montados os roteiros das atividades, da exposição fotográfica.

Além dos debates em sala de aula, os alunos foram aos passeios na nascente do Rio Carioca, refizeram o percurso do mesmo a pé, e também passeios de barca pela Baia de Guanabara. Nessas ocasiões captaram imagens do ambiente, dos alunos e dos patos de borracha, em um diálogo com a História dos patos de borracha que se perderam no oceano após um acidente em um navio que avariou um contêiner carregado de patos de

borracha que se espalhou mundo a fora levado pela correnteza.
As fotos e os filmes realizados com celular pelos alunos seguiram o roteiro fictício do pato de borracha de volta a Rio de Janeiro pela Baía da Guanabara e de volta à nascende do Rio Carioca. Do oceano, passando pela Baia e seguindo Rio a cima até seu nascedouro, sempre registrando a ação desordenada do homem sobre a natureza, como acumulo e descarte de lixo, sistema de esgoto ou falta dele no percurso do Rio Carioca.

Além desses passeios, os alunos fizeram um debate sobre as políticas públicas de despoluição do Rio Carioca e planejaram uma intervenção Urbana para provocar a reflexão da comunidade no entorno escolar.
Os aluno pesquisaram os tipos de peixes que existiam no Rio Carioca e estão produzindo com stêncil e tinta spray, alegorias de cabeça de peixes perfazendo o percurso do Rio Carioca pelas ruas e praça do entorno escolar, chamando atenção da população para a necessidade da despoluição do Rio.
De diferentes pontos da cidade, Câmeras registram a passeata dos alunos e professores, mostrando ângulos, ritmos da caminhada e também a recepção ao grupo dos transeuntes.

A interdisciplinaridade entre História, Geografia, Meio Ambiente, Arte e Tecnologia possibilitaram uma experiência bastante enriquecedora aos alunos e por isso acredita-se que o relato possa contribuir com outras propostas de Arte,Tecnologia Contemporâneas na Educação.

A primeira dificuldade do encontrar uma turma de alunos para trabalhar, pois o projeto previa que os professores realizassem o curso, em uma primeira etapa tendo contato com diferentes linguagens contemporâneas e em uma segunda etapa os alunos desses professores tivessem a visita de monitores nas escolas para desenvolverem o projeto. Justamente nessa a professora que participou da primeira fase saiu da escola e foi atuar na área administrativa da sede da instituição.
Foi necessário convidar outro professor que se dispusesse a entrar no projeto iniciado e apresentar aos parceiros proponentes do projeto que seria possível dar continuidade às atividades com um novo participante.
O professor Josimar foi muito receptivo e a coordenação do projeto não se interpôs a alternativa e incluíram o professor nas oficinas que seriam específicas para os alunos, já que a participação dos professores apesar de desejada não era obrigatória.
A escola também recebeu o projeto e as três turmas do terceiro ano do E Médio tiveram aulas atrativas, diferentes e puderam desenvolver consciência crítica e cidadania.

COMPOSIÇÃO MUSICAL

Márcia Valpassos Pedro e Cecília Vanessa Alexandre de Souza
Colégio Pedro II – Campus Eng. Novo II – RJ
marciavp@globo.com e cecilia.vanessa@gmail.com

Descrição

O projeto começou a ser desenvolvido em 2012, tendo sido *implantado* em 2014 com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental e teve como objetivo principal a utilização de um software gratuito de edição e criação de partituras para o desenvolvimento de trechos musicais originais, relacionando a produção musical com a produção sonora e audiovisual. As atividades do projeto aconteceram a partir de uma parceria entre as disciplinas de Educação Musical e Informática Educativa.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CURSO DE EXTENSÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA IHA DE SÃO LUÍS – MA

José Carlos de Melo
Universidade Federal do Maranhão
Ministério da Educação – MEC/SEB
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Núcleo de educação e Infância da UFMA- NEIUFMA
Prefeitura Municipal de são Luis-MA
Prefeitura Municipal de São José de Ribamar
Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar
Prefeitura Municipal de Raposa
Professores de Outras Universidades que participaram dos seminários
Fundação Carlos Chagas
Fundação universidade do Tocantins – UNITINS
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Universidade Federal de Uberlândia – UFU – Campus de Pontal – Ituitaba
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita – UNESP – Campus de São José do Rio Preto
mrzeca@terra.com.br

Descrição

O projeto em questão foi voltado para a Formação Continuada de Professores da área de Educação Infantil e teve por horizonte os "Fundamentos e Organização do Trabalho Docente na Educação Infantil", tal iniciativa conta com recursos financeiros Ministério da Educação.

O projeto consistiu na oferta de um curso de extensão/aperfeiçoamento na modalidade presencial destinado aos professores que atuam na rede pública em São Luís-MA, bem como nos municípios mais próximos da capital do Estado,dentre eles: Raposa, Paço do Lumiar e São José de Ribamar esses municípios juntamente com a Capital São Luis, fazem parte da denominação "Grande São Luis –MA"

A operacionalização do curso ficará sob a responsabilidade do Núcleo de Educação e Infância – NEIUFMA.

O curso foi previsto para ser desenvolvido nos meses de Dezembro de 2014 a abril de 2015 incluindo a organização pedagógica e a execução. Ele foi organizado com

uma carga horária de 180 horas, distribuídas em dois módulos o primeiro Fundamentos da Educação Infantil e o segundo Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. Desses dois módulos foram desmembrados em unidades temáticas, a saber conforme quadro a baixo:

Módulo e Unidades Temáticas

Módulo I	**Horas**	**Unidades temáticas**
Fundamentos Educação Infantil	90	• A Infância e a Educação Infantil no Contexto Histórico e Político. • Contribuições da Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Antropologia para a Compreensão da Infância. • A Educação infantil e Movimentos Sociais.
Módulo II	**Horas**	**Unidades temáticas**
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	72	● Educação Infantil, Currículo, Diversidade e Inclusão. ● Formação, Identidade e Profissionalização do Docente da Educação Infantil.
Seminário I	08	Abertura
Seminário II	10	Encerramento e avaliação

Fonte: Dados do Projeto do curso (2014)

Assim sendo, a realização do referido curso possibilitou um repensar do trabalho pedagógico na Educação Infantil tendo por base os fundamentos teórico-metodológicos estudados durante a realização do curso em tela.

A AUTONOMIA DO PROFESSOR NO USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Claudia Regina Gomes Barbosa, Diane Mota Mello Freire e Eliana da Silva Augusto
Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes
Escola de Gestão e Governo do Município de Mogi das Cruzes
claudiagomes@se-pmmc.com.br, dianefreire@se-pmmc.com.br
elianaaugusto@se-pmmc.com.br

Descrição

Podemos observar na sociedade atual que as tecnologias e as mídias digitais têm causado grande impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade e da nossa vida como afirma Almeida e Valente (2011). O uso da tecnologia possibilita um aprendizado mais amplo em que os alunos trabalham em grupos, comunicando-se por meio das ferramentas disponíveis, desenvolvendo uma série de habilidades ao mesmo tempo em que vão dominando os conteúdos estudados.

Em nossas escolas encontramos realidades distintas, estudantes que já estão inseridos na cultura digital e demandam que suas experiências sejam consideradas no processo de ensino/aprendizagem, e alunos à margem da sociedade digital que esperam da escola o contato com esses recursos digitais e midiáticos, entretanto a Diretriz Curricular Municipal 17 nos orienta:

> A utilização da tecnologia como forma de acesso a novas informações que analisadas criticamente, levam à incorporação de novos valores, novas competências associadas às mudanças sociais, políticas, culturais e demográficas da sociedade da informação. (DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, p.40, 2007)

Então, além de ter o acesso à informação, precisamos desenvolver capacidades para saber interpretar, selecionar, criticar e fazer uso em benefício próprio ou coletivo. Entretanto, tal capacidade não acontece espontaneamente e sim a partir de um processo intencional, social e pedagogicamente construído.

Nesse sentido, aumenta-se as perspectivas da Secretaria Municipal da Educação, juntamente com o Programa de Tecnologia Educacional e Departamento Pedagógico, é

a preocupação com a Formação dos Professores, para que a tecnologia seja um reforço no desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade.

> "O uso do computador na criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento é de grande importância, entretanto seu uso eficaz apresenta enormes desafios. Primeiro, implica em entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas idéias e valores. Usá-lo com essa finalidade, requer a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender bem como, demanda rever o papel do professor nesse contexto". (VALENTE 1999)

Em uma pesquisa realizada em 2014 junto aos professores da rede municipal identificamos que em torno de 300 professores, 25% dos professores da rede municipal, possuíam o interesse em participar de formação com o tema relacionado à tecnologia.

Para atender essa demanda foi necessário selecionar uma equipe de formadores composta por professores com experiência no uso de tecnologias e orientadores de informática que possuíam o interesse na formação de professores para propormos o curso Educação Tecnológica.

O curso oferecido, tem como base o curso oferecido pelo e-Proinfo, e visa promover ações de Formação de Professores para o uso de novas tecnologias digitais para integrá-las em sua atividade educacional, profissional e pessoal. Adaptamos e complementamos o conteúdo proposto, totalizando 90 horas, e realizamos o curso na modalidade *blended-learning* (híbrida), com 45h presenciais e 45h online, podendo ser ampliado para 120 horas,

A opção por esta modalidade visa incentivar a interação, estudos teóricos, troca de experiências e o compartilhamento de projetos pedagógicos entre professores de diferentes escolas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma Moodle) da Secretaria de Educação, considerando que

> ... é pelo diálogo e pela troca de saberes, sentidos e valores que a humanidade sempre será capaz de refazer seus caminhos e reconstruir a história que permanece aberta ao futuro, inacabada e inconclusa em seus horizontes de afirmação e de novos projetos de sociedade (Paulo Freire).

O curso foi modelado em 8 unidades, desenvolvendo os seguintes temas:

- Tecnologias na Sociedade e na Escola;
- Navegação, pesquisa na internet e segurança na rede;
- Blogs: O quê? Por quê? Como?;

- Elaboração e edição de textos;
- Cooperação (ou interação?) na rede;
- Resolução de problemas com a planilha eletrônica;
- Apresentações de slides digitais na escola;
- Apresentação do Projeto de Aprendizagem.

Neste primeiro semestre, o curso atendeu 03 (três) turmas de professores da Educação Básica em ambientes diferentes, equipados com computadores conectados à internet, equipamento multimídia, um professor formador (responsável pelo uso pedagógico das mídias na escola) e um orientador de informática (responsável pela parte técnica) além do suporte de uma coordenadora, responsável pela implantação do uso das tecnologias na Rede Municipal de Mogi das Cruzes.

Com a Avaliação Inicial realizada com os professores cursistas, tivemos esse panorama:

Inscrição inicial	50 professores - **100%**
Computador em casa	49 professores - **98%**
Com acesso à internet	48 professores - **98%**
Frequência de uso	21profº: muito - **42%** 29 profº: raramente - **58%**
Curso de informática	21 profº: sim - **42,9%** 28 profº: não - **57,1%**
Principais anseios	- aprimorar os conhecimentos que já domina; - aprender a usar o computador corretamente, - aprender a utilizar os componentes do Office ® (principalmente excell e power point); - navegar na internet, - melhorar a prática pedagógica inserindo recursos tecnológicos.

Fonte: Questionário de Pré-Avaliação - Curso Educação Tecnológica

Ainda em 2014 a Secretaria Municipal de Educação do Município de Mogi das Cruzes implantou, de forma gradativa, a Lei da Nova Composição da Jornada, em atendimento a Lei Federal 11.738-2008, iniciando-se pelo HTPL (Horário do Trabalho Pedagógico Livre) destinado para planejamento e avaliação. E em 2015 foi o momento da implantação do HTPF (Horário de Trabalho Pedagógico de Formação), de acordo

com a Resolução 30/2014, que orientou sobre o cumprimento de horas destinados para formação continuada.

Como já citamos, o curso também visa atender à demanda dos professores por formação na área de tecnologia, mas agora foi ressaltada devido à implantação do HTPF. Observamos que muitos professores procuraram o curso para, apenas, complementarem sua jornada e não por terem despertado o interesse pelo tema. Procuramos encarar essa situação como oportunidade para atingir professores que possuíam reservas ou receio em relação ao uso das tecnologias na escola.

O perfil dos nossos "professores-cursistas" é muito variado: alguns buscam por novos conhecimentos, outros buscam apenas mais uma formação, outros aplicação pedagógica e uma parcela significativa, buscava coragem para desmitificar o uso do computador. Como apresentado no quadro acima e nos relatos a seguir coletados com os cursistas:

> "Acreditava que não iria conseguir chegar ao final do curso devido algumas dificuldades com os recursos tecnológicos. Mas a oportunidade de conhecê-los me proporcionou novos conhecimentos e aprendizados que vão contribuir e muito para minha prática profissional. Só tenho a agradecer pela paciência e dedicação de vocês. Um grande beijo". (A.P.R. - Turma F)

> "... quando iniciei o curso meus conhecimentos sobre as T.I.Cs eram bem básicos e agora com os conhecimentos que adquiri com vocês, estou podendo ampliar e acrescentar conhecimentos pertinentes quanto a preparação das minhas aulas, tanto nos laboratórios de informática, quanto em sala de aula. Obrigada por tudo! Beijos! (L.F. - Turma F)

> "O curso foi de grande valia para minha prática pedagógica, embora já tenho bastante conhecimento na área de Informática, ainda assim, pude complementar meus conhecimentos e levá-los ao meu ambiente docente, e enriquecer minha prática de forma mais organizada e coerente com a nossa realidade informatizada". (I.F.C.G. - Turma E)

Como se pode perceber, o conhecimento em tecnologia é diverso, por isso, que a proposta do curso era a de trabalhar com o professor recursos necessários para que pudessem utilizar a tecnologia com seus alunos, utilizando o computador como mais um recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

Esses depoimentos demonstram que, quando se está aberto a aprender e trocar experiências com seus alunos e com outros professores, o processo de aprendizagem ocorre mutuamente. Nesse caso, Hernández (2000) delineia o papel do professor em

situação de mudança, ou seja, ele precisa estar aberto para mudar e refletir conceitualmente sua prática docente, o que exige formação contínua.

Dentro do paradigma educacional que está se estabelecendo, Canário (2006) afirma que: "o professor precisa aprender a aprender com os alunos", isto é, não é mais o detentor do saber e não é mais a única fonte de informação. Os alunos que ingressam na escola trazem experiências que precisam ser valorizadas. Nesse caso, os alunos nativos digitais sem dúvida possuem mais facilidade para manusear equipamentos tecnológicos, principalmente computadores, mas o professor tem a função de orientá-los a utilizar criticamente e cautelosamente. Essa troca de aprendizagens pode e deve ser compartilhada e promovida entre alunos e professores, de forma a enriquecer a construção de conhecimento.

Outra situação interessante percebida ao longo do curso foi a mudança de concepção, pois a maioria dos professores se inscreveu no curso para aprender a usá-lo "tecnicamente", e não para aprender a utilizá-lo "pedagogicamente". Entretanto, acreditamos que o domínio técnico pode ocorrer ao mesmo tempo em que se desenvolvem conhecimentos pedagógicos e que os professores precisam atribuir sentido para apropriar-se das TIC . Sobre essa junção, Valente afirma que:

> O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas idéias do outro. O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica (VALENTE, 2001, p. 23).

Essa percepção foi se alterando, pois se sentiram motivadas ao aprenderem recursos que rapidamente teriam que aplicar no desenvolvimento de seus projetos que foram desenvolvidos ao longo do curso, conforme relato a seguir:

> Eu gostei de todos os assuntos abordados. Tinha o Excell como um bicho de sete cabeças, mas percebi que ele pode ser um grande aliado e facilitador do meu trabalho. Criar um blog foi algo que nunca imaginei ser capaz de fazer. Adorei! Na minha opinião, o formato desse curso está perfeito, ele atende nossas necessidades (Professor cursista, Turma D-2015).

De acordo com Garcia (1995)

> "É preciso pensar o novo papel do professor de modo amplo, não só com relação ao seu desempenho frente a classe, mas em relação ao currículo e ao contexto da escola. Portanto, a mudança na escola deve envolver todos os participantes do processo educativo - alunos, professores, diretores, especialistas, comunidade de pais. Essa mudança tem que ser vista como um processo em construção, realizado por todos esses participantes e tem que contar com apoio de agencia (universidades) ou de especialistas externos para assessoramento e suporte técnico para o desenvolvimento curricular." (VALENTE (1999) *in* GARCIA (1995))

Ao longo do curso, os professores cursistas realizavam atividades postadas diretamente na plataforma, sendo por meio de Fórum de Discussões ou de um Relato em arquivo anexado, concomitantemente desenvolviam um projeto de aprendizagem cujo tema era de interesse do grupo, em que teriam que utilizar os recursos aprendidos no curso. As atividades eram exigidas tanto em grupos quanto individualmente, para que cada professor cursista conseguisse aprender todos os requisitos necessários para acessar e navegar em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Essa proposta, reflete o pensamento de Litto (2007):

> "...não deve ser uma surpresa quando as pesquisas mostram que quem estuda a distância pode obter melhores resultados na aprendizagem que aqueles que estudaram presencialmente: EAD não depende unicamente da inspiração de um professor - é a consequência do trabalho integrado de uma equipe de profissionais."

Sobre o Projeto de Aprendizagem, ele consiste na elaboração e aplicação de uma sequência didática, com o tema escolhido pelo professor cursista (grupo), aplicando recursos tecnológicos e conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Esse projeto foi subdivido em três partes, a primeira, consistia de um relatório utilizando o Editor de textos, descrevendo o passo-a-passo da sequência sugerida, a segunda parte foi a criação de um Blog para registrar as evoluções do projeto e do aprendizado e para finalizar os cursistas tiveram que montar Slides Digitais para apresentar o resultado do projeto.

Com isso a formação tornou-se contextualizada, pois os professores utilizaram as tecnologias em atividades que permitiram interagir e resolver problemas significativos, representar pensamentos e interesses por meio do projeto, podendo assim recontextualizar em suas práticas pedagógicas.

Seguem alguns títulos de trabalhos e os comentários postados pelos próprios cursistas:

Título: Salada de Letras

Blog: http://saladadeletrasdivertidas.blogspot.com.br/2015_03_29_archive.html

Comentário:

> "Delícia de trabalho! Com certeza estimula aquelas crianças que não gostam de frutas a experimentá-las. Significativa pois, algo de fácil acesso que pode sugerir o sentido real da escrita possibilitando a escrita da lista da feira para a mamãe. A apresentação expõe a satisfação dos alunos em participar do projeto. Parabéns!" (R.R.S. - Turma E)

> "Meninas, gosto muito do trabalho de vocês, e este em especial pude acompanhar, e realmente as crianças se transformam, passam a perceber a importância da alimentação saudável, há mudanças nos hábitos e atitudes, e potencializa o processo de alfabetização. Estão de Parabéns!!!" (I.F.C.G. - Turma E)

Título: A Magia da Leitura e da Escrita

Blog: http://magiadaescritaeleitura.blogspot.com.br/

Comentário:

> "Meninas vocês estão de parabéns pelo lindo projeto!! Tenho certeza de que muito vai contribuir para a alfabetização e letramento de suas crianças e atividades assim favorece também o aprendizado com utilização dos recursos tecnológicos para outras atividades prazerosas que não seja jogar...Parabéns a todas !!!" (S.L.C. - Turma F)

> "Parabéns!! Ótimo trabalho! Gostei muito do tema, leitura... É sempre fascinante! Fiquei até com vontade de aplicá-lo com minha turma de terceiro ano. Será que consigo? Sabem da minha dificuldade com as mídias…" (N.M.S. - Turma F)

Acreditamos que a proposta do curso Educação Tecnológica foi alcançada, pois como foi observado nas apresentações dos projetos e nos comentários dos cursistas, nada é impossível, basta apenas um primeiro passo ou uma "nova caneta", como relato a seguir:

> "... Sim, foi uma longa e desafiadora jornada, que me remeteram a muitas lembranças, vivências tão distantes e diferentes das atuais. Ontem, discutindo com as parceiras os últimos detalhes do nosso trabalho, em contato com tanta tecnologia e com tantas dificuldades, confesso! Vieram as memórias... Minha especialidade! Revivi uma menina de 16 anos, que levantava cedo e ia trabalhar na lavoura de café, e ia sonhando em um dia mudar sua vida. E que um dia ficou triste quando seu pai mostrou sua enxada e a dos irmãos dizendo, que eram as "canetas dos filhos", ouviu e pensou: "Que um dia, teria outra caneta". Pouco tempo depois, ela foi atrás dos seus sonhos, buscar outras "canetas"... E foram muitas as "canetas"... Porém, esta última, que vocês proporcionaram representou um grande e prazeroso desafio. Obrigada! (N.M.S. - Turma F)

É preciso dar oportunidade aos professores para apropriarem-se das tecnologias, ao mesmo tempo que refletem sobre suas competências e limitações e práticas pedagógicas de forma coletiva com outros professores e formadores. Oportunidade, também, de compartilharem avanços, descobertas e conquistas de forma presencial e on line buscando superar dificuldades e experimentando novas maneiras de protagonizarem sua própria formação.

Finalizamos o curso com 48 professores inscritos, ou seja, 96% e, de acordo com a Avaliação Final, para a maioria dos cursistas, houve acréscimo de conhecimento - 83,7%, aplicabilidade em sala de aula do que foi aprendido - 73,5% e expectativas alcançadas - 91,8%. Para o segundo semestre, foram formadas duas (2) turmas totalizando 34 novos professores cursistas.

A HISTÓRIA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO CONTADA ATRAVÉS DO MESTRE DO TEMPO

Maria Elizabeth Batista Moura Diniz Campos
Colégio Pedro II - RJ
elizabethdiniz@yahoo.com.br

Descrição

As aventuras de um grupo de crianças na faixa etária entre 10 e 12 anos que descobrem a História e Geografia do Rio de Janeiro com a ajuda do *Mestre do Tempo*. Esta série, composta por 10 episódios, auxilia a trabalhar a herança cultural, explorando lugares históricos e incentivam a criança a descobrir curiosidades sobre personalidades que ajudaram a construir a história do Brasil, desde a Colônia até a República, revisitando o passado para compreender melhor o presente.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: APRENDENDO CIÊNCIAS UTILIZANDO O LAPTOP UCA

CLARA SAMPAIO ALVINO E MARIA FÁTIMA GALVÃO SOARES
Escola Tenente Cipriano Chagas mgalvaosoares@gmail.com

Descrição

Esta apresentação pretende divulgar uma experiência pedagógica, desenvolvida no período de implementação do projeto Um Computador por Aluno - UCA, no município de São João da Ponta no estado do Pará. Este trabalho foi apresentado na feira de Cultura e Tecnologias em novembro de 2012 realizada pela Universidade Federal, com o tema "A influência dos meios de comunicação na cultura local". O projeto "Tecnologia e Educação ambiental: aprendendo Ciências utilizando o laptop UCA" foi elaborado durante o processo de formação continuada de professores - Módulo Projeto - cujo objetivo foi implementar com apoio dos professores, projetos relacionados ao currículo e tecnologias móveis na escola. O trabalho foi desenvolvido sob a orientação da professora multiplicadora.

1. Objetivo Geral

- Promover o desenvolvimento educação científica dos alunos com o uso do laptop/UCA a partir do estudo sobre o açaí estabelecendo relações com o currículo escolar.

2. Objetivo(s) Específico (s)

- Favorecer a inclusão dos alunos quanto ao uso das novas tecnologias a partir da integração de conteúdos de ciências por meio da utilização do laptop/UCA;
- Estimular a pesquisa científica e a compreensão de conceitos como biodiversidade, ecossistema e preservação;

- Utilizar metodologias estimuladoras do uso das tecnologias e da aquisição conhecimento científico fora do ambiente escolar.

3. Justificativa

A proposta ora apresentada surgiu da escolha da professora e seus alunos da classe de multisseriado (2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental) para o tema do projeto a ser apresentado na feira de Cultura e Tecnologia "A influência dos meios de comunicação na cultura local". Dentre os temas sugeridos foi selecionado a exploração do açaí de várzea para produção de palmito, uma vez que o açaí, fruto típico de uma palmeira amazônica (Euterpe oleracea, família Palmae) é muito comum na localidade por ser região de várzea.

A professora e os alunos observaram que a população local estava extraindo de forma exagerada o palmito de açaí sem o devido cuidado (manejo adequado) para preservar. O açaizeiro é uma palmeira tipicamente tropical, encontrada no estado silvestre e faz parte da vegetação das matas de terra firme, várzea e igapó. Assim sendo, essa espécie que é nativa estava sendo devastada no momento da extração do palmito, sem possibilidade de recuperação em curto prazo.

O fator que motivou a escolha da temática do projeto foi a preocupação com a ação devastadora que estava acabando com o açaizeiro nativo da várzea, uma vez que, a recuperação nativa do açaí não estava ocorrendo e estava sendo substituída pelo plantio de açaí de terra firme, provocando a redução crescente do açaí de várzea na localidade de Bofim.

> Investir em pesquisas acerca da informática na educação matemática e científica no âmbito dos anos iniciais de escolaridade, a nosso ver, constitui-se ação necessária no campo científico-educacional, haja vista duas proposições que compreendemos justificadoras: em termos de avaliação educacional mundial, o Brasil ocupa o segundo pior ensino de Ciências e o pior ensino de Matemática do mundo; a alfabetização digital ou tecnológica para o uso de recursos diferenciados no curso da aprendizagem torna-se imprescindível ao aluno desde o início de sua escolarização, na medida em que vivemos, neste século, relações sociais marcadamente mediadas

> pelas tecnologias de informação e comunicação. (FRAIHA-MARTINS. 2012, p. 314)

Tendo conhecimento dessa informação foi proposta a seguinte problemática "Quais as consequências da exploração indiscriminada do palmito do açaí?". As questões norteadoras da pesquisa foram: O que leva os moradores destruir o açaizal no momento da exploração do palmito? O que pode reduzir ou extinguir o açaí de várzea? É possível explorar sem destruição com apoio da tecnologia e da ciência? Partindo desta problemática o projeto foi estruturado para entender melhor a situação e refletir sobre alternativas para reverter situação, uma vez que, o consumo do açaí compõe a dieta alimentar da comunidade. A hipótese levantada pelo grupo é que falta conhecimento dos moradores sobre as consequências da exploração excessiva, de planejamento e preservação do ambiente para áreas nativas.

4. Metodologia

No projeto Um Computador por Aluno - UCA, cada escola selecionada recebe kits de laptops para alunos e professores, assim a metodologia proposta deve articular atividades que relacionem o currículo à tecnologia. Nessa perspectiva, a escolha metodológica decorreu da necessidade de integrar o tema à educação científica e ao mesmo tempo instigar o interesse à pesquisa com uso das TICs (tecnologias da informação e comunicação), que é uma das práticas pouco vivenciadas nas escolas.

Para alcance dos objetivos escolhidos e possibilitar esta experiência investigativa como o uso de TICs, foram ministradas aulas de Ciências cujo planejamento constava a proposta das crianças registrarem como o laptop o que observariam no processo de investigação da problemática abordada. Em uma opção de pesquisa que buscou a interpretação da ação dos sujeitos envolvidos no contexto investigado. A pesquisa-ação ao buscar transformação relacionada à priorização da realidade social, da práxis e das ações dos sujeitos pode ser entendida como emancipatória, (Franco, 2005b).

> Um dos pressupostos fundamentais de qualquer forma de pesquisa-ação é a convicção de que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas. Caminhar juntas não significa apenas

> uma concomitância temporal, mas essencialmente uma articulação dialética desses dois espa- ços: o fazer e o pesquisar; o fazer pesquisando e o pesquisar fazendo (Santoro; Lisita, 2004, p. 15).

Na primeira etapa foi feita a abordagem dos conteúdos e orientações para investigação com técnicas de pesquisa. Depois a ida para campo para desenvolvimento da pesquisa *in loco* com registro fotográfico, para efeito comparativo das duas espécies de açaí, seguido de pesquisa em sites especializados. Posteriormente, entrevista com os moradores mais antigos no intuito de entender o processo de extinção do açaí de várzea gravada em vídeo feito com o laptop. Esse primeiro momento feito em grupo foi registrado em um diário de bordo com apoio de um editor de texto. E, consistiu em exercício prático de produção textual conhecendo e utilizando as nomenclaturas científicas. A segunda etapa foi prevista a sistematização e análise do material coletado para compreensão do fenômeno e apresentação na feira dos alunos. A etapa final a construção do blog com relato da pesquisa.

O conteúdo foi situado em práticas atrativas para o estudo de ciências, sendo possível promover a inclusão digital dos alunos articulando componentes curriculares, da investigação científica com integração das TICs. Abordando o seguinte conteúdo:

OBSERVADORES DA NATUREZA	PRESERVADORES EM AÇÃO
Elementos do ambiente Elementos naturais e artificiais Natureza em ação A vida nos ecossistemas	A ação do homem sobre a natureza; A utilização dos recursos naturais; Planejando o futuro da terra Animais e vegetais ameaçados em extinção; Planejamento e preservação do ambiente.

Prado (2001) ressalta a possibilidade de o aluno recontextualizar o que aprendeu, além de estabelecer relações significativas entre conhecimentos. A partir dessa dinâmica, o aluno pode ampliar o seu universo de aprendizagem, ressignificando os conceitos como também as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que proposta no projeto que está integrado.

Prosseguindo na sequência didática, foi previsto que o diário de bordo e os registros fotográficos evoluiriam para o blog, abrindo espaço para reflexão sobre a temática relacionando-a com a educação ambiental. Também possibilitando a exposição da preocupação ecológica dos alunos em escala global. Ação que motivou toda turma a participar, interagir e discutir assuntos e manifestassem suas opiniões, mas que não pode ser concretizada por dificuldades infraestruturais.

5. Resultados Alcançados

A proposta ora desenvolvida proporcionou um envolvimento maior da educadora em expor conteúdos curriculares com metodologias mais estimuladoras, possibilitando momentos de intensa interação do aluno-conteúdo e professor-conteúdo. Permitiu a ação prática do processo de formação em continuada que a professora estava participando, maior conhecimento dos recursos digitais de todos na escola.

A introdução dos alunos na utilização de técnicas de pesquisa e investigação nas séries iniciais é visto como algo improvável de ser realizado, mas essa proposta proporcionou uma boa evolução no aprendizado dos alunos. Foi um resultado positivo em diferentes âmbitos, ao ampliar a compreensão sobre os fenômenos naturais e do processo de desenvolvimento do açaí, mediada pelo pressuposto da educação em ciências, da educação ambiental e o aporte tecnológico. Nesta perspectiva, a comunidade ganha pela consciência ambiental, o professor ganha em termos metodológicos, e o aluno pelo aprendizado interdisciplinar.

Utilizando essa metodologia se observa a evolução dos alunos no aprendizado, foi constatado aumento na curiosidade da turma pela dinâmica utilizada, o que ampliaram seus conhecimentos com trocas de informações entre si descobrindo seu potencial de investigação e pesquisa. A integração do computador nas aulas de ciências promoveu maior participação dos alunos que vivenciaram um aprendizado de forma dinâmica e prazerosa foi fator determinante para aumentar a frequência dos alunos.

6. Principais Desafios Enfrentados

A pouca familiaridade da professora e dos alunos com a tecnologia e com os métodos e técnicas da pesquisa científica foi uma etapa difícil de ser superada, mas com boa vontade e determinação da professora, os alunos prosseguiram com passo a passo o desenvolvimento das atividades.

Uma das principais problemáticas enfrentadas no desenvolvimento de um processo educacional de qualidade diz respeito à da falta de políticas públicas eficazes que comprometem a eficiência da escola. Em decorrência disso, a desvalorização do educador se traduz em falta de pagamento, demissões e transferência de área sem justificativa ou por questões políticas. Neste caso, a professora que estava desenvolvendo esta atividade foi transferida para outra localidade e por isso houve a descontinuidade das ações.

A deficiência de infra-estrutura de serviços de internet foi fator condicionante para a continuação da proposta, pois dificultou quanto a pesquisa dos alunos sobre a nomenclatura científica e os diversos tipos de cultivo de açaí e na produção do blog. Parte do que os alunos produziram no diário bordo foi perdido por problemas técnico dos laptops, a dificuldade de deslocamento foi um dos motivos para que o Núcleo de tecnologia não pudesse dar um assessoramento técnico necessário.

PROJETO LUZ NA MINHA VIDA- NARRATIVAS DIGITAIS

Ana Maria Ribas, Cleiton de Souza Santos e Kamilla Salles
Escola Municipal Maestro João Corrêa Ribeiro- Campo Grande-MS
aninha.ribasjs@gmail.com
Parcerias: PUC-SP, SEMED/DITEC

Descrição

Este relato de prática pedagógica em ação de ensino e aprendizagem tem o propósito de apresentar o Projeto Piloto de Pesquisa Luz na Minha Vida realizado na em uma turma constituída por 23 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. A temática Luz na Minha Vida é alusivo ao Ano Internacional da Luz proposto pela Escola Municipal Maestro João Corrêa Ribeiro em parceria com a PUC-SP, Organização das Nações Unidas-ONU e pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, que reconhecem a importância da energia para a sobrevivência e desenvolvimento do mundo.

TECNOLOGIAS DIGITAIS: RELAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS – UMA EXPERIÊNCIA COM CHARGE

Ana Maria Marques Palagi
Colégio Estadual Wilson Joffre
marquespalagi@gmail.com

Descrição

O relato desta Experiência intitulada *Práticas Pedagógicas com o Gênero Textual Charge*, teve como objetivos: apresentar, compreender e trabalhar esse gênero; desenvolver atividades que possam contribuir à formação dos alunos do Curso de Formação de Docentes (4ª Série); apresentar possibilidades de significar as tecnologias digitais, como suporte às práticas pedagógicas. Sua justificativa perpassa pelo conteúdo a ser contemplado, presente no Plano de Trabalho Docente e pela participação no projeto institucional *Aventura do Conhecimento,* que propôs, para 2014, o tema *Política e Cidadania*, ao mesmo tempo em que teve como pano de fundo as possibilidades de desenvolver experiências com tecnologias digitais. Esse ano foi marcado pela eleição à Presidência da República, justificando o tema escolhido, pois a presença das charges era constante no cotidiano.

A proposta então consistiu apresentar a **História das eleições presidenciais 2014**, valendo-se do gênero textual Charge. A intenção do trabalho aos alunos, discutida, ajustada e aprovada, e assim o grupo de 30 alunos foi distribuído em duplas.

Trabalhou-se a teoria do gênero textual charge, em seguida, iniciou-se a pesquisa da trajetória das eleições presidenciais, mediado pela professora, tendo como marco as coligações, escolhas de candidatos. Os alunos usaram muito da memória, em uma tempestade de idéias, para em seguida organizar o percurso cronológico.

Na coleta, deparam-se então com dificuldades de capturar, cortar, compactar redimensionar imagens, bem como elaborar uma simples pesquisa direcionada. Os alunos iniciam então outro processo de autonomia, onde começam a organizarem informações e sente a necessidade de baixar aplicativos e solicitar ajuda com o atendente do laboratório de informática. Passam a usar diversos aplicativos, dentre outros, o - TimeRime, para a linha do tempo - Cmaps, para organizar dados, aprendem o trato com imagens.

Procedeu-se, então, à coleta do material, onde cada dupla era responsável por coletar quatro charges específicas do fato, destinadas à dupla, elencadas na linha do tempo criada.

Após essa coleta as imagens foram impressas, para uma nova seleção em sala, por todos. Neste momento surge então outra dificuldade ligada ao conteúdo: alguns alunos não tinham se apropriado do conceito de Charge, com isso surgiram outras tipologias como caricaturas, tirinhas, cartum. Retomou-se o conteúdo e os alunos realizam nova pesquisa. Quando a linha do tempo estava pronta, as imagens foram impressas, para que o trabalho fosse finalizado no evento, da escola. Resultou então em um total de 47 charges. A exposição foi então realizada em forma de painel, resultando em nova

tipologia textual.
Os desafios enfrentados são alguns relacionados ao uso das tecnologias digitais no espaço escolar quando a compreensão em que o uso da ferramenta não se sobrepõe ao conteúdo e que as mudanças de metodologias, de ferramentas, enfim de técnicas devem acompanhar às demandas de um tempo, com os instrumentos disponíveis neste tempo, para as necessidades deste mesmo tempo. Outro desafio é negar uma cultura que acredita que as tecnologias digitais estão sempre como vilões no processo ensino aprendizagem.
Os resultados alcançados foram aqueles propostos nos objetivos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais e tipologias, bem como a apresentação de possibilidade de trabalhar com as tecnologias digitais em uma perspectiva de Rabardel (1995) onde o instrumento é o artefato em uso e há uma relação com a ação do sujeito, e esse instrumento é o mediador entre o sujeito e o objeto. Essa atividade também resultou em conhecimentos das diversas áreas, ou seja a interdisciplinaridade, bem como as ligações de saberes que foram proporcionadas com a atividade, que podem assim serem elencadas: Conceitos de Gênero e Tipologia textual, conceitos de Charge, caricaturas, tirinhas, cartum, painel; Conhecimento da trajetória de uma eleição, em sua formalidade e informalidade; análise de discurso, mídia, conhecimentos de informática, uso das tecnologias digitais na educação. Outra questão, que chamou muito a atenção e não estava prevista nos objetivos, é que a partir desta atividade, pelo conhecimento que a trajetória proporcionou, os alunos diminuíram visivelmente as agressões pessoais, com os colegas e ou candidatos com assuntos relacionados ao processo eleitoral. Como a exposição ocorreu após as eleições, os alunos abriram outra discussão, que foi o papel das redes sociais no processo eleitoral, com isso também se contemplou o tema Política e Cidadania, tema da exposição. Por fim, as imagens, além da exposição, resultaram em um álbum. Nisso então resultam as potencialidades das diversas tecnologias digitais, pois elas passam a ser apropriadas e significadas pelo sujeito e então a relação deixa de ser apenas de uso e passa a ser uma relação didático-pedagógica.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NA PLATAFORMA MOODLE

Marcio Nogueira de Sá
Bruno Rafael Soares
Kátia Regina Xavier da Silva
Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo II
Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED)
marciorican@gmail.com
rafa_edf@yahoo.com.br
katiarxsilva@globo.com

Descrição

O Colégio Pedro II (CPII) é uma Instituição Federal de referência na Educação Básica, composta por 14 Campi situados no estado do Rio de Janeiro, que atende a todos os segmentos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, além de oferecer ensino técnico em nível médio e formação de Professores em nível de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu. A instituição tem como missão *educar crianças e adolescentes, tornando-os capazes de responder às transformações técnicas, culturais, emocionais e sociais do mundo de hoje* e se propõe a atingi-la através da construção colaborativa de significados, da contextualização dos conhecimentos e da ênfase no desenvolvimento de competências gerais e específicas que permeiam os diferentes segmentos de ensino e áreas do conhecimento. Busca-se, assim, contemplar o enfoque interdisciplinar, que se constitui como fundamento metodológico central do Projeto Pedagógico da referida instituição de ensino.

O presente relato de experiência visa apresentar um dos empreendimentos realizados pela Equipe de Educação Física do Campus Engenho Novo II no ano de 2014, na tentativa de ampliar os espaços de criação de sentidos nas aulas destinadas aos estudantes do Ensino Médio, tendo em vista que a referida disciplina conta com apenas dois tempos de aula semanais estabelecidos no currículo formal.

Até o ano de 2014, estava claro para a equipe de professores que a estrutura

institucional adotada para a composição da grade curricular, não permitia que houvesse um cumprimento pleno dos conteúdos elencados no planejamento anual da disciplina. Eram dispostos dois tempos geminados, semanais, os quais contavam com um total de uma hora e trinta minutos de aula. Se considerarmos o tempo destinado ao traslado dos alunos até o local da prática da Educação Física, troca de roupa nos vestiários, chamada nominal dos diários e os minutos de preparação para o início da aula, restavam de fato pouco mais de cinquenta a cinquenta e cinco minutos. O que, no decorrer do ano letivo, resultava no recorrente desenvolvimento dos conteúdos de forma acelerada, sem aprofundamento e até mesmo a supressão de alguns temas em função da escassez de tempo.

Considerando o fato de a disciplina ser eminentemente prática, ou seja, educar através do movimento corporal, fato este que era e ainda é o maior atrativo para o corpo discente, em uma das reuniões semanais da equipe de professores, foi pontuada a necessidade de uma estratégia para atender os anseios dos estudantes pela prática e desenvolver de forma mais aprofundada determinados temas que não "cabiam" no espaço de tempo no qual eram desenvolvidas as aulas. Chegou-se então a ideia de criar um ambiente virtual de aprendizagem para que os alunos pudessem acessar no momento em que lhes fosse mais apropriado e, com isso, abordar questões que até então eram superficialmente trabalhadas na própria quadra. Esse ambiente foi criado dentro de um espaço virtual institucional através da plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)* com o propósito de desenvolver-se os temas durante as realizadas em quadra, após toda a turma ter tido acesso ao material conceitual disponibilizado pelo corpo docente.

Com o uso desta ferramenta tecnológica inicialmente adotada apenas com as turmas da terceira série do Ensino Médio, constatou-se a eficácia da utilização da tecnologia. Os problemas e/ou dificuldades apresentadas nesta ação não perpassaram por uma ineficácia do método. Previamente, a equipe considerou que havia, no coletivo de alunos, alguns que não tinham acesso à internet em sua residência. Contudo tal dificuldade foi solucionada através do uso do laboratório de informática da instituição e da biblioteca, que disponibilizaram computadores com acesso à rede durante todo o período da manhã, assim como à tarde. Um segundo percalço para a utilização efetiva

da plataforma *Moodle* foi a conscientização de que havia um mundo de conhecimentos a serem adquiridos, sem que para tanto, houvesse a necessidade da presença "*in loco*" de um professor.

No contexto institucional houve, inicialmente, uma interpretação errônea de que este recurso de ensino poderia substituir as aulas práticas. No entanto, tal conjectura foi de imediato negativada, quando os alunos perceberam a necessidade de atualizar-se em relação aos temas propostos, uma vez que além das aulas práticas regulares, deveriam debater, nos tempos das aulas regulares, o tema postado na plataforma. Em síntese, o *Moodle* representou, na verdade, a inserção de um novo instrumento didático na disciplina, o qual permitia a ampliação do foco dos conteúdos para além do que se previu inicialmente no planejamento anual, constituindo, portanto, um suplemento às aulas e não uma substituição, conforme algumas interpretações equivocadas.

Além disso, a equipe também percebeu, através dos recursos disponíveis na plataforma, uma interessante possibilidade de inserir a tecnologia no processo de avaliação, no que diz respeito à dimensão conceitual dos conteúdos da cultura corporal do movimento. A instituição estrutura o processo de avaliação dos alunos em três momentos ao longo do ano letivo, denominados de primeira, segunda e terceira certificação. A equipe de professores ousou em experimentar a plataforma como instrumento de avaliação formal para a dimensão conceitual na primeira certificação e obteve um resultado espantoso de aceitação, ou melhor, de adesões.

O que se observou foi que alguns alunos inicialmente não conseguiam o acesso com facilidade, problema este resolvido pela equipe, até porque a dificuldade de acesso não se dava pelo ineditismo do processo, mas por problemas operacionais do servidor da plataforma *Moodle*. Com esta realidade, a equipe de Educação Física adotou a estratégia de imprimir o instrumento avaliativo para atender os poucos alunos que porventura não conseguiram êxito no acesso. Ao final do primeiro período de avaliação (1º certificação), com um resultado apresentado além das expectativas dos docentes, a equipe deu continuidade deste processo para os dois períodos seguintes de avaliação.

Houve, como já esperado, no universo discente, alguns alunos que não acessaram a

plataforma para execução de sua prova. Contudo, no intuito de verificar as causas desses casos isolados, ficou constatado que esses alunos também não vinham tendo um bom desenvolvimento acadêmico nas demais disciplinas. A Plataforma *Moodle* permitiu, além do acesso aos textos escolhidos pelos professores, a elaboração de questões que poderiam estar dispostas sob o sistema de múltipla escolha, por afinidade de concordância e ou discordância das respostas, com aproximação do que seria a resposta correta, entre outros. Além disso, permitiu um tipo de interação que para a equipe docente era o que tínhamos de mais valioso – um espaço para que aluno pudesse digitar suas compreensões, dúvidas, opiniões acréscimo de respostas e principalmente suas críticas.

Ilustrando este relato, destacamos a síntese das avaliações realizadas nesse ambiente virtual de aprendizagem. Na primeira certificação foram postados três textos de apoio com temas diferentes para a leitura, análise e interpretação. O primeiro relacionava esporte, questões de gênero e desempenho. O segundo e o terceiro tratavam de temas como o racismo e a homofobia no esporte. Em seguida, após cada texto, foram apresentadas afirmativas e os estudantes deveriam assinalar, após análise crítica, se estas eram verdadeiras ou falsas e justificar suas respostas. A última questão continha uma situação problema através da qual os estudantes deveriam analisar e se posicionar frente a um caso de exclusão nas aulas de Educação Física.

Na segunda certificação, foram disponibilizados três textos de apoio: Texto de apoio 1: A disputa pelos megaeventos esportivos; Texto de apoio 2: Megaeventos esportivos: e a sociedade com isso? e Texto de apoio 3: Legados de Megaeventos Esportivos. Após ler os textos, os alunos deveriam pesquisar quais as influências comportamentais observadas nos megaeventos no que se referiam a atitudes social e culturalmente "aceitas" no Brasil e fora dele. Depois, deveriam posicionar-se sobre os potenciais resultados – benéficos ou não – da realização de megaeventos no Brasil e, finalmente analisar as manifestações relacionadas aos comportamentos dos torcedores em atividades esportivas.

Na terceira e última certificação, os estudantes deveriam acessar um material pedagógico transdisciplinar sobre saúde desenvolvido pelo Laboratório de Criatividade,

Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), do qual a equipe de Educação Física também faz parte, e posicionar-se de forma escrita sobre algumas questões referentes ao tema saúde, a partir da ótica da Organização Mundial de Saúde:

- **1ª Questão: Considerando a dimensão da saúde mental:** De que maneira ela se expressa? Que relações se pode estabelecer entre autoimagem e autoestima? Quando o assunto é autoimagem e autoestima, que papel você quer protagonizar?
- **2ª Questão: Considerando a dimensão da saúde física:** Em que condições a saúde física pode ser obtida? Que relações se pode estabelecer entre obesidade e saúde física? O que pode ser feito para equilibrar o balanço energético?
- **3ª Questão: Considerando a dimensão da saúde social:** Em que contexto o direito às interações pessoais e coletivas satisfatórias pode ser garantido? Que relações se pode estabelecer entre violência (na/da escola) e saúde social? Como garantir a todos o direito à diferença?

Essas atividades avaliativas virtuais, pelo fato de ser parte de um processo mais amplo de avaliação, permitiam na sua execução a consulta, a escolha do local, formal ou informal, na escola ou na residência, que por consequência remetia o aluno a formular uma livre redação da sua real opinião referente aos textos, assim como também permitiu que os alunos expusessem suas dúvidas e críticas de forma verdadeira. Isso propiciou aos professores, no momento das correções, um conhecimento mais aprofundado de sua turma. Essa também foi uma oportunidade através da qual os docentes puderam de forma substancial compreender de maneira mais concreta a individualidade, assim como a coletividade do universo de pensamentos e conhecimentos dos seus alunos.

No tocante ao trabalho, pudemos observar que a operacionalização de recursos e objetos de aprendizagem digitais, tais como a plataforma *Moodle*, como suporte para o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais nas aulas de Educação Física do colégio Pedro II, impactou diretamente no olhar sobre quaisquer ações que ultrapassassem o caráter eminentemente prático inicialmente atribuído pelos alunos a disciplina Educação Física.

Tal resposta ocorrera num primeiro momento por parte do corpo discente envolvido no referido projeto, essa situação foi impulsionada em virtude da busca pela ampliação dos aspectos conceituais empregados como suporte para fundamentação dos principais temas de interesse elencados pela equipe de professores sendo estes, temas “geradores e integrados” ao planejamento do ano de 2014.

Além de tais aspectos, nos deparamos com uma extrema necessidade de “monitoramento” ao processo de operacionalização dos alunos, no que se referia ao acesso e ao cumprimento dos prazos estipulados durante as aulas presenciais. Finalmente, pode-se dizer que, durante todo ano de 2014, os desafios do referido projeto promoveram no desenrolar das aulas reflexões importantes sobre a relevância de conteúdo teórico na cadeira de Educação Física e sobre a ênfase nas atividades que privilegiam alunos com maior desempenho motor o que, em nosso entendimento, constitui um grande avanço para o campus e para a área da Educação Física em geral.

Formação de Educadores utilizando a Plataforma Moodle

Arlete Assumpção Monteiro
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
arlete@pucsp.br,arlete.as@gmail.com

Descrição

Nota Introdutória

Os alunos do curso de Pedagogia –PARFOR –da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo são professores da rede pública de ensino da Educação Básica, tanto municipal como estadual. Ingressaram no curso de Pedagogia através de inscrição na **Plataforma Freire**, criada pelo Ministério da Educação (MEC), para o "Plano Nacional de Formação do Professor da Rede Pública" onde os professores podiam escolher a licenciatura que desejassem cursar, através do cadastro e atualização do seu currículo no site www.mec.gov.br.

Feita a inscrição, a **Plataforma Freire** enviou para a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação todas as pré-inscrições para validar e autorizar a participação do professor no curso indicado pelo professor inscrito. A universidade recebe uma listagem com os nomes dos professores aprovados para a realização do curso de Graduação indicado pelo interessado. A PUCSP oferece na Plataforma Freire somente o curso de Pedagogia, presencial, com duração de quatro anos e ministrado no Campus Ipiranga da PUCSP, localizado na Av. Nazaré, 993, bairro do Ipiranga, São Paulo, Capital

O objetivo geral da prática pedagógica: oferecer aos professores participantes do curso de graduação em Pedagogia conhecimentos e domínio da Plataforma Moodle.

Objetivos Específicos

Ensinar os alunos matriculados no curso a utilização da Plataforma Moodle, visando a sustentabilidade do Planeta Terra

Analisar as vantagens e limitações da Plataforma Moodle.

Apresentar diferentes modelos de disciplinas, elaboradas pela professora, utilizando a Plataforma Moodle.

Desenvolvimento

A utilização da Plataforma Moodle no curso de Pedagogia PARFOR – PUCSP ocorreu nas disciplinas "Novas Tecnologias em Educação: diferentes espaços pedagógicos" (2014-1).

Para que a disciplina entre no ambiente o professor deve solicitar sua abertura na Plataforma Moodle ao setor de Informática da PUCSP. Aberta a disciplina, o aluno deve realizar sua auto inscrição.

O docente deve dominar o conteúdo da disciplina e a Plataforma Moodle, com seus diferentes ícones, recursos, passos, etapa e limitações; planeja a disciplina e o posta na Plataforma Moodle.

A disciplina "Novas Tecnologias em Educação: diferentes espaços pedagógicos" tem a duração de um semestre letivo; é presencial e foi planejada pela professora em Módulos na Plataforma Moodle, contendo aulas teóricas com participação dos alunos e aulas ministradas no Laboratório de Informática da universidade, anteriormente reservado. Os alunos deveriam realizar a leitura da bibliografia indicada e postar as atividades e tarefas propostas nos tópicos.

Atividade desenvolvida pela professora da disciplina com participação dos alunos-professores matriculados na disciplina.

Apoio do funcionário responsável pelo Laboratório de Informática.

Na segunda metade do curso os alunos-professores foram organizados em duplas para preparação e apresentação de um trabalho, relacionado com suas práticas pedagógicas nas escolas onde atuam como professores, utilizando as novas tecnologias na aprendizagem tais como blogs, celulares, internet ou apresentar um projeto temático desenvolvido com seus alunos em que foram utilizados recursos como Power Point ou vídeo documentário.

Socialização da Proposta Desenvolvida

As equipes apresentaram aos colegas de classe as experiências desenvolvidas com seus alunos nas escolas públicas. Houve diversidade de temas, de áreas de conhecimento e de domínio das novas tecnologias em comunicação, por parte dos alunos-professores. Ocorreram críticas aos recursos disponibilizados para os professores das escolas públicas no que tange à utilização dos equipamentos e da internet.

"LEITURAS PARA CURTIR E COMPARTILHAR": UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE *VIDEOBOOK* NAS AULAS DE APOIO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Marcelle Resende Moreira
Janaina Silva Alves Carneiro
Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo I
cellycp2@yahoo.com.br
jana-geo@hotmail.com

Descrição

O projeto "Leituras para curtir e compartilhar" foi desenvolvido em 2014, com 7 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, participantes de um grupo de apoio em Língua Portuguesa. Os alunos, que tinham entre 8 e 11 anos, foram encaminhados para as aulas de apoio por terem apresentado baixo rendimento nas avaliações de Língua Portuguesa do 1º trimestre do ano letivo. O objetivo geral do trabalho foi **desenvolver nos estudantes fluência na leitura, contribuindo para melhorias na compreensão de texto**.

Os encontros de apoio tinham uma duração de 2 tempos (uma hora e meia) e ocorriam uma vez por semana, em turno oposto ao dos estudantes. Durante as primeiras aulas, os alunos mostraram-se bastante desestimulados em frequentarem os encontros, especialmente pelo fato de todos estarem, no mesmo período letivo, participando grupo de apoio em Matemática e/ou de outras atividades de apoio escolar (aula com explicadora, cursos extracurriculares, entre outros).

Além de bastante desanimado, o grupo buscava sempre conversas paralelas às aulas. Os assuntos, em geral, referiam-se a filmes, desenhos animados e postagens no *facebook*. Em uma das conversas entre os alunos, surgiu a questão da importância de selecionar bem o que vai ser postado em sua página pessoal no *facebook*. Todos daquele grupo pareciam preocupados em encontrar vídeos originais e interessantes para postar. A partir dessa questão surgiu, coletivamente e como resultado da negociação entre os desejos dos alunos e suas necessidades escolares, a ideia inicial de transformar as histórias mais interessantes que encontrássemos em *videobooks* para serem compartilhados nas redes sociais. Conversamos sobre a importância daquele espaço de aprendizagem – o grupo de apoio – para a vida escolar deles e a necessidade de evitarmos as conversas paralelas ou outras atividades que não contribuíssem para a melhoria na qualidade de leitura e compreensão de texto. O projeto "Leituras para curtir e compartilhar" surgiu como forma de conciliar interesses e necessidades dos alunos.

Os alunos reconheceram que apresentavam algumas dificuldades em relação à compreensão dos textos, confirmando que, apesar de gostarem de livros, não se

estimulavam a ler porque não entendiam grande parte daquilo que liam. Percebemos, ainda nos primeiros encontros, que a leitura dos alunos se dava de forma bastante lenta, segmentada e com entonação não compatível com a pontuação do texto, fatores, que na nossa visão, dificultavam a compreensão. Além disso, percebíamos que o desconhecimento do vocabulário e de algumas expressões idiomáticas agravava o quadro. Pensamos que, antes de tudo, era preciso que os alunos se conscientizassem em relação à forma como liam, reconhecendo os pontos fortes e sendo capazes de identificar o que precisava ser melhorado. O fato se saberem que estariam lendo histórias para serem compartilhadas trouxe empolgação aos encontros e maior preocupação com a qualidade da leitura. O grupo reconhecia a importância de identificar o que precisava ser melhorado.

Inicialmente, selecionamos uma história de um livro de fábulas, decidimos quem seria o narrador, identificamos e distribuímos os personagens e fizemos uma leitura silenciosa e individual. Partimos, então, para uma primeira leitura em voz alta. Nesse primeiro momento do trabalho, os alunos demonstraram dificuldades em compreender a qual personagem pertencia cada fala. Mesmo já tendo sido feita uma leitura inicial (individual e silenciosa), em diversos momentos, mais de um aluno começava a ler o mesmo parágrafo e se iniciava uma discussão: "*essa parte é a minha, é a da tartaruga*"; "*Não, olha aqui, a tartaruga fala logo depois*". Nós pedíamos que os alunos usassem elementos do texto para defender, para o grupo, sua posição. Depois da discussão, o grupo chegava a uma conclusão em relação às falas do texto.

A atividade seguinte consistiu em selecionar outro texto para ser lido em voz alta e gravado em áudio com o auxílio de um celular. Após a leitura, escutamos todo o áudio e buscamos identificar os pontos fortes as dificuldades apresentadas. Um dos alunos relatou que ficou espantado ao se ouvir lendo um texto, pois nunca havia percebido que sua leitura era tão lenta. Apesar disso, notou que, ao fazer uma voz específica, diferente da sua voz natural, para caracterizar seu personagem, tinha deixado a história mais divertida e mais agradável de ser ouvida, além de facilitar o reconhecimento do personagem que estava falando. Os alunos notaram também, que precisavam ficar mais atento às pontuações e à acentuação das palavras, para que a história ficasse fácil de ser compreendida pelo ouvinte.

O terceiro momento da atividade teve em vista a seleção do texto que iria servir para a produção do *videobook*. Dedicamos uma aula para procurarmos, no acervo da sala de Literatura e da sala de Leitura, histórias interessantes. Individualmente ou em dupla, os alunos folheavam livros, viam as imagens e liam as histórias. Muitos riam, divertindo-se com as leituras, ou, animados, mostravam para outros colegas o livro "*super legal*" que haviam encontrado. Mesmo depois do término do horário da aula de apoio, o grupo quis permanecer na sala de leitura procurando mais histórias.

Na aula seguinte, cada aluno apresentou uma sugestão de livro, falando um pouco sobre o tema e fazendo, oralmente, um resumo do texto lido. Uma das alunas, por iniciativa própria, continuou a busca no seu acervo pessoal e apresentou no encontro o livro que havia trazido de casa. O grupo chegou à conclusão de que o texto mais interessante entre os pré-selecionados era o "Quem tem medo de quê?", da Ruth Rocha. O grupo mostrou preocupação em escolher um texto adequado à faixa etária dos amigos

do *facebook*.

Após a divisão da leitura, utilizamos o microfone e a caixa de som da sala de literatura e gravamos o texto em áudio, pelo celular. Acompanhando pelo livro impresso, ouvimos o áudio gravado e avaliamos o nosso trabalho. Identificamos as partes que poderiam ser melhoradas e regravadas. Os alunos foram bastante críticos em relação às suas leituras e apontavam diversos trechos que precisavam ser aperfeiçoados. A cada regravação, ficavam mais atentos à pontuação e à entonação dos trechos lidos, mostrando-se bastante envolvidos com a leitura. Modificavam e modulavam suas vozes para que ficassem mais adequadas aos personagens ou ao trecho lido. Reconheceram que sua forma de ler estava "*mais parecida com a da professora*".

Outro momento do trabalho que despertou o interesse dos alunos foi a utilização do programa Audacity para a edição do áudio. Como se tratava de um grupo pequeno, utilizamos apenas um computador e, juntos, editamos o material. Os alunos não conheciam do programa apresentado e ficaram surpresos com a facilidade e diversas possibilidades do programa.

A atividade seguinte, realizada em dupla ou trio, consistiu na seleção de imagens para ilustrar cada trecho do livro. A aula de apoio, nessa fase do trabalho, foi realizada na sala de leitura, que possuía três computadores, onde as imagens eram salvas. Essa etapa teve duração de duas aulas e proporcionou importantes momentos de aprendizagem para os alunos. Entre seus pares discutiam que palavras deveriam digitar no google para conseguirem encontrar a ilustração adequada; percebiam que um erro de ortografia poderia leva-lo à outras imagens; exercitaram a escolha adequada das ilustrações levando em conta a faixa etária do leitor/ouvinte; perceberam a importância de não interpretar cada verso ou frase isolada, mas o texto como um todo; reconheceram a necessidade de negociar as decisões no trabalho em dupla. Os alunos também aprenderam o significado de palavras e expressões antes desconhecidas. Em um momento da aula, um aluno estava escolhendo uma imagem de um rosto cheio de espinhas. Seu companheiro de trabalho perguntou que relação aquela imagem tinha com o trecho lido. Imediatamente o aluno respondeu que a imagem iria servir para ilustrar o verso "*até me arrepia a espinha*". Foi interessante observar o outro aluno defendendo a importância de não ler o trecho isoladamente, mas ficar atento à ideia central. O aluno auxiliou seu colega a compreender o sentido daquela expressão.

Finalmente, utilizando o Movie Maker, criamos o *videobook* unindo o áudio gravado às imagens selecionadas. Apreciamos o nosso trabalho, assistindo à versão final e conversamos sobre os nossos medos.

Ouvimos novamente o primeiro áudio gravado e, comparando-o com a versão final, percebemos o quanto a leitura ficou mais clara e prazerosa de ouvir. Os alunos pareciam orgulhosos pela produção do *audiobook* e sugeriram que, além de salvarem o material para publicá-lo nas redes sociais, poderiam deixá-lo no acervo visual da sala de leitura. Outra sugestão dada pelos alunos foi que todas as leituras fossem gravadas em áudio e recuperadas. Analisando os textos seguintes (mais 8 textos gravados até o fim das aulas de apoio), os alunos perceberam os progressos obtidos em relação à fluência - ritmo, velocidade e respeito à pontuação – mesmo em relação à leitura de textos

desconhecidos.

Avaliando, junto aos alunos, as aprendizagens vivenciadas no período em que frequentaram o grupo de apoio, percebemos que os objetivos alcançados foram além dos planejados. Os alunos relataram que a melhora na fluência da leitura foi notória; que aprenderam novas palavras e expressões; que compreenderam a importância da pontuação; que reconheceram seu potencial para vencer suas dificuldades; que aprenderam a valorizar a expressividade na leitura como forma de prender a atenção do ouvinte e que exercitaram a importante prática de colaborar nas atividades em grupo, emitindo respeitosamente suas opiniões e acolhendo e considerando as opiniões dos colegas.

Através da integração de diferentes ferramentas, os alunos puderam transpor e compartilhar suas aprendizagens para além dos muros da escola. Esse fator parece ter tido grande impacto na sua motivação para aprender. O projeto mostrou que é possível aliar os interesses dos alunos às suas necessidades escolares e que as atividades desenvolvidas nos grupos de apoio podem ser mais prazerosas e de valor social para o aluno.

“ESTÁ NO AR O JORNAL DA FLORESTA”: PRODUÇÃO DE TELEJORNAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marcelle Resende Moreira e Janaina Silva Alves Carneiro
Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo I
cellycp2@yahoo.com.br e jana-geo@hotmail.com

Descrição

A atividade “Está no ar o jornal da floresta” foi realizada em 2013 com duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental como parte de um conjunto de atividades que tinha como principal objetivo o trabalho com novas versões dos clássicos infantis.

Os alunos já haviam entrado em contato com diversos clássicos e, tinham como conteúdo previsto para a disciplina de Língua Portuguesa no 3º trimestre letivo, o trabalho com versões adaptadas. Como atividade inicial, lemos, com os alunos, “A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho”, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, publicado pela Brinque-Book. A partir do livro desenvolvemos diversas atividades: fizemos a correção ortográfica da carta enviada pelo lobo à Chapeuzinho; escrevemos o roteiro e encenamos “entrevistas com lobo mau”; montamos um caderno de receitas vegetarianas, estudando a estrutura textual das receitas; e por fim, depois de estudarmos alguns textos jornalísticos (notícia, reportagem, classificados, entre outros), produzimos, em dupla, uma notícia jornalística. Para a versão impressa do jornal da floresta, os alunos tinham que fazer referência a um clássico infantil através da produção de uma notícia. Era preciso que o leitor reconhecesse o clássico, mas algo no “fato” noticiado deveria se distanciar da história já conhecida. Os alunos sentiram-se bastante desafiados e produziram o material no prazo combinado.

Reservamos algumas aulas para o compartilhamento dos textos com a turma. O resultado das produções foi bastante satisfatório e os alunos manifestaram o desejo de expor os trabalhos na mostra de artes da escola, que estava prevista para novembro de 2013. As produções haviam sido feitas em folha A4 e analisamos que o tamanho não era o mais adequado para a exposição. Quando nos reunimos para decidir o formato da apresentação, surgiu a ideia de produzirmos um telejornal. Sabíamos que a linguagem precisaria ser adaptada e o texto resumido para que conseguíssemos contemplar todas as produções.

A turma foi dividida em equipes de trabalho: os redatores selecionaram os trechos de cada texto que seriam incluídos na versão do telejornal e, com o auxílio de toda turma, adaptaram o discurso; os apresentadores e repórteres produziam as “chamadas” das notícias, escrevendo suas falas em placas para serem lidas por trás das câmeras (a

fim de cumprir a função de um *teleprompter*); a equipe de cenário, figurino e maquiagem lia os textos e pensava nos cenários, fantasias e acessórios necessários; A equipe de som e filmagem era responsável pela seleção dos efeitos de som e pela gravação do jornal; os alunos que iam encenar os personagens ensaiavam suas falas e, junto à equipe de cenário, escolhiam os espaços da escola mais adequados para a filmagem de cada cena.

Durante as gravações, que duraram duas semanas, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar de forma autônoma e cooperativa, exercitando a tomada de decisões e a negociação entre os pares. Além disso, em decorrência das avaliações coletivas, as falas dos personagens e repórteres eram adaptadas e aprimoradas, enfatizando a dimensão coletiva da produção audiovisual e melhorando sua qualidade. Vários alunos relataram que, por iniciativa própria, passaram a assistir telejornais a fim de registrar expressões recorrentes. O trabalho de gravação de telejornal contribuiu também para que os alunos se atentassem para a necessidade de serem claros na elaboração das frases. A questão da legibilidade do texto também foi posta em foco. Algumas falas escritas nas placas de leitura (que simulavam o *teleprompter)* tiveram a legibilidade comprometida por conta da letra dos alunos. Esse fato contribuiu para alertá-los sobre a importância de conferir se as letras estão legíveis nas suas produções. Os alunos enfatizaram ainda a importância do trabalho com as expressões faciais e corporais e a exploração de diversos ambientes da escola. A produção do material audiovisual também trouxe para a discussão temas importantes como estereótipos e padrões de beleza difundidos nas histórias infantis.

O planejamento inicial era enviar o material filmado para o laboratório de informática e, durante as aulas, fazer toda a edição do material. No entanto, em virtude do curto tempo para a apresentação, foi necessário marcarmos 3 encontros extras, no turno oposto, para editamos as gravações no *Movie Maker*.

No dia da mostra de artes, data de apresentação do telejornal ao público, os alunos que participaram da atividade se caracterizaram como personagens e repórteres, contaram sobre suas experiências, além de tirarem fotos com o público – responsáveis, convidados e demais alunos da escola, que se mostravam entusiasmados ao verem os estudantes do 5º ano vestidos como os personagens que apareceram no telejornal.

O trabalho desenvolvido, segundo a avaliação dos participantes, contribuiu para a estimulação da criatividade, para o fortalecimento da autoestima e para a elevação das crenças de autoeficácia dos alunos. Além de sua contribuição para o trabalho específico de Língua Portuguesa (ao proporcionar diversos momentos de adaptações, revisões e correções dos textos produzidos), a atividade proporcionou maior interação entre os alunos participantes, estreitando seus laços afetivos.

PROJETO LUZ EM MINHA VIDA

Maria Do Rozario Gomes da Mota Silva, Cláudia Simone de Almeida Oliveira e Sérgio Paulino Abranches
Escola Municipal São Cristóvão - Recife - PE
rozariogms@gmail.com;cacalsimone38@gmail.com e sergio.abranches@gmail.com
Parcerias: Rede de pesquisa colaborativa Universidade Escola - A experiência da Escola Municipal de Recife @ São Cristóvão

Descrição

Uma escola cidadã nasce de uma visão ampliada de um mundo sem fronteiras, uma escola atenta aos problemas ambientais na busca de uma educação que discuta os desperdícios dos recursos naturais e aposte nas ações pedagógicas para um mundo mais sustentável.

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR: INICIAÇÃO À PESQUISA, DESENVOLVIMENTO SOCIAL E O MUNDO DO TRABALHO NAS ESCOLAS DO CEARÁ

Marta Leuda Lucas de Sousa
Lindemberg Jackson Sousa de Castro
Newton Malveira Freire
Redes Estadual Pública de Ensino do Ceará, com 87 escolas
Projeto Aprendiz na Escola
marta_lucas519@hotmail.com, marta.lucas41@gmail.com,
lindemberg.castro@crede13.seduc.ce.gov.br, newton.freire@seduc.ce.gov.br

Descrição

O estado do Ceará, a partir do ano de 2007 tem desenvolvido programas diversos com o objetivo de melhorar os índices educacionais dos alunos da rede pública. O primeiro deles foi o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, que teve seu embrião no ano de 2004, mas que se tornou política pública em 2007, quando o governo do estado, por meio da Secretaria da Educação e em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Universidade Federal do Ceará – UFC e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, assumiu a execução do programa em parcerias com os municípios cearenses. O sucesso da iniciativa, que tem mostrado resultados positivos e gerou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa – PNAIC, como pode-se observar nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: IDEB do Ceará. Fonte INEP/IDEB, atualizado em 03/06/2015

Entretanto, o sucesso verificado nas séries iniciais do ensino fundamental, não se reflete nos resultados do ensino médio, que tem nível de rendimento inferior aos anos iniciais.

Em 2012, logo após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio[1], a Secretaria da Educação iniciou um processo de discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade educacional do ensino na rede pública e organizou um grupo de discussão, formado por técnicos da Secretaria, Gestores Escolares e Professores do Ensino Médio. A proposição inicial seria organizar uma proposta voltada para o ensino médio noturno, entretanto, ao longo das discussões, o grupo acabou por definir dois projetos. Um para o ensino médio noturno e outro para o ensino médio diurno, de forma a atender o novo perfil do jovem estudante da rede pública estadual, um ser de múltiplas dimensões, considerando sua história, cultura e perfil sócio-emocional.

Gráfico 2:Resultados do IDEB do Ceará. Fonte INEP/IDEB, atualizado em 03/06/2015.

1 A Resolução Nº 02 de 30 de Janeiro de 2012, publicada no Diário Oficial da União dia 31 de janeiro do mesmo ano, definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Era entendimento da Secretaria que,

> 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. (BRASIL, 2011, p. 13)

O projeto destinado ao atendimento das escolas de ensino médio diurno foi assim denominado Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno. O presente trabalho busca analisar o primeiro ciclo de implantação do projeto, seu impacto nas escolas participantes e o desenvolvimento educacional dos estudantes envolvidos.

1. A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DIURNO: IMPLANTAÇÃO INICIAL

Um dos pontos iniciais da discussão acerca de uma proposta de Reorganização Curricular seria como desenvolver o currículo de maneira a atender também aos jovens que não aspiram ou que não teriam acesso à universidade. Até porque, segundo os dados de inserção de alunos da rede estadual do estado no ensino superior, em 2012, apenas 5,6% dos alunos matriculados na rede obtiveram aprovação em cursos

universitários[2].

Considerando que a finalidade desta etapa da Educação Básica, de acordo com as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio anteriormente referem-se não somente ao acesso ao ensino superior, mas também incluem "a preparação básica para o trabalho e a cidadania", bem como "o aprimoramento do educando como pessoa humana", durante as discussões acerca da possibilidade de reforma curricular, instaurou-se a necessidade de possibilitar ao aluno a vivência de desenvolvimento da pessoa humana, contato com o mundo do trabalho e exercício da pesquisa como princípio pedagógico.

No intuito de enfrentar o desafio de garantir as condições para que os jovens concluam o ensino médio com as competências necessárias, a SEDUC inicia um esforço com os seguintes objetivos:

- Construir a base de integração Curricular a partir dos eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, tornando a aprendizagem dos estudantes mais significativa;
- Oportunizar a identificação dos jovens com a proposta pedagógica da escola de ensino médio;
- Estimular o protagonismo estudantil, com forte ênfase na autonomia e participação dos jovens na construção de sua identidade e no processo de desenvolvimento cognitivo.

A partir destes objetivos, e por meio de convênio de Cooperação Técnica com a UNESCO, que organizou processo de discussão do modelo a partir do documento *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado*, onde surge a proposição do Núcleo de Trabalho Pesquisa e demais Práticas Sociais – NTPPS, tornando-se um pilar do desenvolvimento da proposta de trabalho a ser desenvolvida com professores e alunos das escolas que se propuseram a tornar-se escolas piloto do Projeto.

A proposta era oferecer,

2 Dados compilados a partir dos relatórios do Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE, disponíveis no site da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

> (...) um currículo de ensino médio orientado para o mundo do trabalho e a prática social. Ele está desenhado para garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho. Valorizando a continuidade de estudos, procura preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana e participar na definição de rumos coletivos, promovendo o aperfeiçoamento dos valores humanos e das relações pessoais e comunitárias. Deste primeiro e originário tipo de protótipo, decorre outro, que integra o ensino médio com a educação profissional.(UNESCO, 2011, p. 06)

O NTPPS, então, nascia como um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que teria como finalidade o desenvolvimento de competências sócio-emocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, que contribuiria de forma eficaz para a construção de um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos.

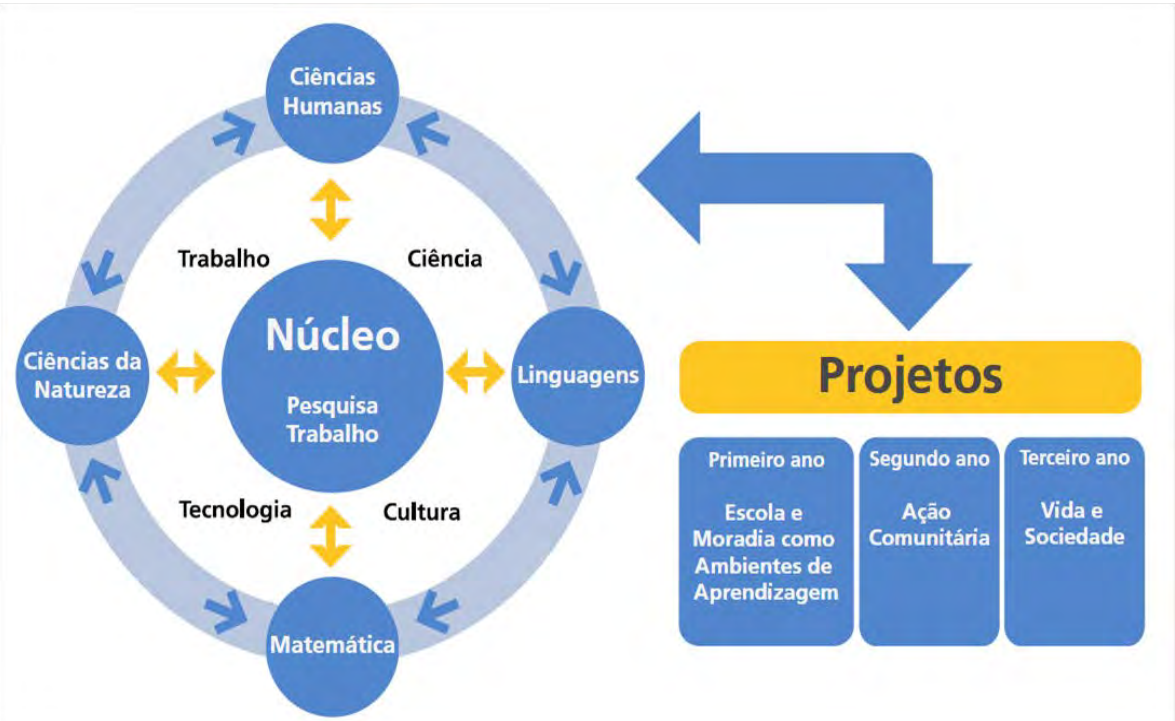


Figura 1: KÜLLER, José Antônio. "Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo." *Série Debates ED-UNESCO* 1 (2011).

Outro parceiro, o Instituto Aliança, que já possuía atuação em escolas da rede estadual com o projeto **Com.Domínio Digital – CDD**, assumiu a responsabilidade de organizar o material didático, estruturado em cadernos com atividades, planos de aula e a propor

as metodologias diferenciadas de organização das atividades que seriam desenvolvidas.

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará, coube garantir a logística de formação de professores, bem como a organização do sistema educacional e mapa curricular das escolas participantes, que permitisse a utilização dos 25% da carga horária destinada à parte diversificada (04 horas aula) para implantação de um novo componente curricular, denominado *Desenvolvimento Pessoal e Social e Pesquisa – DPSP* que, aliado à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, traria uma proposição de desenvolvimento integral do educando baseado em um itinerário formativo a ser efetivado ao longo de três anos.

Durante o primeiro ano do Ensino Médio, as atividades, ações, pesquisas e projetos desenvolvidos estariam voltados à descoberta do "eu" e de meus vínculos, com a família e a escola, no segundo ano as temáticas girariam em torno do meu vínculo com meu entorno (bairro, comunidade, cidade, estado) e no terceiro e último ano, seria com a sociedade em geral e o mundo do trabalho.

Ao longo dos três anos letivos, com carga horária total de 160 horas aula, o itinerário formativo permitiria ao educando a vivência da formação integral, com possibilidades não só de tornar-se protagonista de suas próprias ações cognitivas e a convivência em sociedade.

1.1. O primeiro ciclo de formação: 2012 a 2014

Fizeram parte do projeto inicial, como mencionado anteriormente, 12 (doze) escolas, sendo 08 (oito) em Fortaleza e 04 (quatro) na região metropolitana e interior do estado, a saber:

- EEFM Adélia Brasil Feijó;
- EEFM João Mattos;
- CAIC Maria Alves Carioca;
- EEFM Integrada 02 de Maio;
- EEFM Walter de Sá Cavalcante;
- EEFM César Cals;
- EEFM Polivalente Modelo;
- EEFM Almirante Tamandaré;
- EEFM Casimiro Leite de Oliveira;
- EEM Prof. Clodoaldo Pinto;
- EEFM Frei Policarpo;

- EEM Maria Amélia Perdigão Sampaio.

Finalizadas as etapas de discussão e elaboração da proposta, iniciou-se a implantação do Projeto, tendo as escolas acima mencionadas firmado termo de adesão junto à Secretaria da Educação. Foi designado pelo grupo organizador, um perfil de professor que estivesse de acordo com as perspectivas de trabalho elaborado para execução das atividades que incluíam habilidades para trabalhar com grupos e em grupo; experiência com atividades de pesquisa e/ou desejo de aprender, estudar e pesquisar; identidade com metodologias participativas e uma visão realista e positiva sobre o jovem protagonista.

Os professores selecionados, ao longo dos três anos de atividade, passaram por formações bimestrais, onde eram apresentados ao material estruturado escrito e formatado pelo Instituto Aliança, com a orientação pedagógica e gerencial da Secretaria da Educação. Ao final do primeiro ano, após avaliação positiva dos gestores das escolas não só em relação à aplicação da proposta, como também em relação à resposta de alunos e professores ao projeto, a Secretaria decidiu iniciar um processo de incentivo à expansão da proposta de Reorganização Curricular para outras escolas do estado.

Assim, em 2013, após um processo de apresentação e divulgação do projeto às demais regiões do estado, outras 30 (trinta) escolas iniciaram também suas atividades no Núcleo, com a ampliação do atendimento. Em 2014, foi feita a terceira expansão, mais 45 (quarenta e cinco) escolas aderiram, perfazendo um total de 87 (oitenta e sete).

VIVÊNCIAS CORPORAIS ORIENTADAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Leandro Renan Da Silva Miller
E.M. Manoel Alexandre De Lima
lmiler@gmail.com

Descrição

O RELATO TEM POR OBJETIVO APRESENTAR E VISUALISAR O COMPORTAMENTO DE UM ALUNO COM AUTISMO SEVERO DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO.

A DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SE JUSTIFICA PELO FATO DO ALUNO QUE POSSUI UMA CAPACIDADE DE CONCENTRAÇÃO ALTAMENTE LIMITADA POR CAUSA DO AUTISMO TER DESPERTADO INTERESSE PARA AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NESTE ANO DE 2015, UM FATO INÉDITO E POSITIVO, VISTO QUE ELE ESTUDA NA INSTITUIÇÃO HÁ PELO MENOS 02 ANOS E SE ISOLAVA DO PROFESSOR E DOS COLEGAS DE TURMA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

AO FAZER RELATO SOBRE A INCLUSÃO É IMPORTANTE INFORMAR QUE A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DISPÕE AOS ALUNOS QUE POSSUI ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNO UMA PROFESSORA IDENTIFICADA COMO MEDIADORA QUE VISA FACILITAR O ATENDIMENTO DESTE PÚBLICO DENTRO DA ESCOLA REGULAR, ELA FICA RESPONSÁVEL POR ACOMPANHAR A ROTINA DO ALUNO E COLABORAR COM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM AUXILIANDO O PROFESSOR REGENTE NAS ATIVIDADES PROPOSTAS.

ARTICULAR O PLANEJAMENTO ÀS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO DE INCLUSÃO FOI UM DESAFIO, DEVIDO AO SEU GRAU DE COMPROMETIMENTO OCASIONADO PELO AUTISMO SEVERO. SUA CAPACIDADE DE ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO ERA QUASE NULO. BASEADO NESSAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS QUE DIFICULTAVAM O SEU AGIR, O PROFESSOR PROPÔS UMA ROTINA PARA QUE ELE PUDESSE DENTRO DAS SUAS POSSIBILIDADES PARTICIPAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

A ROTINA SE DESENVOLVIA DA SEGUINTE FORMA: OS ALUNOS AO CHEGAREM NA QUADRA ESPORTIVA OU AO LOCAL DE AULA FORMAVAM UMA RODA, SENTAVAM E FICAVAM EM SILÊNCIO, UM GRANDE DESAFIO VISTO QUE ESSA FAIXA ETÁRIA AS CRIANÇAS SE ENCONTRAM EUFÓRICAS PRINCIPALMENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, O MOTIVO DO SILÊNCIO SE JUSTIFICA PORQUE FOI IDENTIFICADO QUE O

BARULHO O INCOMODAVA MUITO E ESSA CONDUTA DOS COLEGAS FOI DETERMINANTE PARA QUE O ALUNO DE INCLUSÃO PARTICIPASSE DA AULAS. OUTRO FATOR QUE VALE A PENA REGISTRAR É QUE TODOS OS COLEGAS DE TURMA SE RELACIONAM MUITO BEM COM O ALUNO INCLUSIVO QUE NÃO APRESENTAVA COMPORTAMENTO AGRESSIVO, APESAR DA SUA CONSTANTE AGITAÇÃO. DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUANDO O ALUNO APRESENTAVA ALGUMA ATITUDE INESPERADO A MEDIADORA PRONTAMENTE INTERVIA VISTO QUE ELA JÁ IDENTIFICAVA A INTENÇÃO DE DETERMINADOS COMPORTAMENTOS REALIZADOS PELO EDUCANDO. UM EXEMPLO, ERA FORMA DE CHAMAR O ALUNO, ELE POSSUI UM NOME COMPOSTO. QUANDO ERA CHAMADO PELO PRIMEIRO NOME SOMENTE, ELE TINHA DIFICULDADE DE SE IDENTIFICAR. CONSTATANDO O SUCESSO DESTA PROPOSTA DE ROTINA FOI OBSERVADO QUE O PRÓPRIO ALUNO AO CHEGAR NO LOCAL DA AULA SE POSICIONAVA NA RODA SEM OFERECER NENHUM TIPO DE RESISTÊNCIA, OU SEJA, ELE SE SENTAVA VOLUNTARIAMENTE. UMA POSTURA MUITO SURPREENDENTE DO ALUNO, POIS A AULA ACONTECE NO ÚLTIMO HORÁRIO DO TURNO DA TARDE E ELE NESSE PERÍODO SE ENCONTRA MUITO AGITADO.

APROVEITANDO ESSE MOMENTO DE CONCENTRAÇÃO QUE ELE OBTINHA E BASEADO NO TEMA DA AULA QUE ATÉ O MOMENTO DO RELATO ERAM OS JOGOS OU O ESPORTE SE PROPUNHA UMA DETERMINADA VIVÊNCIA CORPORAL, E NA MAIORIA DAS VEZES UM COLEGA ERA UTILIZADO COMO MODELO PARA QUE O ALUNO DE INCLUSÃO PUDESSE VISUALIZAR E ASSIM REPRODUZIR OS GESTOS CORPORAIS AO SEU MODO. FORAM VIVENCIADAS AS HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS DE LOCOMOÇÃO (CAMINHAR, CORRER E SALTAR COM OU SEM OBSTÁCULOS) E DE MANIPULAÇÃO (SEGURAR E ARREMESSAR BOLA/ SEGURAR E PUXAR CORDA). DURANTE A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES FOI PERCEBIDO QUE COM MUITA PERSISTÊNCIA, GESTOS E COMANDO SIMPLES O ALUNO ENTENDIA QUAL TIPO DE VIVÊNCIA MOTORA ELE DEVERIA REALIZAR. AO TRABALHAR UMA ATIVIDADE DE CORRIDA, POR EXEMPLO, ERA NECESSÁRIO REALIZAR AS SEGUINTES ETAPAS: EXPRESSAR ORALMENTE A PALAVRA CORRER, EM SEGUIDA FAZER A REPRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO CORPORAL, NO ENTANTO QUANDO ERA PERCEBIDO QUE O RETORNO NÃO ERA O ESPERADO, O PROFESSOR REALIZAVA A ATIVIDADE JUNTAMENTE COM O EDUCANDO, PARA FINALMENTE O ALUNO EXECUTÁ-LA INDEPENDENTEMENTE. NA MAIORIA DAS VEZES ELE CONSEGUIA REALIZAR COM O EFEITO QUE ERA ESPERADO.

PORTANTO ESSA EXPERIÊNCIA CONTRIBUIU PARA IDENTIFICAR QUE NESTE MOMENTO COM O GRAU DE COMPROMETIMENTO DO ALUNO RETEM, ATIVIDADES QUE POSSUI MAIS DE UM COMANDO DIFICILMENTE SERÁ REALIZADO COM ÊXITO. ENTRETANTO O SEU NÍVEL DE COMPREENSÃO PARA ATIVIDADES QUE NECESSITAM DE APENAS UM

COMANDO, SE CONSTRUÍDO DE MODO ESTRATÉGICO COMO FOI APRESENTADO AQUI, A POSSIBILIDADE DE REALIZAÇÃO COM SUCESSO SE TORNA REAL. O QUE PROVOCOU O INTERESSE EM RELATAR ESSA EXPERIÊNCIA FOI O MODO COM QUE ESSE ALUNO DE INCLUSÃO EVOLUIU PARTINDO DE UM COMPORTAMENTO PRATICAMENTE ISOLADO PARA UMA SITUAÇÃO EM QUE ELE CONSEGUE PERCEBER AS PESSOAS QUE ESTÃO AO SEU REDOR E AO MESMO TEMPO TENTAR REALIZAR ATIVIDADES QUE EXIGEM UM NÍVEL DE ESFORÇO E CONCENTRAÇÃO QUE PARA ELE É MUITO EXTENUANTE. ESPERA-SE QUE ESTA EXPERIÊNCIA POSSA SERVIR DE APOIO PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR.

"COISAS DA VIDA"

Silvia Helena do Império
Colégio Rio Branco – Unidade Granja Vianna (CRB)
silvia.imperio@uol.com.br

Descrição

A atividade foi realizada com alunos surdos do 6º ano a partir da leitura de uma HQ de Ziraldo, entitulada “Coisas da vida”, e o objetivo principal dessa experiência é mostrar como os recursos tecnológicos, ricos em possibilidades de exploração de imagens, aliados ao protagonismo dos alunos, podem garantir excelentes resultados em compreensão textual.

RIO TIETÊ: CONHECER PARA PRESERVAR

Daniela Violato Bossi
Colégio Rio Branco – Unidade Granja Vianna
violato2001@uol.com.br, daniela.violato@crb.g12.br

Descrição

Justificativa

Para Conscientizar o aluno sobre a importância da cooperação pela água e suas múltiplas dimensões, incluindo os aspectos culturais, educacionais, científicos, sociais e políticos, conheceram a história do Rio Tietê para ancorar as ações de preservação do Rio.

Objetivos específicos dos componentes curriculares envolvidos

Valorizar a importância dos recursos hídricos.

- Reconhecer a ação humana como agente transformador do meio ambiente em escala local e global.
- Relacionar o acesso aos recursos hídricos com as condições sociais.
- Identificar o problema da contaminação da água.
- Utilizar os conhecimentos das diferentes áreas para conhecer, analisar e descrever fenômenos para transformação e tratamento da água, bem como seu percurso da estação de tratamento até a sua residência.
- Identificar possíveis mudanças de comportamento relacionadas ao uso da água (casa e escola).
- Utilizar conceitos científicos básicos associados aos processos de limpeza da água;
- Utilizar a pesquisa como instrumento de ampliação de conhecimento e de verificação de hipóteses (observação, comparação, análise de dados, inferências e relações de causa e efeito).
- Desenvolver e utilizar procedimentos de coleta, organização e análise de dados.
- Comunicar conhecimento adquirido utilizando-se de diferentes linguagens.
- Explicar e confrontar as suas ideias com as dos colegas e justificar suas opiniões.
- Desenvolver habilidades para o trabalho (digitalização, gravação, edição) com vídeos imagens e sons é um pré-requisito para a elaboração de trabalhos que utilizam diferentes linguagens e mídias.

Questão problematizadora

É sabido que estamos passando por uma crise hídrica, então, através desta problemática é possível importar processos de despoluição, já experimentados em outros rios, na recuperação do trecho poluído do rio Tietê?

Realização

Este projeto foi desenvolvido em várias etapas.

Inicialmente foi passado um vídeo sobre a problemática que o Rio Tietê vem sofrendo. Nesta reportagem foi mostrado por meio de um flutuador a quantidade de oxigênio que o rio apresenta nos dias de hoje.

Observada a situação crítica foi proposto que os alunos desenvolvessem soluções para recuperação do rio.

A Segunda etapa foi a criação de um croqui, onde, por meio de um desenho, os alunos representariam os projetos de uma forma geral.

A terceira etapa foi o desenvolvimento de uma história (storyboard) com cinco cenas, em que eles criariam soluções para que o rio fosse despoluído.

A quarta etapa foi a confecção de uma parte da história em massinha.

A quinta parte foi a construção dos cenários para a representação das cenas.

Construído todo o material começamos a parte fotográfica e para ambientalizar as cenas utilizaram personagens do Lego.

A última etapa foi a inserção das fotos, juntamente com as legendas das histórias.

Um dos maiores desafios que ocorreu nesse projeto foi lidar com o fator tempo, pois o trabalho ficou muito complexo e a cada etapa do mesmo, surgiam detalhes que teriam que ser inseridos no projeto para que ele se tornasse cada vez mais desafiador.

A solução encontrada para solucionar o problema do tempo foi marcar horários fora do período de aulas.

E para finalizar o produto final construímos um stopmotion usando o software Ms MovieMaker, que mostrava o flutuador medindo a quantidade de oxigênio e a solução que encontraram para resolver o problema da poluição do Rio.

A INTERNET E AS REDES SOCIAIS: SEU USO SEGURO E AS MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS DO JOVEM DIGITAL

Maria Eduarda de Lima Menezes e
Ana Cláudia Ramacciotti Vieira
Colégio São João Gualberto (CSJG)
coord.te@gualberto.g12.br / coord.f2.gualberto@gmail.com

Descrição

A dinâmica foi realizada com cada turma do Fundamental II, em uma sala denominada Arena Pedagógica. O objetivo desta dinâmica é que alunos se conscientizem do melhor uso das redes sociais e da internet, com segurança e responsabilidade. Em 2014, o aplicativo *Secret* causou grandes problemas sociais nas escolas, como o *bullying* e a Oficina procurou enfatizar ainda mais o seu tema central.

O princípio deste trabalho, foi que os alunos participassem ativamente do diálogo e das discussões que foram sendo construídas conforme o andamento da Oficina, colocando seu ponto de vista, suas experiências e opiniões. Para Paulo Freire (2002),

> É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la". É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receber da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2002, p. 46).

Partindo desta ideia, fizemos uma dinâmica inicial com uma rede de vôlei que foi aberta sob os alunos que estavam sentados e não sabiam o que ia acontecer naquela aula. Começamos com algumas reflexões:

a) O que era aquele objeto e o que ele lembrava?
b) O que era rede?
c) O que significava os pontos de intersecção da rede?
d) O que a palavra "rede" significava para eles?

A partir desta reflexão inicial realizada pela coordenadora do Fundamental II, a rede de vôlei foi recolhida e o tema da Oficina era apresentado. Desta forma, iniciava-se o debate sobre redes sociais, segurança, tempo excessivo na internet, inclusive nas redes sociais.

A questão seguinte era, "o que significa redes sociais?". As respostas foram diversas:

- "Onde a gente pode conversar"
- "Lugar pra postar fotos, vídeos, ideias...."
- "Onde estão os amigos, a gente pode trocar, conversar"

As falas dos alunos foram inúmeras, mas de certa forma, seguiram a mesma linha: a rede social é usada para se comunicar. Então passamos a nossa definição que rede social são meios em que pessoas e organizações estão conectadas através da internet e apresentam interesses e gostos em comum. Numa rede social, podemos nos mostrar para o mundo, trocar experiências, buscar informações, encontrar amigos, fazer relacionamentos profissionais, mobilizações sociais, dividir momentos, entre outros objetivos.

Também foi compartilhado o uso crescente do *Facebook*, por meio de uma pesquisa1 que mostra as redes sociais mais utilizadas no mundo em 2009 e em 2013. É nítido que o *Facebook* tem atraído cada vez mais seguidores na América, Europa, norte da África e Oriente, como Japão e Austrália, entre outros. Os alunos tiveram interesse em saber o porquê a China e a Federação Russa não usavam o *Facebook.* Outros dados mostrados foram as redes mais utilizadas no Brasil de acordo com as últimas pesquisas.

Em seguida, foi perguntado se os alunos usam as redes sociais e 95% responderam que sim e citaram as mais utilizadas. Os que não usam, disseram que "não gostam". Então, questionamos sobre a segurança nas redes sociais, se há uma preocupação. Os alunos ficaram divididos, os que se preocupam, geralmente fazem as seguintes ações:

1 Fonte: <http://blog.midiaseducacao.com/2013/08/mapa-mundial-das-redes-sociais.html>. Acesso em: 12 jul. 2015.

- Trocam a senha com frequência,
- Não colocam dados pessoais,
- Não conversam com pessoas desconhecidas.

Além destas dicas, demos outras e ressaltamos as configurações de segurança do *Facebook*. Demos exemplos para não se acreditar em tudo o que lê ou se ouve na internet, e que devemos pensar muito antes de publicar qualquer foto ou vídeo devido a facilidade de compartilhamento da rede.

Outro item polêmico durante a dinâmica, foi a idade permitida nas redes sociais, já que boa parte dos alunos não tinha ideia desta particularidade. De acordo com Peck (2015), até os 12 anos de idade, o jovem é totalmente incapaz de navegar com segurança pelo Código Civil Brasileiro, logo, deve-se sempre chamar o responsável legal quando há um problema.

O tema seguinte foi o uso do *Secret* (rede social em que o compartilhamento era realizado de forma anônima e seu serviço foi encerrado em meados de 2015) e os problemas que esta rede social gerou nas escolas brasileiras. Lembramos que o *Secret*, mesmo dizendo que as postagens eram anônimas, foi enfatizado que na internet não existe anonimato e gratuidade, além de que a justiça pode conseguir os dados de qualquer usuário de qualquer rede social. Muitos alunos do Fundamental II comentaram que usavam o aplicativo e alguns compartilharam que já tinham sofrido algum tipo de *bullying*.

Ressaltamos aos alunos que se o crime cibernético envolver um menor de idade, o pai ou responsável poderá ser responsabilizado criminalmente pela atitude do filho. Comentamos outros casos reais nas redes sociais de racismo, preconceito e *bullying* que tiveram consequências na vida real das pessoas envolvidas.

Perguntamos se os pais ou responsável conversam com eles sobre estes temas e a maioria respondeu “não”, mas grande parte tem algum familiar como amigo nas redes sociais. Foi exposto o *site* http://www.takethislollipop.com/, em que falamos sobre pedofilia na *web* e a postagem de fotos de cunho mais sensual, que pode resultar no *sexting* (envio e recebimento de fotos de nudez da própria pessoa ou de outro indivíduo).

Para finalizar, os alunos nos contaram quanto tempo passam nas redes sociais e

na internet. Alguns passam o contra-turno da escola, outros 3 horas diárias enquanto outros apenas 30 minutos, e ainda há aqueles que no final de semana, trocam o dia pela noite navegando pela *web.*

Discutimos um pouco sobre os conceitos de *tecnostress* e da namofobia. O primeiro é o estresse causado pela tecnologia (SILVA; TING, 2013), enquanto que o segundo trata de um termo

> [...] cunhado no Reino Unido e é derivado da expressão inglesa *no mobile phobia*, ou seja, ansiedade ou mal-estar apresentado por indivíduos quando se encontram fora de contato com seus aparelhos celulares. Refere-se ao desconforto apresentado pelos indivíduos pelo medo de tornarem-se 'tecnologicamente incomunicáveis' – sem acesso (KING *et al.*, 2010 *apud* COSTA *et al*., 2013, p. 107).

Finalizamos a Oficina com o vídeo *Campaña contra el uso abusivo del celular publicidad tailandesa* que ressalta que as relações reais ainda são as mais gostosas e saudáveis que as virtuais, e assim terminamos nossa dinâmica com a ideia de que temos que ter um equilíbrio com a internet e uma maturidade para usar as redes sociais e a internet a favor e para o bem (ABREU, 2013).

Todos os dados levantados, foram passados para a orientadora educacional para que, posteriormente, conversasse com os pais daqueles que ficam muito tempo na *web.*

A preocupação em articular este tema com os alunos surgiu, gradativamente, no contato diário com eles, que não projetavam preocupação alguma numa consequência negativa no uso excessivo e indevido das redes sociais.

Após a Oficina, percebeu-se uma maior preocupação dos alunos antes de postar algum conteúdo, de acordo com a fala deles durante as aulas e dos próprios pais e professores que são amigos dos mesmos nas redes sociais. Consequentemente, o *bullying* virtual também diminuiu, mas este é um trabalho que deve ser feito constantemente e com o apoio da família.

Para os pais, foi abordado este tema com uma especialista em segurança na internet*,* de um colégio renomado na cidade de São Paulo. Tal estratégia aconteceu no III Simpósio da Família com o tema *Internet+segura= você+protegido*, no mês de março de 2014, nas dependências do Colégio São João Gualberto. Além do mais, o *site* do colégio disponibiliza diversos materiais sobre o tema.

( ) PROFESSOR **(X) ALUNO** **( ) OUTRO _____**
Nome Completo: JULIO TREVISAM BRAGA
E-mail: julio.t.braga@gmail.com / julio.t.braga@hotmail.com
INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, PROJETO OU EXPERIÊNCIA REALIZADA
Título: PROGRAMA SUPLEMENTAR FOCO VESTIBULAR
Período de realização: De __20__/__02__/__2013___ a __15__/__12__/__2013___
Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a experiência pedagógica: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – CAMPUS BARUERI
Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver): COORDENADOR(A): DRA. HELENICE CIAMPI – PROFESSORES: ME. SILVIA HELENA ALEGRE; HENRIQUE MARTINES HERRERA; JULIO TREVISAM BRAGA; STEFANO DE LUNA – ALUNOS: APROX. 50 ALUNOS.
Tema em que se enquadra a prática pedagógica, projeto ou experiência: INTERDISCIPLINARIDADE

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU DA EXPERIÊNCIA

Entre os objetivos do *Programa Suplementar FOCO Vestibular* estavam dispostos a 1) preparação para o acesso e permanência na universidade das populações de baixa renda, afrodescendentes e indígenas, 2) preparação para os exames de vestibular e ENEM, sobretudo, o qual proporciona a concorrência às bolsas do ProUni, 3) preparação do público indígena para concorrer a vagas no projeto *Pindorama* da PUC-SP e 4) formação de professores da PUC-SP para o ensino médio. Objetivos os mesmos que se justificam pelos estímulos e ações concretas necessárias na busca de proporcionar o alcance dos itens supracitados, assim como a contribuição para a produção de um espaço universitário que valorize, estimule e pratique o diálogo e a diferença intercultural.

A metodologia proposta se volta para a seleção de temas que versem em torno de conteúdos do ensino médio, sobre uma abordagem que contemple a multiplicidade da realidade problematizada, suas relações e conflitos. Para tanto, a fim de produzir a aproximação do proposto pelas diversas áreas do conhecimento num diálogo interdisciplinar, a linha metodológica distribui-se em quatro eixos temáticos ou módulos articuladores das áreas do conhecimento: *Módulo I – Produção dos espaços, Módulo II – Dimensões do Tempo, Módulo III – Culturas* e *Módulo IV – Produção das Subjetividades.*

Por meio da disciplina de História, por exemplo, o que se propôs na vigência de cada *Módulo*, principalmente, foi a superação de uma didática baseada estritamente na exposição de fatos e acontecimentos cronológicos, sem que o conteúdo abordado e suas devidas relações pudessem ser problematizados e dialogados com o contexto político, cultural, social e econômico do corpo discente e com a demanda curricular necessária à apropriação dos objetivos pedagógicos, preocupados, por sua vez, com o amadurecimento crítico do aluno e sua preparação para uma convivência social cidadã, além de propiciar sua entrada e permanência no espaço universitário.

Diferentemente dos tradicionais "cursinhos" pré-vestibular, os quais se voltam exclusivamente para a instrumentalização dos alunos por meio da obtenção de palavras-chave em torno das temáticas mais populares que envolvem os principais concursos objetivados, visando-se criar, assim, uma espécie de banco de dados que forneça estratégicas ferramentas a fim de contornar as dificuldades específicas a cada concurso, no Programa Suplementar FOCO Vestibular as aulas se desenvolviam, fundamentalmente, em torno de debates críticos com o corpo de alunos sobre as problemáticas e relações envolvidas em cada temática, os quais aliados à interdisciplinaridade dos *Módulos*, objetivavam propiciar a ampliação da visão curricular mediadas entre as diversas disciplinas e correntes do saber.

Contemporaneamente, através do uso de bibliografia adequada e a interação de multimídias (músicas, filmes, vídeos pedagógicos, etc.), organizados e trabalhados tanto em aula como remotamente por meio da viabilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a Plataforma MOODLE, os professores (adequadamente instruídos) gerenciavam e monitoravam atividades como a disponibilização das aulas dadas na íntegra, a articulação de fóruns de discussão e bate-papo programado para a superação de eventuais dificuldades encontradas pelos alunos no desenvolvimento das aulas, divulgação de vídeos incorporados para a apreciação *off-line* do conteúdo, entre outros.

Entre os principais desafios encontrados esteve a manutenção da permanência do público-alvo no *Programa*, à medida que este, no momento do ingresso, se atinha aos modelos tradicionais dos cursos preparatórios para o vestibular, encontrando dificuldades de adaptação ao projeto pedagógico objetivado. Para a superação da dificuldade, além do diálogo interdisciplinar, a criticidade oferecida pela abordagem programática e didática e a interação didática por meio de tecnologia digital, como mídias de reprodução e o uso da Plataforma MOODLE permitiram, paulatinamente, a diminuição na evasão.

Desse modo, na vigência de sua experiência (2010-2013), o *Programa* terminou por propiciar, de maneira gradual, a possível exploração e a obtenção positiva de seus objetivos.

RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA

Os recursos materiais e pedagógicos utilizados na prática estiveram diversificados entre a articulação de vídeos, imagens, textos escritos de várias naturezas (científicos, literários, jornalísticos e, inclusive, produzidos pelos alunos).

Para a ampliação da utilização dos recursos utilizou-se de modo extensivo a plataforma MOODLE, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponibilizado como ferramenta para a criação de um espaço virtual dinâmico de interação do corpo docente e pedagógico com os alunos, por meio de módulos de atividade como fóruns, wikis e bancos de dados.

PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO

MITRA ARQUIDIOCESANA DE SÃO PAULO;
PROJETO PINDORAMA;
CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA – CIEE.

A EXPERIÊNCIA DO GT CURRÍCULO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA CONSTRUÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE NA CIDADE DE SÃO PAULO

Marcos Veltri
Ana Marisa Tenuta Perondi
Coordenação de Vigilância em Saúde, da Secretaria Municipal de Saúde, da Prefeitura do Município de São Paulo
Escola Técnica do Sistema Único de Saúde (ETSUS)
mveltrieduc@uol.com.br ou mveltrieduc@gmail.com

Descrição

1 INTRODUÇÃO

Este relato é o resultado das reflexões e discussões de um grupo de trabalho formado por profissionais da Coordenação de Vigilância em Saúde (Covisa), das Supervisões de Vigilância em Saúde (Suvis), da Escola Técnica do Sistema Único de Saúde (ETSUS), servidores públicos, da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo (SMS).

O grupo de trabalho (GT Currículo) operou de setembro de 2010 a junho de 2013, período de intensos debates e discussões teórico-metodológicas, que se revelaram bastante profícuas. O objetivo era subsidiar a construção e a implantação de uma proposta de curso técnico para os trabalhadores da área de vigilância em saúde.

Iniciaremos apresentando o *locus* desta experiência, bem como o contexto que justificou sua realização, expondo os desafios enfrentados pela Covisa e, posteriormente, as soluções encontradas pelos membros do GT Currículo do curso técnico em vigilância em saúde.

2 JUSTIFICATIVA E DESAFIOS DA PROPOSTA

A Covisa é um dos resultados da plena responsabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS) assumida pelo município. A cidade de São Paulo — com aproximadamente 11 milhões de habitantes distribuídos em 1.509 km^2, dividida em 96 distritos administrativos e 31 subprefeituras —, centro da Região Metropolitana, com 38 municípios e cerca de 20 milhões de habitantes, está entre as maiores aglomerações urbanas do mundo, apresentando um perfil epidemiológico multideterminado.

Essa complexidade é resultado de realidades distintas em termos geográficos, demográficos, econômicos, culturais e sociais, nas quais convivem com doenças infecciosas, doenças transmitidas por vetores, doenças relacionadas ao trabalho, doenças crônicas não transmissíveis e agravos, tais como: violência, acidentes de trânsito, doenças relacionadas ao consumo de drogas e as decorrentes da poluição (PMSP, 2008 e 2010).

No sentido de reduzir ou mesmo de eliminar essas situações de risco e vulnerabilidade, que determinam e condicionam as necessidades de saúde na cidade de São Paulo, a SMS criou em 2003 a Covisa (PMSP, 2015), que tem como atribuições à coordenação técnica o planejamento, a supervisão e a avaliação do Sistema Municipal de Vigilância em Saúde (SMVS).

Entre os desafios enfrentados na área das vigilâncias em saúde, destacamos, neste relato, que uma das atribuições da Covisa, ao coordenar o SMVS, é a responsabilidade com a qualificação de sua força de trabalho, em conformidade com os princípios do SUS e com as estratégias definas pela SMS, em especial das áreas técnicas da Covisa.

A Covisa reúne diversas estruturas das vigilâncias do campo da saúde, como: vigilância epidemiológica, vigilância sanitária, vigilância em saúde do trabalhador, vigilância em saúde ambiental e controle de zoonoses, divididas em gerências e núcleos técnicos. Essas instâncias coordenam, planejam e desenvolvem projetos, programas e ações de orientação, educação, intervenção e fiscalização pertinentes às suas respectivas áreas de atuação.

A responsabilidade dos profissionais da Covisa em relação à formação e capacitação dos trabalhadores, educação permanente em saúde, ensino técnico profissional em vigilância em saúde, abrange, neste trabalho, os servidores da própria Covisa, assim como aqueles que atuam no SMVS.

A educação profissional em saúde é um dos modos de cumprir os objetivos do SUS, pois se espera que um trabalhador qualificado possa desenvolver suas atividades de modo adequado, zelando pelo cumprimento das normas técnicas e de segurança, atuando em equipe multiprofissional com iniciativa e compromisso ético, buscando em sua atuação a excelência no atendimento e a satisfação dos usuários.

3 OBJETIVOS DO GT CURRÍCULO

A importância deste relato está relacionada à possibilidade de registrar a produção e os resultados do GT Currículo, a saber: adequar as orientações e as diretrizes curriculares do Ministério da Saúde (MS) e do Ministério da Educação (MEC) à realidade de São Paulo, definir as atribuições e construir o perfil de competências profissionais do técnico em vigilância em saúde, elaborar o plano de curso e submetê-lo ao Conselho Municipal de Educação para aprovação, construir o material de apoio para alunos e docentes, preparar e acompanhar a proposta do plano de atividades do estágio supervisionado. E, por fim, apresentar e propor as normas e orientações para elaboração do trabalho de conclusão de curso.

4 COMPOSIÇÃO E FUNCIONAMENTO

Ao longo do período de setembro de 2010 a junho de 2013, foram realizados 79 encontros. A média foi de dois encontros por mês, porém, em alguns momentos, as reuniões ocorreram semanalmente. Os encontros duravam por volta de três a quatro horas e ocorriam na sede da Covisa, local de trabalho da maioria dos participantes. A

coordenação do grupo e a infraestrutura utilizada foram a da gerência de gestão de pessoas.

No que se refere à composição do GT Currículo, as gerências e os núcleos técnicos da Covisa estiveram representados por meio da participação de seus profissionais, servidores especializados em cada esfera de atuação da vigilância em saúde, cujas formações são diversas, a saber: Pedagogia, Medicina Veterinária, Enfermagem, Nutrição, Ciências Biológicas, Medicina, Serviço Social, Terapia Ocupacional, Farmácia, Odontologia e Psicologia. Em média, as reuniões contavam com a presença de 12 profissionais.

É importante destacar que os interesses e os saberes dos profissionais das gerências e dos núcleos técnicos perpassaram por todos os encontros. As reuniões do grupo sempre estiveram abertas a outros servidores que tivessem interesse em participar, o que significou alguns encontros com grande número de pessoas. Todavia, manteve-se um núcleo de profissionais permanente e uma linha de discussão constante.

5 PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE

O perfil de competências do técnico em vigilância em saúde possui fundamentos nas diretrizes e princípios do SUS. Desse modo, a noção de competência preconizada na construção do seu perfil profissional possui foco no trabalho, na articulação entre ensino, serviço, sociedade e cidadãos, visando ao desenvolvimento de competências técnica, ética e política.

Competências do técnico em vigilância em saúde:

- Desenvolver a prática profissional baseada nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde – SUS, na determinação social do processo saúde – doença e nos conhecimentos advindos da observação, pesquisa e aquisição de novas tecnologias, contribuindo para a transformação das práticas de saúde.

- Desenvolver o processo de trabalho em equipe multidisciplinar, intersetorial, de forma integrada e em rede com áreas afins, respeitando a inter-relação e a interdependência de suas tarefas com as demais atividades e os respectivos impactos no todo.
- Realizar ações de vigilância em saúde atuando em equipe para conhecer, analisar, monitorar e intervir sobre os determinantes do processo saúde — doença com a finalidade de prevenir e controlar agravos e doenças, além de promover a saúde da população.
- Participar do planejamento, execução e avaliação das ações de vigilância em saúde.
- Atuar no processo de trabalho com qualidade técnica, compromisso ético e solidário, considerando a singularidade de cada indivíduo na sociedade e a saúde como direito universal.
- Participar das ações de educação permanente, podendo atuar na qualidade de facilitador, mediante prévia qualificação.
- Conhecer e cumprir a legislação vigente da Vigilância em Saúde e outras atinentes à promoção e proteção da saúde.
- Orientar a população de modo que ela possa intervir em processos que impliquem em riscos à saúde individual e coletiva (PMSP, 2011).

O perfil de competências que foi elaborado pelos membros do GT Currículo vislumbra que o aluno técnico em vigilância em saúde ao concluir o curso possa ter desenvolvido as competências necessárias para a atuação no SMVS ao mesmo tempo em que visa formar um cidadão com uma visão mais crítica das relações em sociedade.

Portanto, conhecimentos e cobranças são necessários para que se construa a cidadania de todos, numa sociedade mais justa e democrática. Para tanto, ressalte-se, faz-se necessário não só um contínuo aperfeiçoamento técnico, como também uma procura de conhecimentos significativos pelos trabalhadores da área da saúde, os quais lhe possibilitem uma visão mais crítica para problematizar os determinantes sociais que envolvem os aspectos econômico, social e político da sociedade de mercado, hoje neoliberal, globalizada, nas suas diversas conjunturas (VELTRI, 2014).

6 PLANO DE CURSO E PROPOSTA CURRICULAR

Os membros do GT Currículo optaram por construir um plano de curso, uma matriz curricular e um itinerário de formação, tendo por base o trabalho como princípio educativo. Na tentativa de superar a fragmentação do conhecimento, propuseram um currículo integrado nas dimensões:

a) Matriz curricular: estrutura modular.

b) Componentes disciplinares: interdisciplinaridade e integração dos saberes.

c) Teoria-prática: a metodologia articula as dimensões do ensinar, do aprender, do fazer e do cuidado na saúde.

d) Ensino-serviço: os locais de trabalho também são espaços de aprendizagem.

e) Docentes-discentes: prioritariamente trabalhadores do SUS. Os docentes são profissionais de saúde de nível superior, e os discentes são trabalhadores da saúde de nível médio.

O plano do curso técnico em vigilância em saúde não pode estar limitado aos seus elementos isolados, pois formar um profissional de saúde implica, além do desenvolvimento de competências técnicas, a capacidade de atuar em equipe multiprofissional, a mobilização de recursos cognitivos e socioafetivos, o que representa a base ética, política e social do trabalho na área da saúde, o que justificou a definição por um currículo interdisciplinar (VELTRI, 2014).

O plano curricular foi aprovado, e o curso técnico foi autorizado a ter início, por meio do parecer n.º 220/2011, do Conselho Municipal de Educação (CME), da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), em 06 de outubro de 2011.

Em dezembro de 2011, foram iniciadas as primeiras sete turmas, com 201 matriculados, tendo concluído o curso 184 alunos em dezembro de 2013. No momento, julho de 2015, sete turmas estão em andamento, totalizando 150 alunos em formação. O curso foi

direcionado aos agentes de zoonoses, 2.500 na SMS, os quais são denominados nos outros estados da federação como agentes de combate de endemias.

O corpo docente é formado por profissionais de saúde de nível superior, habilitados para o exercício da docência. Preferencialmente, servidores públicos, que participam de oficinas de capacitação técnico-pedagógica. A proposta é que a regência seja de dois docentes, simultaneamente, sendo um do SMVS e outro da ETSUS. Excepcionalmente, membros do GT Currículo também participaram das atividades de docência.

O curso é ofertado por intermédio da ETSUS, que possui cinco polos no município de São Paulo, a formação é direcionada aos servidores da área da vigilância em saúde que já tenham concluído o ensino médio. É importante declarar que o curso está amparado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, portanto, sua certificação é nacionalmente válida como curso técnico de nível médio.

7 ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO

As competências que definem o perfil de conclusão do técnico em vigilância em saúde foram distribuídas nos três âmbitos de atuação deste profissional, tendo a mobilização social, a promoção da saúde e a prevenção de doenças, agravos e riscos como eixos transversais e integradores do processo formativo, buscando garantir a integralidade de suas ações. A carga horária total do curso é de 1.320 horas, sendo 120 horas de estágio supervisionado.

Os conteúdos estão distribuídos em três módulos sequenciais, com terminalidade apenas no último módulo. Conteúdos complementares são oferecidos ao longo do curso por meio de atividades teórico-práticas, tais como: aulas de informática, com ênfase em georreferenciamento e sistemas de informação em saúde; participação em campanhas de imunização; ações educativas junto à população; visitas técnicas e organização de seminários conduzidos pelos alunos.

Os módulos correspondem a uma grande área temática, que se desenvolve durante todo o curso a partir de aproximações sucessivas aos temas e complexificação dos conteúdos. São três os módulos propostos: I) As práticas de saúde e o SUS: construindo alicerces para transformar – 432h; II) Vigilância em saúde: construindo o caminho da atuação – 320h; e III) Vigilância em saúde: processo de trabalho – 448h.

Os materiais de apoio tanto para alunos quanto para docentes foi construído de forma coletiva pelos membros do GT Currículo, que realizaram levantamento bibliográfico, redigiram textos, elaboraram atividades e orientações aos docentes, com propostas e sugestões de utilização dos materiais construídos.

O objetivo da construção desses materiais didáticos foi apoiar docentes e alunos na tarefa de desenvolver e adquirir competências. Os temas propostos em cada módulo visam desenvolver habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício profissional. O propósito é, portanto, de contribuir para formação de profissionais, que venham a ser sujeitos autônomos capazes de exercer a sua prática profissional com competência técnica, política e ética e com o compromisso do exercício de cidadania democrática e participativa (PMSP, 2011).

8 PLANO DE ESTÁGIO

As 120 horas de estágio supervisionado são propostas ao longo dos módulos II e III, distribuídas da seguinte maneira: 24 horas na Atenção Básica (unidades de saúde e hospitais) e 96 horas no SMVS (Covisa e Suvis). O fato de uma carga horária maior para o SMVS deve-se ao fato da importância do técnico em vigilância em saúde conhecer as multiplicidades das práticas desenvolvidas nesse campo e a complexidade técnica e política da vigilância em saúde.

Plano de estágio:

- Identificar e classificar as doenças de maior expressão epidemiológica na região quanto às formas de transmissão.

- Conhecer as ações de vigilância em saúde na Atenção Básica como objetivo de promover a adoção de medidas de prevenção e controle de doenças e agravos.
- Reconhecer a importância dos sistemas de informações em saúde nas ações de identificação e controle dos agravos e doenças que atingem a população.
- Reconhecer as medidas de biossegurança adotadas nas atividades desenvolvidas na Atenção Básica.
- Reconhecer a importância das ações de monitoramento da cobertura vacinal na microárea.
- Reconhecer a contribuição das ações desenvolvidas na Atenção Básica para a promoção e manutenção de ambientes saudáveis (PMSP, 2012).

9 RESULTADOS

Quadro 1: Principais resultados no período de setembro de 2010 a julho de 2015

REFERÊNCIA	QUANTIDADE
Profissionais envolvidos no GT Currículo	35
Encontros do GT Currículo	79
Capacitações Técnico-Pedagógicas (público: docentes)	12
Capacitações para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	02
Seminários regionais de encerramento e apresentação de TCC	05
Alunos formados	184
Alunos em formação (julho de 2015)	150
Docentes regentes (ETSUS)	28
Docentes regentes (Covisa e Suvis)	12
Cadernos produzidos	12
Páginas redigidas	709

Fonte: quadro adaptado e atualizado de Perondi e Rocha (2014).

PROBLEMATIZANDO AS DIFERENÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS COM O VÍDEO CORDAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Leandro Teofilo de Brito, Letícia Reolon Pereira e Marcia Maria Baptista Maretti
Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II - RJ
teofilo.leandro@gmail.com; napnecp2en2@gmail.com e leticiareolonp@gmail.com

Descrição

O presente relato de prática pedagógica em ação coroa o fechamento de uma das propostas desenvolvidas pela equipe de EFCENII, no primeiro ano letivo de 2015, como marco do planejamento anual, a temática Educação Física e Interculturalidade, por considerar que o reconhecimento da pluralidade cultural no cotidiano escolar é um dos grandes desafios enfrentados pelos sistemas educacionais.

JOGOS DO RIVA – AUTORIA E PROTAGONISMO INFANTO JUVENIL NA ELABORAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO

Gislaine Batista Munhoz
Núcleo de Informática Educativa
SMESP
gismunhoz@gmail.com

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: O projeto aqui descrito nasce da necessidade de inserir o universo dos games no cotidiano de uma escola pública como estratégia didática para agregar e compartilhar conhecimento com a comunidade escolar, bem como valorizar o protagonismo e autoria infanto-juvenil. Um grupo de alunos com idades entre 8 a 14 anos, atuantes no Laboratório de Informática Educativa, foram incentivados a construir jogos digitais. Esta ação teve ótima aceitação na escola e na rede educacional da qual faz parte, tornando-se referência para outras práticas similares e demonstrou que a criação, bem como o uso de jogos digitais tem um potencial significativo para a aprendizagem, bem como ao fomento do protagonismo e autoria de alunos desta faixa etaria.

Palavras-chave: jogo digitais, autoria, protagonismo, aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo inserir o universo dos games no cotidiano da escola como recurso privilegiado que tem como características principais o entretenimento, a interatividade, o engajamento e a imersão. Podendo contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades que em outros contextos não seriam possíveis de ser desenvolvidas. Tais características permitem deste modo, que crianças e adolescentes possam expressar-se por meio de suas vivências cotidianas e conhecimentos que são peculiares ao universo infanto-juvenil.

Tivemos também como intento agregar e compartilhar conhecimento com a comunidade escolar, de forma colaborativa a partir de demandas trazidas pelas professoras alfabetizadoras que buscavam conteúdos e recursos adequados às suas necessidades, bem como proporcionar aos alunos monitores, crianças e adolescentes, com idades entre oito a quatorze anos, uma formação consistente, sistematizada, que tivesse como pressuposto a presença da cultura juvenil nesta vivência de formação, enquanto permaneciam na escola.

O projeto aqui apresentado é fruto de pesquisa e pautado por evidências de aprendizagem observadas durante a nossa atuação como professora no Laboratório de Informática Educativa de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Neste papel, de professora e pesquisadora, constatamos a partir de pesquisa

durante o mestrado (Munhoz, 2006), que o desenvolvimento das habilidades espaciais necessárias para a aquisição da linguagem cartográfica, somadas às dificuldades para a compreensão de fenômenos de macro-escala sempre foram um entrave para a aprendizagem de conceitos geográficos.

Neste contexto de aprendizagem, os artefatos tecnológicos e os recursos digitais, tornam-se aliados importantes, sejam aplicados como softwares - que permitem ter uma visão tridimensional ou como objetos de aprendizagem - no formato de animações, simulações ou jogos, pois possibilitam que alunos possam visualizar e compreender com mais clareza fenômenos naturais e humanos. Conceitos muitas vezes abstratos e, por este motivo, sem significado para o aluno, podem tornar-se, mais concretos, palpáveis do ponto de vista didático e próximos do real, permitindo que alunos consigam contextualizá-los no seu cotidiano e consecutivamente em sua vida prática.

E nesta perspectiva, a gama de recursos digitais, tais como os objetos de aprendizagem, no formato de games, por exemplo, permitem criar ambientes inovadores e motivadores para a aprendizagem de alunos de diferentes faixas etárias e níveis de conhecimentos e habilidades. Segundo corrobora Moita (2006):

> [...] como ambientes virtuais, os *games* são lugares privilegiados de aprendizagem onde co-habitam a co-construção do conhecimento, a interatividade, a intersubjetividade, autonomia e o alcance de uma consciência crítica dos indivíduos, constituindo novos paradigmas epistemológicos da educação, em oposição a perspectiva educacional tradicional ainda vigente em muitas de nossas escolas que, não sintonizadas com a realidade do mundo em que vivemos, não oferecem um ensino eficiente e sensível às experiências e dificuldades vividas no cotidiano pelos educandos.

E segue afirmando:

> [...] para tanto, implicam uma nova concepção do que vem a ser o conceito de ambiente de aprendizagem. Ambiente vem de *ambi,* que significa ao redor, e *ente,* que remete a ação, qualidade e estado, conduzindo-nos à ideias de lugar ou espaço envolvente. Neste contexto semântico, um ambiente proporciona, ecológica e dinamicamente, relações entre organismos e seu meio circundante na manutenção e evolução da vida.

Deste modo, constatamos que estes recursos não estão aí apenas para desenvolver habilidades técnicas, mas principalmente proporcionar maior autonomia e protagonismo aos indivíduos e, em nosso caso especifico, os alunos, permitindo a eles construir conhecimento de forma compartilhada e aprender para além dos muros da escola.

O professor não é mais o detentor absoluto do conhecimento, pois este deve ser disseminado livremente por diferentes canais de comunicação, dando voz a pessoas que, em outros contextos não teriam este espaço. Cabe a nós, educadores, proporcionar condições e contextos a nossos alunos para que saibam aprender a aprender, construindo conhecimento de qualidade e com autonomia.

Oportunizar aos alunos momentos nos quais possam vivenciar diferentes formas de relacionar-se com diversidade de pessoas, credos, concepções políticas, visões de mundo e lógicas de aprendizagem, contribui para que possam expressar-se, exercitando

a alteridade, sendo perspicazes na resolução de conflitos e situações-problemas, para que deste modo, possam desenvolver habilidades e competências que lhe permitam ler, interpretar e agir no mundo a sua volta.

Acreditamos que o uso de games pode ser um caminho para agregar cultura, como fonte de investigação e análise da visão de mundo. Além da importância didática dos games, existe a dimensão cultural: o aluno, por meio de atividades propostas pelo professor a partir dos games, agrega elementos da cultura e da sociedade, aprende a trabalhar em grupo, a socializar informações. Podendo os games, tornar-se assim um recurso potencial para alunos superarem dificuldades de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, superando uma limitação, muitas vezes constituída e imposta por métodos de ensino tradicionais ou obsoletos que dificultaram sua aprendizagem durante os anos de escolarização.

Tendo estas reflexões postas, em seguida detalhamos o projeto, objeto deste texto.

2 PROTAGONISMO E AUTORIA NA ESCOLA: PAPÉIS E ATORES

Na perspectiva do incentivo à autoria e ao protagonismo, bem como ao desenvolvimento da autonomia, um grupo de alunos que atuava no Laboratório de Informática Educativa, como monitores, foi convidado e incentivado a elaborar jogos tanto de entretenimento, como educativos, voltados para alfabetização. Foi proporcionado a eles um ambiente acolhedor e democrático, adequado para a troca de ideias, no qual estes alunos foram incentivados a falarem sobre seu universo cotidiano e do que mais gostavam de fazer, mais especificamente do que gostavam de jogar e porque, permitindo assim que trouxessem para a vivência da escola assuntos muitos vezes vistos como inadequados ou descontextualizados para os conteúdos tradicionamente propostos.

As professoras, parceiras no projeto, por sua vez foram convidadas a apresentarem suas necessidades e demandas, para que assim de forma coletiva e colaborativa pudessem dar subsídios aos alunos gamers para que pudessem elaborar jogos que tivessem o perfil tanto do aluno que iria conceber o jogo, como daquele que iria jogá-lo, respeitando assim a especificidade de cada um que, em muitos casos, se complementavam.

Durante todo o processo de execução e disponibilização dos jogos, os alunos usuários foram convidados a escolher dentro de determinada categoria aqueles jogos que mais lhe agradavam, dando indícios para os alunos gamers do que mais atendia o público-alvo. Além disso, foram convidados a responder enquetes, com perguntas que tinham como objetivo a melhoria do material disponibilizado, na pespectiva da melhoria de ideias. Abaixo descrevemos as etapas do projeto:

2.1.Rodas de conversa: estabelecendo parcerias

Primeiramente, conversamos com os alunos monitores para entender quais eram suas expectativas e conhecimentos a respeito de jogos, buscando estabelecer um

primeiro contato com a cultura juvenil. Naquele momento, muitos gostavam de ir à escola apenas para jogar nas redes sociais. De forma descontraída, conversamos sobre os jogos que mais gostavam. Quais desenhos animados assistiam e quais eram seus personagens preferidos, que tipo de jogo proporcionava mais imersão e engajamento.

Após este momento mais descontraído, onde houve a troca de experiências e conhecimentos sobre este universo, foi perguntado ao grupo se gostariam de participar de um projeto de elaboração de games, se tinham algum conhecimento específico sobre esta construção e se achavam interessante a ideia de elaborarem conteúdo para seus colegas. Levantados estes conhecimentos prévios e expectativas, partimos para o estabelecimento de outra parceria importante para o projeto: as professoras.

Tendo em vista uma demanda frequente das professoras alfabetizadoras, para que encontrássemos e disponibilizássemos jogos educativos específicos para suas turmas e necessidades, conversamos sobre a possibilidade de utilizarem jogos construídos por alunos que tivessem como temática a alfabetização, pois entendíamos, naquele momento, que não haveria significado produzir um conteúdo que não tivesse interlocução.

As professoras, por sua vez, foram muito receptivas e parceiras nos disponibilizando materiais, exemplos e referências para que pudéssemos orientar os alunos para criação de games, a partir desta demanda específica. Em seguida, apresentamos a proposta à coordenação da escola que nos apoiou, proporcionando-nos as condições necessárias para a realização.

2.2.Ressignificando a formação a partir do olhar do aluno

Como nosso intuito era partir da realidade próxima, procurando apoiar-se em equipamentos e recursos existentes na escola, fizemos uma reunião de pauta com os alunos na qual organizamos de forma colaborativa o projeto e como seriam os primeiros passos.

Previamente fizemos um levantamento dos softwares que tínhamos à disposição e instalados nas imagens dos computadores, tendo em vista, não ser objetivo do projeto trabalhar com softwares próprios para criação de jogos, mas criar situações nas quais os alunos pudessem criar enredos e desenhar roteiros, criando produções similares aos jogos disponíveis no mercado. Constatamos que haviam dois softwares que atenderiam nosso objetivo inicial e que poderiam ser auxiliares neste processo: Hotpotatoes e JClic.

Montamos a formação para os monitores, seguindo uma lógica de organização mais confortável do ponto de vista didático e usual para professores, nmunindo-nos de vídeos e tutoriais. Logo descobrimos que esta não seria a melhor estratégia, pois a maneira de aprender dos alunos é diferente da nossa: eles aprendem por afinidade com o assunto, curiosidade, interesse pela manipulação e experiência, se pautando às vezes por modelos e às vezes não. Fato é que não é uma aprendizagem linear, sistematizada e previamente estabelecida no seu percurso, como é mais comum nas salas de aula tradicionais, de modo que assistir um vídeo do começo ao fim pode parecer entediante, se o aluno não tiver a possibilidade de testar por ele mesmo suas hipóteses, saciando assim sua curiosidade imediata, tentando e ressignificando o erro.

Para entender a aplicabilidade um software os alunos preferem manipular,

descobrir, preferem interagir com um colega mais avançado que lhe indique alguns comandos básicos para que possa ir avançando de acordo com seu nível de conhecimento e habilidades, depois gostam de sentir-se desafiados a superarem este mesmo par, lhe apresentando o jogo já terminado para que possa jogar.

2.2.1. Software de autoria – Hot Potatoes e JClic

Sendo assim, redimensionamos a estratégia procurando não trabalhar com tutoriais, mas apresentando comandos básicos e motivá-los a construírem jogos com os recursos disponíveis na escola. O Hot Potatoes, foi o software melhor aceito por eles, já que com o software JClic não ocorreu a empatia para o uso. O software Hot Potatoes oferece um conjunto de cinco ferramentas: JCloze - preenchimento de lacunas, JCross – palavras cruzadas, JMatch –combinação de colunas, JMix –análise de sentenças, JQuiz – cria exercícios de escolha múltipla e The Masher que compila todos os exercícios num mesmo pacote que pode ser inserido em repositórios de objetos de aprendizagem no padrão SCORM. Logo abaixo nas figuras 1 e 2 há dois exemplos de jogos criados com este recursos.

Figura 1. Tela do Jogo Corpo Seco
O jogador é desafiado a reorganizar as imagens da história – Inspirado na Curta Metragem "Juro que vi"

Figura 2. Tela do Jogo Animais
Jogo de alfabetização com três fases: fácil, médio e difícil

Os alunos tiveram autonomia para escolher o que gostariam de construir, jogos para alfabetização ou jogos para entretenimento com o software Hot Potatoes. Esta produção pode ser consultada em http://jogosdoriva.webnode.com/news/hot-potatoes/.

Esgotadas as possibilidades de construção a partir deste software, tendo em vista o envolvimento dos alunos monitores gamers, a receptividade das turmas de alfabetização e das professoras, decidimos ampliar o projeto pesquisando outros recursos que pudessem fomentar esta formação e subsidiá-los na construção de mais jogos a partir de outras ferramentas.

2.2.2. Imersão na Cultura Infanto-juvenil e simulando jogos a partir de um software de apresentação

Na escola na qual o projeto se desenvolveu, foi sendo construída uma cultura de uso de jogos educativos durantes as aulas, seja para sensibilizar para novos conteúdos ou para sistematizar um conhecimento adquirido, tínhamos também já como rotina e prática didática a criação de animações com softwares de apresentação, tais como o Power Point.

Partindo destes conhecimentos prévios, adquiridos durante as aulas de Informática Educativa, procuramos explorar as possibilidades de criação de jogos com o software de apresentação Power Point. Esta nova ação abriu um leque maior de possibilidades de criação para os alunos, que neste momento já se sentiam mais seguros e confiantes para realizar produções mais autorais, na medida em que trouxeram para os jogos elaborados por eles elementos próprios da cultura infanto-juvenil.

A partir deste momento, uma gama de outros conhecimentos e informações, as quais não tratamos, nem valorizamos na escola, tais como: o enredo dos desenhos, animações, o enredo dos filmes que gostam de assistir, as histórias dos games que gostam de jogar, personagens tanto de desenhos ou de jogos, com quem estabelecem relação de afinidade e referência foram valorizados para a produção de um conteúdo didático dentro da escola.

Quando começaram a pesquisar imagens e produções relativas a estes filmes, animações, desenhos e games foi possível ver a dimensão de informações com as quais eles lidavam ao assistirem estes programas. Ao construírem cada novo jogo os alunos, mostravam o quanto os enredos eram intrincados, como eram as características de cada personagem e seus conflitos. Como observavam as cores e a estética do desenho, e entendiam as relações que se estabelecem entre todos estes elementos. Como eram sensíveis a estas histórias, podendo passar horas explicando cada detalhe dos cenários, roupas e características de cada personagem. Era surpreendente a propriedade e velocidade com que trocavam e compartilhavam estas informações entre eles.

Como professora e pesquisadora, percebemos que uma nova fase se delineava no projeto onde na verdade o mais interessante, o mais instigante para os alunos era criar o próprio jogo. O processo de enveredar por estas histórias e converte-las no formato de um jogo se tornou mais motivador do que o produto em si.

Utilizando as ferramentas disponíveis no software de apresentação Power Point, tais como: inserção de hiperlinks, botões de ação, criação de formas, aliadas a possibilidade de animação destas ferramentas em conjunto, foi possível que simulassem ações presentes nos jogos, tais como: a tela inicial de “carregando”, botões com setas para passar de fase, dentre outros, que dão a ideia para quem irá jogar de um jogo de fato, mesmo que este não sendo criado a partir de um software profissional.

Sendo assim, os desafios propostos no contexto de labirintos, por exemplo, foram ficando mais complexos, com diferentes graus de dificuldades e consecutivamente difíceis de serem transpostos, dentre outros elementos presentes num jogo digital. O software Power Point, permitiu que eles simulassem e construíssem com muita veracidade jogos bem parecidos com os existentes no mercado.

Mostramos abaixo alguns jogos que foram solicitados aos alunos ou construídos por inciativa própria que foram propostos para outros alunos da escola durante as aulas, no link http://jogosdoriva.webnode.com/news/powerpoint/ podem ser acessada toda a produção realizada até o momento.

Figura 3. O Resgate da princesa Jujuba – baseado no enredo do desenho Hora da Aventura – Tela Inicial

Figura 4. Happy Hallowen – Tela 1º desafio

Figura 5. Leve o astronauta até a Lua – Tela inicial

Contudo, um software de apresentação como este também foi mostrando suas limitações, o que nos desafiou mais uma vez a buscar outras referências para criação dos alunos.

2.2.3. Remix e Linguagem de Programação: Scratch

Tendo em vista este novo desafio para o projeto, concomitante ao avanço na aprendizagem e autonomia dos alunos e aceitação do projeto na escola, continuámos pesquisando outras possibilidades para que os alunos continuassem a exercitarem sua autoria, raciocínio lógico espacial, capacidade de percepção da ação e reação, para que se tornassem ainda mais autônomos e protagonistas na produção de conteúdo. Sendo assim foi apresentado a eles o Scratch, uma linguagem de programação criada por Mitchel Resnick, no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), que tem como objetivo apresentar a linguagem de programação para crianças de forma criativa e lúdica. Rapidamente os alunos se apropriaram dos primeiros comandos realizando animações simples e em seguida jogos mais complexos.

Quando apresentamos a plataforma http://scratch.mit.edu/ na qual se compartilha toda a produção realizada com o software por crianças e jovens de diversas partes do mundo, uma nova lógica se instaurou no projeto: a do compartilhamento de ideias em rede. A medida que as criações foram sendo desenvolvidas e compartilhadas, os alunos foram percebendo o universo de possibilidades de pesquisa na plataforma e como se pode aprender fazendo a partir do remix (quando um criador ao perceber um objeto feito por outro, parte desta primeira ideia e a melhora, transformando-a em outro produto, mas preservando e registrando a autoria inicial). Na plataforma no qual se hospedam as produções advindas desta linguagem, isso é bastante estimulado, mostrando que aprendemos muito quando compartilhamos e colaboramos. Os alunos criaram seus próprios estúdios, que são os espaços onde cada aluno compartilha suas produções pessoais, nos quais puderam mostrar e disponibilizar suas produções para famílias e amigos.

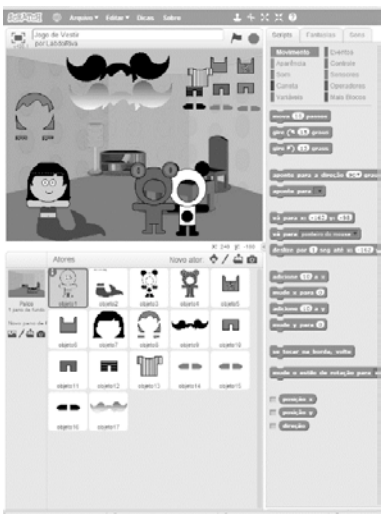


Figura 7. Jogo de Vestir (Fantasias) – desenvolvido com Scratch

Muitos dos jogos de alfabetização, dentre outras categorias criadas por eles, como os jogos de vestir, que são jogos nos quais as meninas criam suas próprias personagens e variados modelos de roupas, o que possibilita a elas que percebam outras referências de beleza e vestimenta, contribuindo assim para que tenham acesso a outra lógica que não a imposta pelo consumo. Temos ainda, os jogos de corridas ou baseados em aplicativos de celular como Angry Birds ou o Pow que foram criadas pelos alunos

do projeto e remixadas por outras crianças, que trabalham com as habilidades de precisão, agilidade, categorização, hierarquia, dentre outras. Todas as produções desenvolvidas a partir da linguagem de programação Scratch podem ser conferidas nestes dois endereços: https://scratch.mit.edu/users/LabdoRiva/ e http://jogosdoriva.webnode.com/news/scratch/

Figura 8. Custom Pet – desenvolvido com Scratch

Desta forma, à medida que o número de jogos cresceu e a aceitação aumentou, juntamente com o pequeno grupo de alunos game designers, decidimos disponibilizar e compartilhar suas produções e a maneira como faziam de forma colaborativa, em um site próprio, no qual cada os jogos são divididos por categorias: Contos e Fábulas, Alfabetização, Animais, Vestir, Raciocínio, Entretenimento, Desenhos animados. E softwares utilizados: Hot Potatoes, Power Point, Scratch e mais recentemente o Sploder. Todo aluno é creditado no jogo e no site e tem sua página exclusiva que podeser alimentada por ele. O site http://jogosdoriva.webnode.com/ vem sendo acessado, referenciado e remixado por professores de outras escolas da rede, tornando referência de boa prática pedagógica, no que compete a trabalho com games, autoria e protagonismo infanto-juvenil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto deste trabalho se apresenta não somente no cotidiano dos monitores gamers, que se tornam referência na escola, criam uma nova cultura escolar no qual o aluno não é apenas mais um mero receptor de conteúdo, mas um autor e produtor deste conteúdo. Do ponto de vista pedagógico consideramos ser relevante, pois todos os alunos envolvidos tiveram impacto positivo em sua aprendizagem, principalemente os que criaram os games, puderem desenvolver melhor sua escrita, capacidade de decisão, argumentação e habilidade de trabalhar em grupo e de forma compartilhada. Para os alunos que puderam jogar a partir de um jogo mais personalizado foi possível ressignificar conteúdos e se apropriar com mais clareza do que estava sendo proposto pelo professor. Os alunos monitores gamers puderam desenvolver de forma mais eficaz o raciocínio lógico-espacial e as competências leitora e escritora, além daquelas relacionadas a tomada de decisões e resolução de problemas, como também tiveram que aprender a negociar ideias e concepções diferentes para propor um jogo. Por outro lado, os alunos que foram e são usuários dos jogos tiveram a possibilidade de ter contato com um conteúdo voltado para suas necessidades, sua auto-estima e auto-confiança foram

alicerçadas, principalmente daqueles com dificuldades ou lacunas de aprendizagem que tiveram a oportunidade de superar estes obstáculos de forma lúdica e interativa, sendo constantemente convidados a participar de enquetes a opinar e escolher dentro de determinada categoria aqueles jogos que mais lhe agradavam, dando indícios para os alunos monitores do que mais atendia às necessidades deste publico especifico.

Num constante exercício de alteridade e aprendizagem a partir de outra lógica, incentiva-se alunos e professores a continuarem o projeto, criando assim uma cadeia produtiva de qualidade e parceria colaborativa de trabalho entre professores e alunos. .

A avaliação é continua e formativa, pois o próprio processo, desde a concepção do jogo até a chegar ao site, passa por uma curadoria no qual alunos monitores, professores e alunos jogadores, opinam, questionam e fazem parte integrante da avaliação. O projeto é bem recebido pela comundiade escolar que o vê como uma referência de formação. Boas práticas educativas quando reconhecidas podem criar outras lógicas e contextos de aprendizagem para a escola pública nas quais professores e alunos podem ter a oportunidade de exercitarem a autonomia e serem autores e protagonistas de suas próprias histórias e produções.

4. REFERÊNCIAS

Carlos et al. (2007) “Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola”. Senac.

Mattar, J. (2010) “Games em educação: como os nativos digitais aprendem”. São Paulo: Person Prentice Hall.

Jenkins, H. (2008). Cultura da convergência. Aleph.

Mcluhan, M.(1974) “Os meios de comunicação: como extensões do homem”. Editora Cultrix.

Moita, F. (2006) “Games: contexto cultural e curricular juvenil”. João Pessoa, UFPB.

Ribeiro, A. P., & pacheco, B. A. (2015). “A musicalização infantil por meio de jogos virtuais educacionais”. *Conferencias LACLO*, *5*(1)

Soares, I. de O. (2014) “Educomunicação e a formação de professores no século XXI”. Revista FGV Online. Ano 4, n. 1, p. 19-34.

Prensky, M. (2001) Digital natives, Digital immigrants. “On the Horizon”. United Kingdom, MCB University Press, v. 9 n. 5.

_____ (2001) “The digital game based learning revolution”. Digital game based learning. McGraw-Hill, s.l

Tarouco, L. M. R., souza dutra, R. L., Ávila, B. G., & da silva grando, A. R. (2007). “SCORM e portabilidade: motivação e possibilidades”. *RENOTE*,*5*(1).

Tapscott, D. (2010) “A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos”. Rio de Janeiro: Agir Negócios.

Tomlinson, C. A. (2001) “El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes”. Octaedro.

(X) PROFESSOR **( ) ALUNO** **( ) OUTRO _____**
Nome Completo: Cleide Maria dos Santos Muñoz
E-mail: Cleide.munoz@gmail.com
INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, PROJETO OU EXPERIÊNCIA REALIZADA
Título: Pós-graduação a distância em Gestão Escolar Senac-SP: Planilha Excel como auxílio na Avaliação e devolutiva das produções individuais dos alunos
Período de realização: De 04/03/2015 a 31/03/2015
Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a experiência pedagógica: Centro Universitário Senac - SP
Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver): 01 professor 31 alunos
Tema em que se enquadra a prática pedagógica, projeto ou experiência: **O tema se enquadra nos critérios para avaliar o aluno em um Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, na modalidade EAD do Centro Universitário Senac – SP.**

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU DA EXPERIÊNCIA

OBJETIVO

O objetivo desse relato de prática, é apresentar uma prática utilizada no Curso de Pós-Graduação EaD de Gestão Escolar do Centro Universitário Senac-SP.

Esse curso tem duração de 360 horas e contempla doze disciplinas, sendo: Legislação Educacional, Proposta Pedagógica e Concepções em Educação, Planejamento Estratégico, Qualidade Educacional e Sustentabilidade, Gestão Pedagógica e Avaliação, Gestão Financeira, Gestão de Processos Administrativos, Trabalho de Conclusão de Curso I, Abordagens e Inovações no Currículo, Gestão de Pessoas, Planejamento e Acompanhamento do Trabalho Escolar e Trabalho de Conclusão de Curso II.

Em todas essas disciplinas a avaliação acontece de três formas, um teste que é respondido ao final da disciplina, a prova presencial que acontece ao final do semestre e a produção individual a qual fica disponível aos alunos após transcorrido metade das aulas, o que acontece na terceira ou quarta aula, dependendo da duração da disciplina.

Esse processo se repete durante todo o curso e pensando em deixar claro ao aluno, logo no início da disciplina, é apresentado por meio de web conferência, o que será trabalhado durante a duração da disciplina e o tema da Produção Individual.

Essa Produção Individual fica disponível aos alunos a partir da terceira ou quarta aula e ele deve entrega até o final da sexta ou oitava aula, dependendo da disciplina, pois temos disciplinas de 32 e 24 horas.

Pensando em deixar claro ao aluno o que se espera que ele contemple em seu trabalho, criou-se uma rubrica com os critérios que o professor utiliza para correção, assim, o próprio aluno pode verificar se seu trabalho atende as solicitações que serão verificadas pelo professor.

JUSTIFICATIVA

Para contemplar o acompanhamento e deixar claro aos alunos e ao mesmo tempo, permitir que eles próprios façam a verificação de todos os itens que o professor estará avaliando, criou-se uma planilha, utilizando o Microsoft Excel, com todos esses critérios e também a nota que é atribuída a cada um deles.
Para o professor, o processo inicia-se com o recebimento da produção individual do aluno, que é entregue ao final da sexta ou oitava aula, finalizado essa aula, o professor tem até quinze dias para corrigir, postar as notas e dar devolutiva dos trabalhos recebidos.
Ao atribuir as notas de cada item avaliado, criou-se nessa planilha uma célula que armazena todos esses resultados e contempla os valores numéricos com comentários que fazem parte do parecer que o aluno receberá junto com sua nota.

DESAFIOS ENFRENTADOS

No decorrer da utilização dessa rubrica, em alguns momentos, percebeu-se que o parecer desaparecia, ficando visível apenas a fórmula e assim perdia-se um tempo enorme, procurando encontrar onde estaria o erro, uma vez que a nota havia sido lançada.
Outro desafio está relacionado a organização do parecer, uma vez que o mesmo fica organizado de acordo com a ordem dos itens, então tem-se elogios e na sequência o apontamento de algo que não atendeu ao que foi solicitado.

SOLUÇÕES ADOTADAS

Com relação as soluções, algumas foram descobertas e solucionadas, outras estão em vias de implantação.
O fato do parecer desaparecer, estava relacionado a valores que divergiam dos que estavam estipulados na fórmula, ou seja, na fórmula os valores aceitos eram 2.0, 1.0, 0.5 e 0.0 e o que digitava-se era 3.0 ou deixava-se a célula sem atribuir nenhuma nota.
A solução encontrada foi checar as notas lançadas sempre que ocorrer o problema apresentado.

Com relação ao parecer ser apresentado de forma que contemple apresentar o que foi contemplado plenamente, o que foi apresentado parcialmente e o que faltou, estamos finalizando testes para a nova versão atender a tais requisitos.

OS PRINCIPAIS RESULTADOS ALCANÇADOS.

Antes da adoção da rubrica, após o lançamento das notas, recebia-se uma quantidade muito grande de mensagens contestando as notas ou até mesmo discordando das mesmas.

Após a utilização da rubrica, lança-se a nota e o parecer que é gerado e o que percebeu-se foi uma significativa diminuição no número de reclamações, e até mesmo quando há reclamação, ele já vem de posse do parecer e discute com o professor apresentando argumentos que ele “quis dizer”, porém o argumento do professor aponta que não está explícito o que ele apresenta.

RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA

Os recursos materiais utilizados nessa prática foram:

- Aplicativo Microsoft Excel
- Computador

REFERÊNCIAS

CZESZAK. W.A.A. **Novas Tecnologias Aplicadas à Educação**. Senac, 2014.

PROJETO PEDAGÓGICO. **Especialização em Gestão Escolar**, Senac, 2014.

PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO

A realização dessa rubrica e planilha, contou com a colaboração de vários colegas que lançaram a ideia e iniciaram, digitando em uma tabela Word critérios que

julgavam relevantes são elas: Maria da Glória Calado, Silvana Lemos, Maria Paulina Assis e Leila).

Na continuidade, eu, Cleide Muñoz, Maria Paulina Assis e Tatiani Zupanni, demos continuidade e trouxemos para o Excel e começamos a utilizar em nossas avaliações.

Finalizado esse processo, o Gestor Financeiro, Caio Santos Muñoz, nos assessorou com as fórmulas e elaboração de macros.

(X) PROFESSOR **( ) ALUNO** **( ) OUTRO _____**
Nome Completo: Silvana Donadio Vilela Lemos
E-mail: sil.lemos@uol.com.br
INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, PROJETO OU EXPERIÊNCIA REALIZADA
Título: Pós-graduação a distância no Senac: uma narrativa de ensino e aprendizagem no Curso Especialização Docência no Ensino Superior
Período de realização: De 31/03/2015 a 28/04/2015
Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a experiência pedagógica: Centro Universitário Senac - São Paulo
Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver): 01 professor e 40 alunos.
Tema em que se enquadra a prática pedagógica, projeto ou experiência: O Tema do Relato de Prática propõe-se apresentar uma proposta pedagógica desenvolvida com alunos no Ensino Superior, na modalidade EAD. A proposta consiste em propiciar a expansão e experimentação de espaços de interação entre alunos e professores, pelas tecnologias interativas, de modo a potencializar o ensino e a aprendizagem em cursos voltados para o Ensino Superior, na modalidade EAD.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU DA EXPERIÊNCIA

A PROPOSTA DO CURSO E O OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA

De início, tem-se o objetivo relatar a proposta do curso **Especialização Docência no Ensino Superior a distância** e, apresentar, o objetivo geral da disciplina, "**Novas Tecnologias Aplicadas à Educação**".

Segundo o Projeto Pedagógico Senac (2013) tem-se o objetivo preparar o aluno para exercer a docência do ensino superior, com as competências cognitivas e pedagógicas do professor do ensino superior, frente aos desafios presentes no século XXI.

O Curso tem a duração de 360 horas e um conjunto de disciplinas, dentre elas: "Atualização e Contextualização Temática", "Fundamentos da Educação Superior", "Novas Tecnologias Aplicadas à Educação", "Desenvolvimento Profissional Docente", "Projetos Educacionais", "Trabalho de Conclusão de Curso 1", Fundamentos e Metodologia de Pesquisa", "Processos de Avaliação", "Planejamento", "Práticas Docente em Ambiente EAD" e "Trabalho de Conclusão de Curso II: Pesquisa e Docência".

O Relato desta Prática está relacionado à disciplina "**Novas Tecnologias Aplicadas à Educação**", que tem por objetivo geral refletir e debater o potencial das tecnologias interativas na educação do ensino superior, a fim de promover a máxima interação no ensino e aprendizagem.

A Disciplina conta com 08 aulas e a duração é de 32 horas. Dentre os temas de estudos temos: O contexto histórico das Novas Tecnologias e a atuação docente, o aluno e as novas tecnologias e redes sociais, a Inteligência Coletiva e o uso de recursos didáticos tecnológicos no Ensino Superior e A pesquisa on-line.

Os alunos são avaliados em três modalidades: um teste de múltipla escolha, disponível a partir das duas últimas aulas, com a equivalência de 20% do total da nota, uma produção individual a ser entregue no último dia de aula, com a

percentagem de 20% e, uma prova presencial, realizada no final do semestre, com o peso de 60% da nota.

O objetivo do Relato desta Prática consiste em contar quais foram às mudanças que o professor adotou, com o consentimento da coordenação do curso, em relação à atividade de produção individual e os procedimentos educativos durante o transcorrer da disciplina.

Relevante informar que, em todas as disciplinas do curso, as orientações para elaboração da Produção individual são disponibilizadas na 3ª ou 4ª aula, dependendo da duração da disciplina.

Dentre as orientações, a informação consiste em o aluno encaminhar sua atividade, até o último dia de aula da disciplina, via link Produção Individual, ferramenta disponível na Plataforma Blackboard, Ambiente Virtual de Aprendizagem do Senac.

PROPOSTA DA PRODUÇÃO INDIVIDUAL NA DISCIPLINA "NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO"

A Proposta da Produção Individual fica disponível ao aluno na 4ª aula da disciplina.

ATIVIDADE:

O objetivo consiste em solicitar ao aluno que escolha três recursos tecnológicos e integrá-los em uma disciplina de EaD, em uma turma hipotética de 50 professores.

Pense e elabore situações onde os professores serão formados para o uso de Novas Tecnologias.

Leve em consideração que o mediador é um tutor online. E a duração do curso será de 32 horas.

JUSTIFICATIVA

Após a primeira experiência como professora da disciplina, observou-se a necessidade de reformular a proposta da Produção Individual (PI), como também, disponibilizá-la desde o início da 1ª aula.

Avaliou-se, como imprescindível, deixar claro que a expectativa consistia que o aluno elaborasse uma proposta de ensino, voltado para qualquer área da Educação do Ensino Superior.

Dessa forma, o procedimento adotado pelo professor foi o de convidar e promover as condições para a elaboração conjunta de um Plano de disciplina, com 06 aulas (24 horas). E, assim, refletir com os alunos o potencial pedagógico de algumas ferramentas tecnológicas, a serviço do ensino e da aprendizagem.

Importante expressar que a intenção educativa consiste em promover a construção colaborativa da sequência das aulas e das tecnologias interativas, em um curso do Ensino Superior. A ser definido pelos alunos e o professor.

A atividade da Produção Individual passa a representar para o aluno, um dos estudos preliminares à elaboração do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso e, não apenas uma atividade a ser cumprida, para atribuição de uma nota à disciplina.

Os Fóruns (Tirando Dúvidas) e as webconferências transformam-se em espaços de discussão coletiva e construção colaborativa de conhecimentos.

Nessa perspectiva, busca-se pensar e selecionar as tecnologias que potencializam o máximo de interação[1] entre alunos e professor, numa disciplina (um Plano de Trabalho Docente), voltado para o Ensino Superior.

METODOLOGIA

Tem-se a intenção relatar a experiência desenvolvida na disciplina “Novas Tecnologias Aplicadas à Educação”, que consistiu na elaboração colaborativa de um Plano de Disciplina, entre os alunos e o professor.

[1] A compreensão que se tem sobre interação é de uma atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas.

RESULTADOS

Para fomentar o estudo crítico sobre o potencial pedagógico das tecnologias interativas[2], utilizaram-se as ferramentas tecnológicas: o Fórum e a webconferência.

O Fórum Hora do Café, espaço destinado à interação dos alunos sem a mediação do professor esteve a serviço do acolhimento e das apresentações, para obter informações sobre a formação e atuação profissional, como também, a troca de informações e dicas.

A partir das informações obtidas no Fórum Hora do Café foi possível elaborar a seguinte problematização, postada no Fórum Tirando Dúvidas e levada às webconferências.

Para iniciar os estudos, uma situação problema convidou o aluno a pesquisar, compartilhar informações e investir na construção colaborativa de um conjunto de aulas.

O desafio consistiu na elaboração do **Plano de disciplina** do curso de Extensão Universitária, voltado à área de Enfermagem. Oferecido pela Instituição Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac São Paulo.

Auditoria de Enfermagem

Objetivo

Atualizar o enfermeiro para atuar nos processos de auditoria nas atividades de assessoria, direção, organização, planejamento, delegação e supervisão, individualmente ou junto a equipes de saúde.

O curso tem como foco a formação de um profissional capaz de formular indicadores que equilibrem custos e qualidade, visando uma melhor gestão hospitalar e atendimento ao cliente.

[2] Dentre os estudos foi possível refletir sobre a teoria da distância transacional, de M.G. Moore, que representa a influência da distância espacial, temporal e interativa nas relações de aprendizagem: aluno-professor, aluno-aluno e aluno-material. A interatividade é condição necessária ao diálogo.

Mercado de Trabalho

Panorama de mercado

A prática da auditoria foi introduzida na área da Saúde no início do século 20, como ferramenta de verificação da qualidade da assistência, por meio da análise de registros em prontuários.

Hoje, a auditoria é adotada como ferramenta de controle e regulação da utilização de serviços de saúde e, especialmente na área privada, tem guiado o controle dos custos da assistência prestada, passando a demandar profissionais capacitados e com visão econômico-contábil.

Carga horária: 24horas.

RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Vamos pensar e elaborar as aulas de forma colaborativa? Siga as orientações no Roteiro anexado.

Nome da Disciplina:

Carga horária:

Ementa:

Objetivo Geral de Aprendizagem:

Aula	Objetivos Específicos de Aprendizagem	Temas	Materiais (textos, vídeos, podcasts, links, etc) e Recursos Tecnológicos	Recursos Avaliativos (atividades e avaliações finais)

REFERÊNCIAS

Considere ao escolher os recursos tecnológicos a proposta da aula, os objetivos de

aprendizagem, o tema e o processo de avaliação e, assim, selecione as tecnologias que potencializam o máximo de interação entre os alunos e o professor.

OBJETIVOS ALCANÇADOS

Dentre os resultados, foi possível aguçar a curiosidade do aluno em pensar as questões que envolvem o planejamento de cada aula e o potencial pedagógico da tecnologia selecionada, a serviço do ensino e da aprendizagem.

Destaca-se como positivo, a decisão de apresentar na 1ª Webconferência dentre os avisos gerais (Calendários das aulas; A proposta da disciplina; Plano de trabalho; Dinâmica das Aulas; Avaliação; Produção Individual), o anúncio em realizar o exercício de pensar e elaborar, de forma colaborativa, as situações de ensino e aprendizagem com as tecnologias interativas.

A decisão os motivou a interagir no Fórum Tirando Dúvidas e a participar da 2ª e 3ª Webconferências, que buscaram além de tirar as dúvidas da atividade (Situação Problema) possibilitar a reflexão crítica de seus Planos, em construção. Obteve-se o número expressivo de 20 alunos no diálogo, na segunda web.

É possível afirmar que a antecipação do anúncio da atividade, da proposição de elaborar um conjunto de aulas de forma colaborativa e a discussão de seus próprios planos, impulsionou uma significativa melhora na qualidade da Produção Individual dos alunos. Além do resultado nas notas da PI.

É possível afirmar que foi possível convidar o aluno a considerar a importância da Atividade da Produção Individual fazer parte de seu processo formativo, durante o transcorrer das aulas e, dessa forma, ir além da formalidade da elaboração de uma atividade e atribuição de uma nota.

Dentre os desafios, tem-se o desejo de expandir a experimentação dos alunos em outras ferramentas que potencializam a máxima interação entre aluno e professor.

O professor almeja promover um encontro virtual com o professor Romero Tori, coordenador do grupo de pesquisa na área das Tecnologias Aplicadas à Educação

do Senac, pela ferramenta wiki.

RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA

- ✓ PLATAFORMA BLACBOARD;
- ✓ FERRAMENTA – FÓRUM;
- ✓ FERRAMENTA – WEBCONFERÊNCIA
- ✓ SLIDES – POWERPOINT.

REFERÊNCIAS

CZESZAK. W.A.A. **Novas Tecnologias Aplicadas à Educação**. Senac, 2014.

MOORE, Michael. **A Teoria da distância transacional.** Disponível em: <http://grupomoore.wikispaces.com/file/view/Trabalho_Final_Moore.pdf > Acesso em: 16/09/2014.

EXTENSÃO ENFERMAGEM. **Auditoria de Enfermagem**. Senac. 2015. Disponível em: < http://www.sp.senac.br/ > Acesso em 15/04/2015.

PROJETO PEDAGÓGICO. **Especialização em Docência no Ensino Superior**, Senac, 2013.

FORMULÁRIO - Relato de prática pedagógica em ação de ensino e aprendizagem

(X) PROFESSOR **( ) ALUNO** **( ) OUTRO _____**
Nome Completo: Jorge Alves de Farias
INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, PROJETO OU EXPERIÊNCIA REALIZADA
Título: Appers
Período de realização: De 28/07/2014 a 04/09/2014
Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a experiência pedagógica: Colégio Rio Branco Unidade Higienópolis
Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver): Professor Jorge Farias Professor auxiliar Rafael Leite Coordenadora Ivone Milani Alunos do 9°ano do Fundamental II
Tema em que se enquadra a prática pedagógica, projeto ou experiência: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO Desenvolvimento básico de aplicativos

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU DA EXPERIÊNCIA

Público: 9° ano
Total de alunos: 80
Disciplina: Informática

Objetivo
O objetivo do projeto Appers é transformar o protagonismo latente dos alunos dessa geração, antenada e cheia de aplicativos, em ação frente ao dispositivo que se tornou peça de vestuário: o celular, tornando-o aliado ao aprendizado pedagógico.

Justificativa
Ao redor do mundo de um jovem orbitam muitas informações. E, nessa geração em particular, a tecnologia tem servido para tornar possível e em escala mundial o acesso a tais fontes de conhecimento e o protagonismo desses jovens, que buscam expor o que pensam e fazem.

Assim, neste projeto, os alunos são desafiados a concentrarem em um aplicativo de fácil criação tudo o que eles amam e desejam expor ao mundo. Esportes, carros, séries, filmes, músicas, estudos, moda, livros, curiosidades… qualquer assunto pode virar um aplicativo.

Após a apresentação do projeto e a exposição de alguns aplicativos simples já existentes, os alunos do 9º ano escolhem um tema livre, pesquisam na internet e editam no Word ou Pages todas as informações relevantes sobre seu tema.

Após a avaliação e aprovação da pesquisa, os alunos se cadastram no endereço *fabricadeaplicativos.com* e criam em passos simples seu próprio aplicativo. Nele é possível, de forma gratuita, inserir informações sobre o conteúdo de interesse, com textos, listas, e mural de imagens, acoplar vídeos do Youtube e fotos do Instagram, além de utilizar conexões através de *feeds*, que permite ao aplicativo trazer informações de um site específico e resumi-las no celular.

Quando o aplicativo fica pronto, criam e editam um código visual (QR Code) que permite qualquer usuário de *smartphone* e *tablet* obter o aplicativo criado.

Dificuldades e soluções adotadas
Alguns alunos não tinham perfil em redes sociais nem e-mail, o que dificultou o acesso ao endereço *fabricadeaplicativos.com*, porém tinham celular e grande interesse em fazer o projeto. Então, podiam durante a aula acessar provedores de e-mail ou o Facebook, criar sua própria conta (o que é permitido, no caso do Facebook, desde que tenha idade superior a 13 anos) e então continuar o projeto.

Outros alunos tinham dificuldade para encontrar endereços virtuais que contivessem as informações sobre seus interesses, para acoplar ao aplicativo em criação. Assim, foram incentivados a digitarem seus próprios textos no processo de criação do aplicativo, que explicassem seus interesses. Perceberam então que, além de serem “garimpeiros” de informações de interesse próprio na Internet, também podiam sintetizar tais informações com suas próprias palavras, o que gerou a sensação de protagonismo ainda mais forte e genuíno.

Resultados
Com os aplicativos criados, os alunos apresentam aos colegas o seu aplicativo e explicam o por quê da escolha do seu tema. Alguns alunos se sentem desafiados, pois seus aplicativos abordam assuntos ou gostos que lhes são íntimos, poucos ou nenhum colega sabiam e às vezes são diferentes do convencional. Outros assuntos podem gerar debates. Há aplicativos que até divulgam assuntos pouco conhecidos, projetos pessoais (como canais no Youtube) e projetos da comunidade escolar (como grupos de apoio a crianças carentes, grupos de estudos e grupo de teatro).

Num último momento, para divulgar seu QR Code, os alunos produzem no PowerPoint ou no Keynote suas propagandas, que são impressas e espalhadas em toda a escola, sendo posteriormente divulgadas no Encontro Cultural, que reúne os mais importantes trabalhos feitos ao logo do ano.

Appers serviu como um projeto piloto para, a partir de 2015, servir como projeto interdisciplinar, pelo

qual os alunos escolherão um assunto que está sendo ou será abordado em sala de aula em outras disciplinas do currículo escolar, tornando o aplicativo útil para ajudar os colegas no aprendizado dos conteúdos ensinados pelas mesmas.

RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA
- Celulares próprios para uso dos aplicativos; - Computadores e *tablets*; - Editor de texto: Word e Pages; - Editores de *slides:* PowerPoint e Keynote; - Editores de imagem (principal: Photoscape); - Internet (principais sites: *fabricadeaplicativos.com.br* para construção gratuita do aplicativo, *google.com* para pesquisa de temas e imagens e *unitag.io* para criação do QR Code); - Impressora e papel sulfite para impressão das propagandas QR Code.
PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO
Orientação Educacional Posteriormente, todas as disciplinas do currículo escolar

(X) PROFESSOR **( ) ALUNO** **( ) OUTRO _____**		
Nome Completo: IVONE GONZALEZ MILANI		
RG: 25.768.262-4	CPF:17146918882	
Endereço residencial: Rua Embaixador Cavalcante de Lacerda, 194. Vila Gomes		
Telefone residencial: 11-3726-9698	Telefone comercial: 11- 4613-0505	Telefone celular: 11-991988298
E-mail: violato2001@uol.com.br, daniela.violato@crb.g12.br		
INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, PROJETO OU EXPERIÊNCIA REALIZADA		
Título:		
Período de realização: De _16___/_06___/___2014__ a __15__/__10__/_2014____		
Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a experiência pedagógica: **Colégio Rio Branco – Unidade Granja Vianna**		

Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver):

Claudia Xavier da Costa (Diretora Assistente)

Tatiana Martinez (Diretora Assistente)

Maria Cristina Fernandes (Coordenadora de Informática)

Maria Isabel Simon (Coordenadora de História e Geografia)

Sandra Carlini (Coordenador de Ciências e Matemática)

Daniela Violato (professora de Informática)

Professoras da série

Cristina Peres Retroz Freiria

Vera Carlana

Simone Novello

Ieda Gaspar

Tema em que se enquadra a prática pedagógica, projeto ou experiência:

PROJETO TIPOS DE ENERGIA - SCRATCH

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU DA EXPERIÊNCIA

Justificativa

Com a problemática da água surgiu à necessidade dos alunos conhecerem outros tipos de energia estabelecendo vantagens e desvantagens no seu uso.

Para isso conheceram formas e fontes renováveis e não renováveis de energia e como poderiam ser utilizadas.

Objetivos específicos

- Utilizar os conhecimentos das diferentes áreas para conhecer, descrever e analisar de que forma a água pode ser reutilizada.
- Tomar conhecimento de algumas leis e normas relativas à preservação, conservação e recuperação de recursos naturais, com olhar prioritário para o uso da água.
- Desenvolver habilidades de trabalho em grupo.
- Interagir com diferentes tecnologias, levantando hipóteses, testando-as, comparando-as e, desta forma, construindo o conhecimento.
- Desenvolver importantes habilidades para resolver problemas, aprender a pensar de forma criativa, de forma sistemática, e trabalhar colaborativamente.

Realização

Este projeto foi desenvolvido em várias etapas. Inicialmente, foi passado um vídeo sobre algumas formas de produção de energia elétrica: hidrelétrica, solar, termoelétrica e eólica.
Visto o filme foram anotados os pontos mais importantes e todo o processo de geração de energia.
A próxima etapa foi a construção de um programa usando a linguagem de programação Scratch para mostrar o funcionamento das formas de produção de energia.
O maior desafio foi trabalhar a linguagem de programação para um grupo de alunos que nunca tinham utilizado.
O produto final foi a confecção de vários programas mostrando o funcionamento de uma usina hidrelétrica, uma solar, uma eólica e uma termoelétrica desde o funcionamento, geração e transmissão de energia até chegar à casas das pessoas.

RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA
Vídeo Linguagem de Programação Scratch.

PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO

IV Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores
Contexto, Aprendizado e Conhecimento
21 a 23 de setembro de 2015 | PUC-SP | São Paulo

FORMULÁRIO - Relato de prática pedagógica em ação de ensino e aprendizagem

(X) PROFESSOR **( ) ALUNO** **(X) ORIENTADOR DE INFORMÁTICA** **(X) PESQUISADORA**
Nome Completo: Diane Mota Mello Freire Pedro Roberto Moreira Passos Renata Aparecida Araújo de Andrade
E-mail: dianefreire@se-pmmc.com.br pedropassos@se-pmmc.com.br renatadeandrade@se-pmmc.com.br
INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, PROJETO OU EXPERIÊNCIA REALIZADA
Título: Projeto Rede de Pesquisa e Colaboração Universidade Escola e a Construção de Conhecimento - "A Luz de Minha Vida"
Período de realização: De 04/05/2015 a 26/06/2015
Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a experiência pedagógica: CEMPRE José Limongi Sobrinho
Participantes: Professor (1); Orientador de Informática (1); Pesquisadora (1); Alunos (35).
Tema em que se enquadra a prática pedagógica, projeto ou experiência: Novas Tecnologias em Educação

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU DA EXPERIÊNCIA

Projeto Rede de Pesquisa e Colaboração Universidade Escola e a Construção de Conhecimento - "A Luz de Minha Vida"

Pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica anunciaram o projeto piloto intitulado: **Rede de Pesquisa e Colaboração Universidade Escola**. Com o tema "**A Luz de Minha Vida**", que teve como princípio a iniciativa da UNESCO ao declarar o ano de 2015 como Ano Internacional da Luz, que evidencia a importância da luz na vida e no bem estar dos seres humanos no planeta, com a intenção de

> *reconhecer a importância da conscientização mundial sobre como as tecnologias baseadas na luz promovem o desenvolvimento sustentável e fornecem soluções para os desafios mundiais nas áreas de energia, educação, agricultura, comunicação e saúde. A luz exerce um papel essencial no nosso cotidiano e é uma disciplina científica transversal obrigatória para o século XXI (UNESCO, 2015).*

O projeto teve como expectativa a construção de uma rede entre escolas distribuídas entre os Estados da Bahia, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, São Paulo e Tocantins.

Cada escola participante teve a presença e acompanhamento de um pesquisador da Universidade, responsável pela formação e pesquisa na escola participante, o Centro Municipal de Programas Educacionais (CEMPRE) José Limongi Sobrinho, localizada em Mogi das Cruzes-SP, foi acompanhada pela pesquisadora Diane Mota Mello Freire que também atua na Secretaria de Educação do município.

O objetivo foi constituir uma rede de pesquisa colaborativa em uma comunidade com suporte na Plataforma Edmodo, que aconteceu durante os meses de maio e junho de 2015 (60 dias).

Para o desenvolvimento das ações cada membro da rede de pesquisa teve a responsabilidade de ao ensinar e também aprender, construir uma narrativa digital com o tema: A luz de minha vida.

Nessa pesquisa todos atuaram como pesquisadores: o aluno, pesquisando o tema; os professores, pesquisando o conhecimento de seus alunos e orientando-os no desenvolvimento de seus projetos, os formadores, apoiando o trabalho dos professores por meio de oficinas, que integram tecnologias e currículo, bem como orientando os professores em relação desenvolvimento dos projetos dos alunos.

Consideramos que os projetos alicerçados ao ensino com pesquisa envolvem os alunos de maneira mais atrativa e produtiva, instigando-os à curiosidade e à dúvida, fazendo-os perceber que os conteúdos não estão prontos e acabados, pois podem ser modificados, revistos, ampliados, e a informação pode ser transformada de acordo com suas necessidades. Dessa forma, os alunos também podem assumir o papel de produtores de conhecimento.

O CEMPRE José Limongi Sobrinho aceitou esse desafio considerando as demandas de aprendizagem dos dias atuais. Cabe ressaltar que a Professora Renata iniciou o projeto com muita expectativa nos resultados que poderiam alcançar devido os alunos serem pequenos cursando ainda o 2º ano do Ensino Fundamental, outro ponto a considerar e muito desafiante foi o fato de não estarem alfabetizados, entretanto, o conhecimento prévio de cada educando proporcionou uma rica troca de saberes. Além disso, o uso de vídeos proporcionou aos alunos contato com conteúdos em diferentes mídias e também que pudessem expor seus conhecimentos, por meio de narrativas digitais, que foram gravadas pela professora por meio do celular.

As aprendizagens ficaram ainda mais significativas quando o projeto foi articulado ao projeto Robótica desenvolvido na escola, com a base de desenvolvimento de kits educacionais dos brinquedos LEGO EDUCATION, em parceria com o Orientador de Informática, responsável pela área de tecnologia da escola, com a finalidade de ampliar as possibilidades e aproveitar os recursos disponíveis na unidade escolar.

De acordo com FEITOSA (2013) a primeira empresa dedicada exclusivamente em desenvolver soluções educativas em módulos construtivos foi a Lego Education, criada em 1980, em parceria com o Media Lab do Massachussets Institute of technology e o Lego Group. Tal desenvolvimento teve como base os de Seymor Papert, a metodologia foi baseada em três principais pilares: Utilização de jogos educativos, o trabalho em equipe e a organização em 4 momentos: contextualizar, construir, analisar e continuar. (PAPERT, 1985).

As metodologias educacionais que utilizamos hoje baseadas nesse tipo de tecnologia foram adventos do trabalho de PAPERT - o construcionismo - que baseia a prática da aprendizagem em proporcionar soluções de longo prazo para descobrir e explorar o conhecimento, nesse caso proposto, o domínio do computador e a tecnologia seriam ferramentas de possibilidades ilimitadas para alcançar significados palpáveis ao mundo do aprendiz.

Justificativa: A Luz e a energia renovável.

As fontes renováveis de energia e o impacto da geração do atual modelo tem sido constante discussão não somente da gestão publica ou acadêmica, mas presente no dia

a dia de todos.
De acordo com dados do Ministério do Meio Ambiente, a energia eólica produzida a partir da força dos ventos - é abundante, renovável, limpa e disponível em muitos lugares.
O Brasil possui indiscutível potencial Eólico na plataforma continental do vasto litoral brasileiro - que tem nada menos que 7.367 km de extensão e conta com avançado desenvolvimento em tecnologias offshore em função do desenvolvimento e capacitação para a prospecção e produção de petróleo e gás natural neste ambiente - esta alternativa não pode ser ignorada e esta via deve ser ainda cuidadosamente avaliada, tendo em vista que estes projetos apresentam um maior volume específico de energia elétrica gerada ao beneficiarem-se da constância dos regimes de vento no oceano.
Em contraponto a potencialidade, a exposição dos aspectos ambientais envolvidos na geração de energia como emissão de gases poluentes, poluição visual, Impacto sobre a fauna e desmatamento foram fundamentais para que as crianças compreendessem a proporção da consciência sobre a geração de energia no Brasil.

Construindo o conhecimento – As etapas do projeto.

Para que os alunos se inteirassem do tema LUZ: Energias renováveis – o projeto foi dividido em quatro distintas etapas. Considerando uma contextualização metodológica completa e atual, os pilares propostos por Delors, em seu relatório à Unesco da Comissão Internacional para o Século 21: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e por último, aprender a ser.

- Aprender a conhecer:

Iniciou-se com apresentação do projeto e da rede social Edmodo aos alunos e materiais sobre o tema, cada material apresentado tornava-se um rico tema para uma discussão produtiva onde todos foram participativos.

Na sala de informática os alunos tiveram contato com vídeos interativos e apresentações sobre o fornecimento da energia, gerando assim questionamentos sobre como a energia poderia ser obtida. Esses questionamentos dos alunos tornavam-se ponto de partida para iniciar o diálogo sobre o tema da LUZ:

- QUEM INVENTOU A LUZ?
- COMO A LUZ FOI FEITA?
- COMO A ENERGIA CHEGOU NO PLANETA?
- COMO A LUZ FOI FEITA DE ÁGUA?
- COMO QUE A LUZ AJUDA A TOMAR BANHO?
- PARA QUE A LUZ É IMPORTANTE?
- PORQUE A ÁGUA CONDUZ A ELETRICIDADE?

Assim, realizamos exposições de vídeos explicativos sobre a eólica – constatando por meio de reflexões e diálogo sua proporção e a finalidade de sua existência no plano concreto, colocando em cheque questões como impacto ambiental, energia limpa e

potencial brasileiro de produção.

De modo geral a principal dúvida foi o surgimento da luz. Há diversas maneiras de se obter energia mas tendo em mente um desenvolvimento sustentável e buscando meios de se obter uma energia limpa, aprofundamos nossas pesquisas e buscamos mais conhecimentos sobre energia eólica.

- Aprender a fazer:

As aprendizagens ficaram ainda mais significativas quando o projeto foi articulado ao projeto Robótica também desenvolvido na escola. Inicialmente a Robótica seria desenvolvida apenas com alunos dos 5º anos, entretanto, a demanda do projeto propiciou esse contato aos alunos do 2º ano, por ser uma forma dos alunos compreenderem a produção da energia limpa de maneira prática, especialmente sobre a energia eólica.

Os alunos foram divididos em dois grupos, organizados em equipes de 4 integrantes, para primeiros contatos com os kits lego de energia renovável e orientados em suas próprias construções de geradores de energia. O desenvolvimento total foi de duas aulas de 1 hora com cada grupo, uma para construção das pás eólicas e outra para construção das torres.

- Aprender a conviver:

No desenvolvimentos dos projetos em grupo, os alunos se depararam com situações fora do cotidiano escolar que exigiam a participação de mais de uma pessoa para o sucesso. Então, eles começaram a colaborar de acordo com suas habilidades, em funções específicas, como organizadores e construtores, conhecendo assim melhor o outro e participando de um projeto comum. Por meio da pesquisa os alunos puderam obter respostas em relação as curiosidades geradas sobre o tema. Essas informações contribuiu para a produção de narrativas digitais que foram gravadas por meio do celular, também puderam ouvir os demais colegas de outras escolas de diferentes regiões brasileiras. O fato de não estarem totalmente alfabetizados não impediu que compartilhasem conhecimentos e interagissem com outros alunos em busca de respostas. O uso de diferentes recursos tecnológicos proporcionou essa rica experiência aos alunos, pois por meio dos vídeos e fotos postadas no Edmodo puderam expor suas descobertas e verificar as descobertas dos demais alunos participantes da rede de pesquisa.

O trabalho com projetos integrados, mesmo com alunos que ainda não sabem ler e escrever, contribui com o processo de alfabetização e letramento e permite que os alunos assumam uma postura de colaboração e se sintam corresponsáveis pela ação, pois segundo Maria Elizabeth B. Almeida:

> *[...] a característica de propiciar a interação e a construção colaborativa de conhecimento da tecnologia da informação e comunicação evidenciou o potencial de incitar o desenvolvimento*

> *das habilidades de escrever, ler, interpretar textos e hipertextos (ALMEIDA, M. E. B., 2001, p. 41).*

- Aprender a ser:

Durante o projeto, a professora também desenvolveu com os alunos uma maquete do bairro, utilizando recursos reciclados, colocando o projeto como possibilidade modificadora de sua realidade, com a intenção de "*oferecer situações de reflexão sobre a realidade concreta"* (BEHRENS, 2000, p. 110), pois o "*envolvimento na temática proposta no projeto necessita de um processo de reflexão que leve ao levantamento de problemas*". (BEHRENS, 2000, p. 110) com questões individuais para reflexão dos alunos em relação a Luz que ilumina hoje as ruas do entorno da unidade escolar. O Projeto concluiu-se na exposição dessa maquete, com a iluminação das ruas do bairro sendo provenientes das torres eólicas construídas pelos alunos.

Exposição e resultados alcançados

A final do projeto compreende a exposição do produto dos alunos na própria escola, na "Semana do Período Integral" onde não somente outros alunos mas representantes da Secretaria de Educação do município e outras autoridades puderam contemplar o produto final desse projeto. Aproveitando ainda a perspectiva de Papert que nos ajuda a entender como as ideias se formam e se transformam quando são expressas por diferentes meios como os propostos em um produto diferenciado como suas maquetes. Projetar e desenhar criam laços e formas de expor pensamentos e sentimentos, chaves para a aprendizagem. Sendo assim, consideramos que a aprendizagem se dá mais efetivamente na construção pessoal de artefatos significativos como a maquete em funcionamento e gerando energia através de suas próprias construções.

Nesse princípio, CORREIA (2008) fundamenta a interação como sendo uma das bases da aprendizagem nesse contexto de produção autônoma e utilização do produto tecnológico para exercício do conhecimento. Considerando o aluno como aprendiz ativo, a construção de soluções como a proposta estimula uma variedade de canais cinestésicos, auditivos e visuais, fazendo com que seus sistemas semióticos gerem uma aprendizagem através de uma experiência mais significativa e produtiva.

Para desenvolvermos tais soluções de problemas concretos, temos diversas possibilidades que devem ser exploradas, mas que não devem anular outras abordagens que podem ser igualmente enriquecedoras, como a construção da torre com a maquete com materiais reciclados. Além disso, foi propiciado aos alunos oportunidade de expressão sobre suas descobertas e curiosidades, troca de ideias e experiências com diversos participantes da rede colaborativa para além da sala de aula uma complementando a outra e trazendo outra perspectiva do desenvolvimento do tema proposto.

Sendo assim, no contexto atual, alunos e professores trocam a postura de consumidores desse tipo de tecnologia, para tornarem-se autores, utilizando a como mais uma ferramenta a serviço de uma aprendizagem mais rica e completa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. *Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias*. *Boletim do Salto para o Futuro*, Série Tecnologia e Currículo, TV Escola, Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed. Ministério da Educação, 2001.

BEHRENS, Marilda A. *Projetos de* aprendizagem colaborativa num pradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Taciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997

FEITOSA, Jefferson Gustavo. Manual Didático Pedagógico. Curitiba: Zoom Editora Educacional, 2013.
PAPERT, S. LOGO: computadores e educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PIAGET, J. Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1958.

UNESCO, Comissão Internacional para o Século 21: MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1997, 2a edição 1999

WEBGRAFIA
CORREIA, S. Inteligência emocional e robótica na educação. 2008. Disponível em: < http://bica.imagina.pt/2008/inteligencia-emocional-e-robotica-na-educacao/ - acessado em jun. 2015)
BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Energia Eólica. Disponível em: http://www.mma.gov.br/clima/energia/energias-renovaveis/energia-eolica - acessado em jun. 2015)

UNESCO, Organização das Nações Unidades para Educação, para a Ciência e a Cultura. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/prizes-and-celebrations/2015-international-year-of-light/> - Acesso em jul. 2015.

RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA

-Televisor LCD 42'
-Notebook com Webcam

-4 kits lego education 9688 construction set
-4 kits lego mindstorms education 45560 expansion set
-2 placas de ISOPOR

-Videos: "De onde vem a energia?" disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=uzVhBGicfHE
-Como funciona uma usina hidrelética? disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=iYPMZamqSH4
-Você sabe como funciona a energia eólica? disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=6Fc3V0-ZA7k

PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO
● Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes ● Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Seminários de Pesquisa

PIBID: A EMERGENTE POLITICA PUBLICA BRASILEIRA PARA A TRANSFORMACAO DA FORMACAO DE PROFESSORES DE MATEMATICA? REALIDADE OU MITO?

Fernanda Scaciota Simões da Silva
Université Nice Sophia Antipolis (UNICE - I3DL)
ferscaciota@gmail.com
Agência financiadora: CAPES/MEC

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

Resumo: Este artigo tem por finalidade refletir os pontos positivos e negativos do PIBID e sua eficácia como política pública para formação de professores que atuam na educação básica, na busca da elevação da qualidade da escola pública brasileira e da valorização do magistério, por meio de pesquisa qualitativa e analise de 45 entrevistas aplicadas em 2014, à professores e alunos participantes do Programa na cidade de Toledo/Paraná, 2 entrevistas aplicadas em 2015, à professores formadores de professores franceses e relatório de observação de 20 aulas de turmas de formação de professores nas Escolas Superiores do Professorado e da Educação – comumente chamadas na França de *LESPE - L'École Supérieure du Professorat et de La Education.*

Palavras-chave: política pública, formação de professores, matemática, PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Diversos pesquisadores (Schon, 1992; Nóvoa, 1999; Marcelo Garcia, 1992; Pérez-Gómez, 1992; Zeichner, 2003, entre outros) reconhecem no trabalho docente a importância da existência de um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa, que fundamente o professor em seu processo de reflexão sobre a experiência prática, na compreensão de que pelo conhecimento da e na ação (Schon, 1992), o professor assume-se como profissional reflexivo. (Nicolay, Voltolini, Corá: 2012, 35)

Reflexão da formação sobre o trabalho docente, baseada no princípio metodológico da ação-reflexão-ação, conforme orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº. 009/2001 (BRASIL, 2001, p.29): "A aquisição de competências requeridas

do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão", como também conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP1 de 18/02/2002 (BRASIL, 2002, p.2) onde "[...] ensinar requer tanto dispor de conhecimentos para mobilizá-los na ação, como compreender, o processo de construção de conhecimento. "

2 QUADRO TEÓRICO

É neste foco na busca da melhoria do ensino, que diversos países criaram e implantaram políticas públicas especificas para a formação de professores, em consonância ao que aponta UNESCO (2015, p.54): "Os governos devem realizar investimentos consideráveis para oferecer uma boa educação de qualidade. Políticas que aumentam o profissionalismo e a motivação de professores deveriam ser prioritárias. "

E o Brasil instituiu como politica publica o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado pelo Decreto nº. 7.219/2010, em parceria entre o MEC – Ministério da Educação, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior e o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Politica destinada às escolas com baixo IDEB, que tem por finalidade incentivar a formação de professores para atuarem na educação básica, é uma política educacional que visa a elevação da qualidade da escola pública brasileira e a valorização do magistério, no sentido de estimular futuros licenciados a optarem pela carreira docente de forma consciente (Brasil, 2013). As atividades são desenvolvidas, preferencialmente, em escolas públicas e envolvem coordenadores (professores de IES), supervisores (profissionais da educação básica da área de atuação do projeto) e acadêmicos (graduandos de cursos de licenciatura/licenciandos), ou seja, o programa possibilita uma aprendizagem interacionista entre todos os sujeitos do processo.

Na reflexão sobre a formação de professores, o projeto de pesquisa percorre os seguintes capítulos: os sistemas de ensino no Brasil e na França e suas diferenças e

similitudes; o relato de experiência da organização de uma escola francesa; a formação de professores no Brasil e na França e suas diferenças e similitudes; relatório de aulas para a formação de professores na França; o que é o PIBID; o processo avaliativo no Brasil, o que é SAEB, Prova Brasil e por fim, o IDEB; o fluxo escolar no Brasil: aprovação, reprovação e evasão e na França: *redoublement* e *decrouchage*; analise das entrevistas brasileiras e francesas; considerações finais: pontos positivos e negativos, a eficácia do PIBID.

3 METODOLOGIA

Para refletir sobre a natureza da formação de professores de matemática no Brasil e refletir sobre a eficácia do PIBID, em 2014 apliquei quarenta e cinco entrevistas com professores e estudantes brasileiros, por meio de questionários respondidos oralmente e por escrito, tendo por pressuposto metodológico a abordagem da pesquisa qualitativa apresentada por Lüdke e André (1986, p. 13) sendo aquela que "[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes."

Foram entrevistados nove coordenadores de instituições de ensino superior, oito professores de matemática, quatro supervisores de área nas escolas participantes do Programa na cidade de Toledo/Paraná e vinte e quatro alunos licenciandos/bolsistas do Programa na cidade de Toledo/Paraná. Em 2015, foram entrevistados dois professores franceses formadores de professores nas Escolas Superiores do Professorado e da Educação, comumente chamadas na França de *LESPE - L'École Supérieure du Professorat et de La Education.*

Houve também a participação em 20 aulas de formação de professores franceses, que oportunizaram a reflexão sobre outras políticas de formação de professores.

4 DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Preliminarmente, frente as respostas apresentadas pelos entrevistados, pode-se verificar que se encontra presente a generalização das políticas públicas brasileiras *(Questão 20: S1: Tudo que é política pública, eu aprovo entende. Se tu pedes pra mim política pública habitacional eu aprovo, política pública da educação eu aprovo. Tudo que é política pública, é, faz parte da minha ideologia)*.

Embora haja a divulgação de diversos programas destinados à formação de professores, por meio de sites oficiais, esta divulgação não chega às escolas de educação básica *(Questão 1: P3: Até ler sobre este projeto de doutorado nunca tinha ouvido falar deste programa)*, e muitos dos editais disponibilizados pelas instituições de ensino superior também não chegam ao conhecimento do coletivo de alunos *(Questão 1: B4: Eu descobri quando o professor C8 foi fazer o convite na sala, né, que ele tinha escrito o projeto, que tinha sido aprovado. Ai ele tava em busca de alunos que poderiam serem bolsistas da CAPES)*, o que tornam estas políticas frequentemente "para poucos e desconhecidas".

Pode-se perceber, por parte dos respondentes, o descolamento das universidades com a realidade das escolas de educação básica *(Questão 8: C4: Então a minha bagagem pratica não é a mesma coisa do que o aluno viver a escola)*, ou a inexistência da reflexão do papel dos cursos de licenciatura e da inter-relação entre teoria e pratica fundamental para a formação do professor *(Questão 8: B4: O professor, normalmente ele trazia artigos pra gente ler ...)* e o descolamento entre teoria e pratica ainda presente para os bolsistas *(Questão 8: B2: De que forma você diz, conteúdo, de modo geral?)*.

Com as respostas, preliminarmente é possível vislumbrar que mesmo ainda com dificuldades, com muitos pontos ainda a serem revistos, o PIBID tem apresentado resultados positivos. Conforme salienta Gatti, André e Barretto (2011, p.130), há um entusiasmo enorme por essa política pública de formação de professores, mas somente "pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional. "

Considerando a importância do programa e a necessidade de constantes avaliações sobre os possíveis resultados e impactos, tem-se a considerar que o programa (Clímaco,

Neves, Lima: 2012, 193):

- Ainda é muito recente para que se possa aferir resultados e impactos, o que impulsiona a necessidade de pesquisas nesta área,
- Aponta que o poder público por meio do MEC/CAPES ao constituir o PIBID, resgata um débito para a formação de professores, mesmo que ainda não seja capaz de agregar todos os alunos,
- Aponta para a necessidade de contínua formação de professores mais seguros e preparados para o exercício da docência,
- Envolve as escolas que incorporam bolsistas em seus processos didático-pedagógicos e no planejamento escolar e que podem contratar professores participantes do projeto.

5 SITUACÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Atualmente, o projeto encontra-se em fase de análise das entrevistas transcritas e a tabulação de dados, concomitantemente com a escrita sobre a formação de professores no Brasil e na França, suas diferentes formas de inserção de políticas públicas e a importância da didática francesa na organização educacional brasileira.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL (2013). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Final de Gestão 2009-2013.** Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. In: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatrorio-DEB-2013-web.pdf . Acessado em 17 dezembro 2014.

BRASIL (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001.** Homologado despacho do ministro em 17/1/2002 e publicado no DOU de 18/1/2002. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf . Acessado em

25 maio 2015.

BRASIL (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 1/2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acessado em 25 maio 2015.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza, NEVES, Carmen Moreira de Castro, LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação RBPG** – A articulação entre a pós-graduação e a educação básica. V.9, n.16 abril, 2012. Brasília, CAPES, p. 181 a 209.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LUDKE, Marli; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NICOLAY, Deniz Alcione, VOLTOLINI, Caroline Heinig, CORÁ, Élsio José (org.). **Educação básica e práticas pedagógicas**: licenciaturas em debate. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2012.

UNESCO (2015), **Relatório de monitoramento global de EPT 2015**. Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório conciso. In: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf . Acessado em 12 abril 2015.

O EXERCÍCIO DO OFÍCIO DE MESTRE NO GRUPO ESCOLAR

Brianna Souza Barreto[1]
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
briannasba@yahoo.com.br

Paulo Sério de Almeida Corrêa[2]
Universidade Federal do Pará (UFPA)
paulosac@ufpa.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

Resumo

A pesquisa visa averiguar as exigências que eram postas ao exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Brasil no contexto da ditadura militar; analisar a influência das orientações para o ofício de mestre na política curricular proposta para o grupo escolar no período da ditadura militar brasileira; examinar as políticas educacionais propostas pelo Governo do Pará para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976; analisar a configuração do ideário proposto para o ofício de mestre nas práticas educativas do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará. Fundamenta-se teoricamente nas ideias de Arroyo (2013) e outros autores descritos no texto. O método utilizado é o historiográfico, qualitativo. O ofício de Mestre é exercido por alguém que domina um saber específico, uma herança histórica, materializado em um fazer que não pode ser realizado por pessoas sem a devida qualificação. Logo, acompanha o docente para além da escola, visto que ele carrega consigo a imagem de educador construída socialmente, assim como os deveres de sua função como preparação e inquietações que vão além do ambiente escolar.

Palavras-chave: Ofício de Mestre; Política Curricular; Reformas Educativas; Prática Educativa.

---

1. INTRODUÇÃO

[1] Licenciada em Pedagogia. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo – NEPEC. Discente do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Atua como Pedagoga na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

[2]Licenciado em Pedagogia. Bacharel em Direito. Especialista em Criminologia; Direitos e Garantias Fundamentais; Medicina Legal; Direito Eleitoral. Doutor em Educação. Professor Associado na Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Direito do Instituto de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará. Lidera os Grupos de Pesquisa NUPECC – Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Crime e Criminalidade e o NEPEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo. Vice-Presidente do Partido Trabalhista do Brasil na Comissão Executiva Municipal de Igarapé-Miri, biênio 2015-2016.

O tema desta pesquisa recai sobre "O Ofício de Mestre no Grupo Escolar". Implantado no Brasil com a finalidade de educação integral do indivíduo e o preparo do cidadão para a sociedade, criados inicialmente no Estado de São Paulo, através do Decreto Estadual nº 248, de 26 de setembro de 1894. No Pará, teve seu início em 1899.

O Grupo Escolar Doutor Otavio Meira foi criado em 1965, período em que o Brasil vivenciava no campo político a ditadura militar e o Pará experimentava uma revigoração de seus grupos e a criação de novos para atender a demanda educacional dessa Unidade Federada.

O estudo é guiado pelas seguintes indagações científicas:

1. Sob quais exigências institucionais era exercido o ofício de mestre no interior dos grupos escolares no Brasil, após o ano de 1964?
2. Em que medida as prescrições para o ofício de mestre afetavam a política curricular dessas instituições educativas nesse contexto ditatorial?
3. Quais políticas públicas foram concebidas pelos governos do Pará em face do ideário proposto para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976?
4. Como o ofício de mestre idealizado se desdobrava nas práticas educativas dos intelectuais que se ocupavam do magistério no Grupo Escolar Otávio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará?

A presente pesquisa tem como objetivos:

- Averiguar as exigências que eram postas ao exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Brasil no contexto da ditadura militar;
- Analisar a influência das orientações para o ofício de mestre na política curricular proposta para o grupo escolar no período da ditadura militar brasileira;
- Examinar as políticas educacionais propostas pelo Governo do Pará para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976;
- Analisar a configuração do ideário proposto para o ofício de mestre nas práticas educativas desenvolvidas por esses intelectuais quando do exercício do trabalho docente no Grupo Escolar Doutor Otavio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará.

2. QUADRO TEÓRICO

Silva (2008) expõe em seu artigo concepções acerca dos Grupos Escolares enquanto ideário republicano para a formação do novo homem.

Arroyo (2013), ao falar a respeito da docência, mostra a diferença entre o docente educador e o ensinante, e diz que desde o final dos anos 50 (Séc. XX) um movimento de educação popular vinculado a "libertação, emancipação e politização do povo" (p.51) começou a ser articulado.

A investigação proposta se diferencia das mencionadas devido a sua preocupação em inspecionar a legislação educacional referente à época, assim como as políticas que exerceram influência ao exercício de ofício de mestre no Grupo Escolar e suas implicações nas práticas educativas ocorridas no contexto da ditadura militar.

2.1. Ofício de Mestre

O professor é um dos sujeitos centrais no ambiente escolar. Arroyo (2013, p.18) ao falar a respeito do *ofício de mestre* destaca a importância de olhar para a história da profissão docente para perceber os traços e marcas que caracterizam o processo educativo. Um ofício é exercido por alguém que domina um saber específico, uma herança histórica, materializado em um fazer que não pode ser realizado por pessoas sem a devida qualificação.

2.2. Reformas Curriculares

O sistema educacional assim como as instituições escolares passam, no correr de sua história, por *reformas educativas*, s quais, de acordo com Oliveira (2009) são provocadas por propostas de mudanças de objetivos e estratégias, o que afeta a política educacional. As reformas não propõem um rompimento com a história, ainda que apresentem inovações necessárias à melhoria da qualidade de ensino. Os movimentos de reforma educacional são influenciados por questões econômicas e políticas, e contribuem para mudanças estruturais da sociedade.

2.3. Política Curricular

A respeito da *política curricular*, Dias e Lopez (2006, p.55) admitem que a formulação da política curricular deve considerar a existência de diferentes perspectivas culturais, as quais estão presentes desde o contexto de elaboração até o cenário de sua prática. Portanto, tal processo é complexo visto que almeja sua aplicação em âmbito geral e local, onde será interpretada e reelaborada com o auxílio do pensamento social e cultura do local em que será efetivada.

2.4. Prática Educativa

Refletir na *prática educativa*, para Arroyo (2013), implica olhar para dentro da escola, para os espaços e sujeitos que a compõem. O professor se apresenta como o profissional qualificado para conduzir as práticas educativas no ambiente escolar, pois traz consigo um saber-fazer, influenciado por seu pensar e concepções pedagógicas.

A prática educativa, de acordo com Vidal (2009), influencia e é influenciada pela cultura escolar, pelas vivencias sociais, assim como pelos materiais e métodos utilizados no desenvolvimento do fazer educativo. Logo, está diretamente ligada à prática docente.

3. METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa, de caráter historiográfico, bibliográfico e documental, utilizando documentos primários e secundários, incidindo no período de 1965–1976. A escolha do espaço temporal proposto se deve ao momento de transformação da Escola Otavio Meira, naquele momento escola reunida, em grupo escolar, por força da determinação do governo estadual do Pará. A investigação será composta ainda por narrativas de docentes que compuseram o Grupo Escolar Doutor Otávio Meira no período apresentado.

Ao falar a respeito da pesquisa historiográfica Saviani (2013, p. 03) afirma que esse tipo de investigação tem superado os limites dos paradigmas tradicionais apoiado nas contribuições da Escola dos Annales, difundidos sob a denominação

História Nova.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em quatro capítulos, os quais serão construídos pelo seguinte percurso:

1) E*xigências para o exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Brasil no contexto da ditadura militar:* será composto pela análise de duas versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nº 4024/1961 e a nº 5692/1971, a Lei Orgânica do Magistério Primário, assim como por meio da verificação das exigências para o exercício da docência apontadas pela historiografia na averiguação de artigos, os quais serão acessados em sítios da internet, tendo sido selecionados o GT02 ANPED (http://www.anped.org.br/), SBHE (http://www.sbhe.org.br/), HISTEDBR (http://www.histedbr.fae.unicamp.br/) e Currículo sem fronteiras (http://www.curriculosemfronteiras.org/).

2) *A influência das orientações para o ofício de mestre na política curricular proposta para o grupo escolar no período da ditadura militar brasileira:* para este momento, analisarei o delineamento curricular, no qual verificarei se havia peculiaridade na proposta curricular para o Grupo Escolar.

3) A*s políticas educacionais propostas pelo Governo do Pará para o ofício de mestre e o currículo dos grupos escolares no período de 1965-1976*: verificarei as políticas estaduais propostas para tais instituições educativas.

4) *A configuração do ideário proposto para o ofício de mestre nas práticas educativas do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira, no município de Benevides, Estado do Pará:* a construção deste capítulo será possível com a colaboração das professoras que participaram do processo educativo ocorrido no referido grupo. Um dado interessante observado nos documentos do Grupo é que o quadro docente era composto só por mulheres. As memórias das professoras do Grupo Escolar Doutor Otavio Meira trarão contribuições relevantes para a historiografia educacional.

Vidal (2005) fala a respeito da pesquisa em história da educação utilizando acervos institucionais, narrativas "e mesmo à elaboração de documentos pelo recurso à história oral" (p. 71) com a finalidade de sistematizar e disponibilizar informações históricas, propiciando a expansão e mapeamento das fontes documentais.

A princípio, as docentes terão suas identidades preservadas para fins de inserção de seus relatos como parte dos argumentos constitutivos das análises envolvendo o objeto de estudo. Contudo, caso haja autorização das depoentes, haverá revelação das identidades.

4. RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

O estudo a respeito do exercício do ofício de mestre nos grupos escolares iniciou com base no conceito apresentado por Arroyo (2013), o qual indica um fazer educativo vivenciado no ambiente escolar, que representa bem mais do que o simples uso de técnicas de ensino para o estudo de disciplinas escolares. O ofício de mestre acompanha o docente para além da escola, visto que ele carrega consigo a imagem de educador construída socialmente, assim como os deveres de sua função como preparação e inquietações que vão além do ambiente escolar. Após a verificação deste conceito, realizei um estudo histórico da docência no Brasil, o qual me permitiu perceber as mudanças ocorridas no fazer docente desde o século XIX até os dias atuais, abordando por períodos que vivenciaram mudanças significativas referentes à educação.

5. SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Com o recurso da história oral, verificar-se-á a configuração do Grupo Escolar no município de Benevides, o que será possível com a colaboração das professoras que participaram do processo educativo ocorrido no referido grupo, mediante registro e análise de seus depoimentos orais.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA, Renato Pinheiro Da. **O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no estado do Pará**: institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008). PPGED, UFPA, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista. LÓPEZ, Silvia Braña. **Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares.** Currículo sem fronteiras, V.6, N.2, Jul\Dez, 2006. Disponível In: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **Problematizando o significado de reforma nos textos de uma política de currículo.** Currículo sem fronteiras, V.9, N.2, Jul\Dez, 2009. Disponível In: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/oliveira.pdf , acesso em 20/06/2014, às 02:09h

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. **No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares.** Currículo sem fronteiras, V.9, N.1, Jan\Jun, 2009. Disponível In: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf

REFERENCIAIS FREIREANOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO DE FORMAÇÃO NA SAÚDE

Patricia Lima Dubeux Abensur
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUCSP) - Universidade Federal de São Paulo(UNIFESP)
pdubeux@gmail.com

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 7. Pensamento de Paulo Freire.

Resumo: O presente projeto de pesquisa pretende investigar as possibilidades e os limites ao se construir e implementar uma proposta curricular de formação para professores da área da saúde, subsidiada pelos pressupostos da Pedagogia Freireana e assumindo o compromisso com uma educação superior democrática e o fortalecimento de um sistema de saúde público e de qualidade. Para alcançar o objetivo proposto, adota-se os pressupostos da pesquisa qualitativa e a contribuição da pesquisa-ação. Na coleta de dados serã utilizados: registros das atividades da disciplina, questionário e registro de um grupo focal, ambos com o intuito de avaliar junto com os participantes a experiência proposta. Os dados coletados serão submetidos a um procedimento de análise, com base nas categorias e nos conceitos da didática freireana que integrarão a matriz de referência teórica, seguindo os passos da análise de conteúdo temática.

Palavras-chave: Pedagogia Freireana; Educação Superior; Currículo; Formação de Professor; Saúde.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere em um projeto de pesquisa amplo e coletivo, com abrangência nacional, que objetiva identificar e analisar a influência de Paulo Freire para a educação brasileira nos diversos níveis de ensino, buscando contribuir para a reinvenção e releitura de seu pensamento nas políticas e práticas educativas.

A presente pesquisa de doutorado se desenvolve no contexto da educação superior e pretende contribuir com esse projeto nacional investigando as possibilidades e os limites ao se construir e implementar uma proposta de formação para professores universitários da área da saúde, subsidiada pelos pressupostos da Pedagogia Freireana e assumindo o compromisso com uma educação superior democrática e o fortalecimento de um

sistema de saúde público e de qualidade.

O processo de expansão de vagas da educação superior vem aumenta o quantitativo e também a diversidade cultural, social e econômica do público discente nesse nível de ensino. No que se refere ao campo específico da saúde, mudanças vem sendo sentidas mais fortemente a partir da implantação do Sistema Único de Saúde – SUS(Lei 8.080/1990) e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. Ambos orientam o desenvolvimento de um currículo que privilegie as necessidades de saúde do contexto em que o curso se insere, com o objetivo de fortalecer o nosso sistema de saúde pública.

O cenário da educação superior e da saúde leva-nos a refletir quão complexa é a atividade docente universitária no campo da saúde. Muitas são as relações que interferem no desenvolvimento dessa atividade em sala de aula e provocam o professor a refletir sobre sua prática permanentemente, o que nos leva a pensar na seguinte questão: Quais as contribuições de uma proposta educativa fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Freireana para a formação de professores do campo da saúde?

2 QUADRO TEÓRICO

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. De acordo com Freire (2006,p.19), "O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados".

A atividade docente universitária possui segundo Freire (1962) em sua essência uma ação educadora. Para o autor,

> O professor se faz educador autêntico na medida em que é fiel a seu tempo e a seu espaço. Sem esta fidelidade, mesmo bem intencionado, se compromete sua atividade formadora. É que não pode haver formação do educando se o conteúdo da formação não se identifica com o clima geral do contexto a que

> se aplica. Seria antes uma deformação (FREIRE, 1962, p.46).

Entende-se, portanto, que essa é uma atividade profissional que exige conhecimento científico, reflexão crítica sobre a prática, clareza política, percepção do contexto de seu tempo e compromisso com a sociedade. Logo, torna-se necessário preparar-se e formar-se permanentemente para o desenvolvimento dessa atividade (Freire, 2003b).

Acredita-se que se faz necessário, incorporar à formação do docente universitário do campo da saúde a problematização da realidade do nosso sistema de saúde que influencia os currículos dos cursos de graduação, e; do nosso sistema de educação superior com a crescente diversidade discente para que sua formação contribua para o enfrentamento dos desafios que, hoje, lhe são apresentados.

De acordo com Santiago e Batista Neto (2011) 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 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).

Freire defendia uma formação que problematizasse a realidade do professor, que trouxesse à tona os limites impostos pelo seu contexto, por meio de conteúdos organizados a partir de uma investigação temática. “A problematização dos temas, suas vinculações com outros, seu envolvimento histórico-cultural, tudo isso deve estar presente no processo de busca da temática significativa”(FREIRE, 2014,p. 104).

Percebe-se nos referenciais freireanos uma possibilidade para se pensar em uma formação docente universitária que tome como objeto de estudo a realidade vivida pelo professor com suas dificuldades, seus limites e suas contradições, de forma permanente uma vez que:

> Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática(FREIRE,

2005, p. 58).

2.1 Estudos correlatos

Os estudos correlatos iniciais deram origem ao texto "Docência Universitária na Saúde: o que nos revela o Banco de Teses CAPES", o qual foi apresentado no XVII ENDIPE-2014.

De um total de 52 trabalhos encontrados, defendidos entre 2010 e 2014, 13 abordavam a "Docência universitária na saúde", com foco prioritário na formação inicial ou formação continuada ou identidade e profissionalização docente universitária.

Percebe-se a partir dos trabalhos analisados algumas iniciativas e experiências formativas na área da saúde que aparecem como possibilidades de mudanças, no entanto, ainda prevalece 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.

Foi iniciado também o levantamento das teses que abordam a temática: Pedagogia Freieana no contexto da Educação Superior, até o momento três trabalhos foram selecionados:

- Paulo Freire e o Ensino Superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira (Querubim, 2013)
- Contribuições da Teoria Freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação (Gonçalves,2011)
- Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor (Assis, 2007)

3 METODOLOGIA

Adota-se nessa investigação os pressupostos da pesquisa qualitativa, uma vez que busca-se "interpretar o sentido dos eventos a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem" (Chizzotti, 2013, p.28), bem como por acreditar que

pesquisador e sujeitos da pesquisa, juntos, dão sentido ao estudo desenvolvido.

3.1 Cenário e sujeitos da pesquisa

Disciplina "Formação didático-pedagógica em Saúde" ofertada pelo Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde da Universidade Federal de São Paulo – CEDESS-UNIFESP, aos pós-graduandos *stricto sensu* do *campus* São Paulo.

3.2 Proposta metodológica da formação

- Primeiro Momento: Levantamento e discussão com os participantes dos problemas enfrentados pelos docentes da área da saúde no contexto atual da educação superior
- Segundo Momento: Sistematização das falas na discussão
- Terceiro Momento: Definição conjunta do tema gerador e dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina
- Quarto Momento: Desenvolvimento dos conteúdos
- Sexto Momento: Avaliação da proposta: questionário individual e grupo focal

3.3 Instrumentos de coleta e procedimento de análise

Questionários individuais, atividades realizadas pelos participantes e registro do grupo focal. Os dados coletados serão submetidos a um procedimento de análise, com base nas categorias e nos conceitos da didática freireana que integrarão a matriz de referência teórica, seguindo os passos da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2004).

4 AGRADECIMENTOS

Este projeto de pesquisa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

5 REFERÊNCIAS

ASSIS, Geovani Soares de. **Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor**. Tese (Doutorado) - Programa de

Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba UFPB/CE, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares - Curso de Graduação.** Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991&Itemid=866.

BRASIL.**LEI 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Publicada no Diário Oficial da União em 20 de setembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Investigação e metodologia da investigação do "Tema Gerador". In: TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo freire**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2006[1979].

_____. **Educação na Cidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

_____.**Professora Sim, Tia não – Cartas a quem ousa ensinar.** 14. ed. São Paulo, Olho d´Água, 2003b.

_____. O professor universitário como educador. **Estudos Universitários**, Revista de Cultura da Universidade do Recife, Recife, n. 1, p. 45-47, jul./set. 1962.

GONÇALVES, Becky Henriette. **Contribuições da Teoria Freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação: currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2011.

QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire e o Ensino Superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

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.

Tutoria a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil - um estudo a partir da realidade do Estado do Ceará

Ana Perpétua Ellery Corrêa
Universidade do Minho (UMinho), Portugal
anaecorrea@gmail.com

Bento Duarte da Silva
Universidade do Minho (UMinho), Portugal
bento@ie.uminho.pt

Eixo 3: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Resumo

A introdução da educação a distância no ensino superior público brasileiro se deu a partir da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005. Por se tratar de um modelo inédito de gestão administrativa e pedagógica descentralizada, a UAB deixou de se beneficiar das experiências vivenciadas no contexto do Ensino Superior espalhadas pelo mundo no que tange às referências em termos de papéis e funções desempenhadas pelos articuladores do saber. O estudo, em fase inicial, é parte da Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho e tem como objetivo apresentar aspectos centrais do projeto de pesquisa direcionado para a construção da identidade do e-tutor que atua na UAB no Estado do Ceará. O trabalho tem natureza exploratória, com enfoque na pesquisa quali-quatitativa, utilizando técnicas de aplicação de questionário, análise documental e formação de grupos focais.

Palavras-chave: tutor a distância; validações de questionários; identidade docente; UAB; Ensino Superior

INTRODUÇÃO

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi concebido em um modelo de gestão descentralizada didática e administrativamente, envolvendo a esfera governamental e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras em uma proposta educativa pautada no *b-learning* privilegiando a utilização da modalidade de educação a distância (EAD). Esta configuração ainda não havia sido vivenciadas por outras IES de reconhecimento no mundo, portanto, a iniciativa da UAB trazia em si o desafio de enveredar em novas trajetórias educativas mas também a responsabilidade de responder às expectativas fomentadas em um pais de dimensões continentais e marcado por *déficit* de oferta educacional publica em nível superior.

Na UAB os papéis e funções desempenhadas pelos articuladores do saber são exercidos pelo professor conteudista, professor regente e pelos tutores presencial e a distância.

O objetivo do artigo consiste em apresentar elementos centrais da Tese, que incide na análise e compreensão da função docente na EAD e a construção da identidade do e-tutor que atua em cursos ofertados pela UAB no Estado do Ceará a partir das suas práticas e motivações, assunto pouco explorado em termos de pesquisa se comparado com temas relacionados à expansão educacional em termos de quantidade e à qualidade do Sistema.

O estudo doutoral será desenvolvido em 5 capítulos, em que serão abordados (i) Teoria, motivação e evolução da EAD; (ii) Tutoria a distância; (iii) Metodologia; (iv) Análise dos Resultados e (v) Discussão dos Resultados confrontadas com as Fundamentações Teóricas.

QUADRO TEÓRICO

No embasamento teórico do presente trabalho serão verificados os avanços da EAD, no contexto do Ensino Superior, com foco na abordagem sobre o papel do tutor em cursos *on-line*.

Serão utilizados como referências de leitura Formosinho (2011) e Pimenta (2008 e 2011) para a compreensão da influência da cultura acadêmica vigente no perfil profissional de seus docentes e reflexão sobre como as diferentes dimensões institucionais convivem e dialogam na promoção de melhores resultados nas salas de aula presencial e virtual.

Em Libâneo (2011), essa temática será aprofundada sob a ótica da utilização desses conhecimentos adquiridos no contexto em que a tecnologia da informação e da comunicação abre novas possibilidades para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Para subsidiar a análise da tutoria como elemento propulsor da aprendizagem colaborativa mediada por computador, serão contempladas as perspectivas sugeridas por McPherson et al. (2003) e por Dias (2008).

Na tentativa de perceber o que a tutoria revela por trás dessas designações apontadas na literatura, serão utilizados como referência: (Murphy et al., 1998), (Hotte e Pierre, 2002), (Salmon, 2000; Berge 1995), (Collison et al 2000 e Marjanovic, 1999) e (English e Yazdani, 1999) e (Gerrard, 2002).

A identificação dos aspectos pertinentes a função docente no Brasil será analisada a partir de Dissertações, Teses, Projetos Pedagógicos e legislação específica.

Serão analisados ainda os Editais, Relatórios e Censos que abordam o contexto, a organização e o detalhamento das atividades e ações desenvolvidas pelas instituições que atuam com EAD no país.

O aprofundamento das concepções teóricas que regem a EAD e as bases conceituais que envolvem o papel do tutor serão verificados e refletidos nos estudos realizados por Litto e Formiga (2009) e Moore e Kearsley (2007), tendo em vista que a obra por eles produzida propicia uma revisão sobre os principais temas debatidos em torno da EAD.

Em relação às estratégias pedagógicas utilizadas no contexto da EAD, serão estudados os trabalhos de Peters (2004) e Filatro (2009) que tematizam questões didáticas na atuação do tutor como a interação, estímulo e resposta no contexto do ensino-aprendizagem.

Para compor a argumentação teórica na determinação da postura docente com uso de suportes tecnológicos, o trabalho resgatará as proposições teóricas de Kenski (2006) e no que concerne aos mecanismos de mediatização fará uma reflexão em torno das argumentações e análises propostas por Belloni (2008).

Mill e Pimentel (2010) serão utilizados como referência para compreensão dos desafios contemporâneos dos processos educacionais e as inovações, enquanto Mercado, Figueiredo e Jobim (2008) auxiliarão no entendimento da atuação do tutor e a realidade da EAD. As novas discussões em torno do olhar para a tutoria, serão revisados na leitura apresentada por Pimentel (2013) e Pimentel, Vidal e Borba (2013).

METODOLOGIA

O trabalho de Tese desenvolver-se-á utilizando a abordagem exploratória tendo como enfoque a pesquisa quali-quantitativa, com a aplicação de questionários e a realização de dinâmicas a partir da formação de grupos focais com 10 e-tutores, incluindo uma etapa de capacitação.

Primeiramente serão aplicados questionários após a realização de 3 validações: (i) falada com um e-tutor da UAB Ceará; (ii) de conteúdo e semântica por 5 especialistas e (iii) pré-testagem a realizar-se com 5 e-tutores que não fazem parte do universo pesquisado.

Esses questionários posteriormente serão respondidos individualmente utilizando a ferramenta do Google Docs com o universo de tutores da UAB Ceará, em que o universo respondente servirá de recorte amostral de estudo, respeitando o anonimato do e-tutor e da IES.

Os dados quantitativos serão tratados utilizando o software SPSS enquanto o material qualitativo será objeto de análise de conteúdo, sendo utilizado software adequado para um tratamento em profundidade. Em princípio, recorreremos ao software Nvivo.

Em seguida, será criada uma matriz de competências, habilidades e atitudes que permita a identificação de um perfil ou de um conjunto de perfis que configurem, diante do universo de estudo, a identidade do tutor em EAD.

Na sequência do tratamento das informações, será realizado um estudo pormenorizado dessa matriz que, associado à literatura na área, permitirá o avanço na

investigação da função docente na EAD apontando caminhos para um aprimoramento e fortalecimento da atividade de tutoria no campo da Educação.

No decorrer de todo o processo, será realizada a consolidação teórico-prática do trabalho, respeitadas a coerência interna e consistência dos conceitos entre si e com os objetivos e hipóteses previamente formulados.

Ao final serão elaboradas as conclusões e proposições acerca do tema trabalhado, sempre integrado com o referencial teórico.

RESULTADOS ESPERADOS

Como resultado, pretende-se perceber como se configura o perfil do tutor a distância atuante na UAB no Estado do Ceará, quem são, como se posicionam pedagogicamente, suas motivações e dificuldades, além das suas expectativas de futuro e como avaliam a UAB em termos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo.

A principal contribuição do estudo consiste em permitir analisar aspectos didáticos, administrativos, emocionais, de forma e conteúdo, como também os contornos dialógicos da e-tutoria a partir do olhar desses agentes educacionais sobre si mesmos, sua atividade profissional, os agentes com quem interagem, sobre o sistema, a estrutura dos cursos, as normativas e as relações que se desenvolvem para que a aprendizagem aconteça.

SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto está em fase de construção do marco referencial teórico e validação do questionário a ser aplicado com os e-tutores.

A primeira validação se deu de forma falada, fazendo uso do Skype, com uma tutora a distância da UAB no Ceará, em que foram debatidos desde a estrutura do questionário, a realidade da tutoria no Brasil, como também foram mencionados aspectos adicionais de análise a serem incorporados às discussões.

Na validação de conteúdo, os especialistas em EAD analisaram se o questionário abordava as principais questões que envolvem o tema e se este contemplava a totalidade dos objetivos da Tese, observando ainda a relevância e a pertinência de cada pergunta.

A etapa em que está se situa na pré-testagem, partindo para a aplicação do instrumental junto ao universo convidado de e-tutores da UAB Ceará.

BIBLIOGRAFIA

ABED (Org.). ***Censo EAD.br* – Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em http://www.abed.org.br/censoEAD/censo2012.pdf. Acesso em 21 de maio de 2015.

BELLONI, M.L. **Educação a Distância. Coleção Educação Contemporânea** - 5ª Edição. Campinas/SP: Autores Associados, 2008

COLLISON et al. ***Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators***. Madison, WI, USA: Atwood Publishing, 2000.

DIAS, Paulo. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. **Educação, Formação e Tecnologia**. Vol (1), Maio, 2008

ENGLISH, S. & YAZDANI, M. ***Computer Supported Cooperative Learning in a Virtual University***, Journal of Computer Assisted Learning, vol 15, no 1, pps.2-13, 1999.

FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância, o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009.

FORMOSINHO, J.. **Dilemas e Tensões da Atuação da Universidade Frente a Formação de Profissionais de Desenvolvimento Humano**. In: Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

GERRARD, C. ***Promoting Best Practice for E-tutoring through Staff Development***, In: Proceedings of Networked Learning 2002: Third International Conference, Lancaster University and University of Sheffield, 2002.

HOTTE, R. and PIERRE, S. ***LEADership and conflict management support in a cooperative tele-learning environment,*** International Journal on e-Learning, vol.1, n°2, pps.46-59, 2002.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas/SP: Papirus, 3ª edição, 2006.v

LIBÂNEO, J. C. **Conteúdos, Formação de Competências Cognitivas e Ensino com Pesquisa – unindo ensino e modos de investigação**. In: Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância, o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009.

McPHERSON, M.A. et al., ***New Tutoring Skills for Online Learning: Are e-Tutors adequately prepared for e-learning delivery?*** In: Proceedings of EDEN 2003 - The Quality Dialogue; Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and e-learning, Rodos Palace Hotel, Rhodes, Greece, 2003.

MERCADO, L.P.L. (org) **Práticas de formação de professores na educação a distância.** Maceió. EDUFAL, 2008.

MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOORE, M.; KEARSLEY G. **Educação a Distância - uma visão integrada**. São Paulo: Ed. Thomson Learning, 2007.

MURPHY, K.L, DRABIER, R., and EPPS, M.L, ***A Constructivist Look at Interaction and Collaboration via Computer Conferencing,*** I*nternational Journal of Educational Telecommunications* vol 4, no 2/3, pps.237-261, 1998

PETERS, O. ***A educação a distância em transição:*** **tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PIMENTA, S.G. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, F.S. **Interação On-line: um desafio da tutoria**. Maceió: EDUFAL, 2013.

PIMENTEL, F.S.; VIDAL O.F.; BORBA, S.I. (orgs.). **Sob o olhar da tutoria: educação online**. Maceió: EDUFAL, 2013.

SALMON G. ***E-Moderating, The Key to Teaching and Learning Online***. London, UK: Kogan Page, 2000.

AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Mauricio de Sousa
Universidade de Campinas (UNICAMP)
sousama@ig.com.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

EIXO 2: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Resumo: Este texto trata de um projeto de pesquisa de doutorado,em andamento, que busca compreender as concepções de avaliação na rede municipal de São Paulo nas duas últimas décadas. Através da pesquisa qualitativa, utilizando-se da análise documental e entrevistas, estabeleceremos a relação entre as avaliações (interna e externa) e a construção de políticas públicas educacionais na maior rede municipal de educação do Brasil.

Palavras-chaves: Avaliação – Educação – Políticas Públicas

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2013, Fernando Haddad, assumiu a Prefeitura de São Paulo, após um acirrado pleito eleitoral, envolvendo os dois principais partidos políticos do país, PT e PSDB. Esta vitória eleitoral trazia no seu discurso muitas mudanças para a Educação, com o maior destaque para o fim da progressão continuada e o retorno da reprovação (FREITAS, 2002). Além destas mudanças foram efetivadas: adoção das notas numéricas e o fim da avaliação externa elaborada pelo próprio município, a chamada de Prova São Paulo (aplicada entre 2007 e 2012).

Este projeto de doutorado tem o objetivo de descrever e analisar este processo de

mudanças nas concepções da avaliação, nas duas últimas décadas, e também a influência da avaliação externa nas definições de políticas públicas educacionais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O tema avaliação educacional nos remete a uma polissemia de termos e funções. De acordo com Freitas et. al.(2013), existem três esferas que se entrelaçam ao se pensar em avaliação: avaliação da aprendizagem em sala de aula, avaliação externa e de larga escala e avaliação institucional.

O nosso projeto buscará entender as duas primeiras esferas descritas acima, pois a avaliação institucional ainda não avançou na rede municipal de São Paulo. A análise histórica do processo de avaliação fundamenta-se nos ensinamentos de Afonso:

> "o estudo da avaliação educacional não pode deixar de remeter para os diversos e dispersos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que ao longo do tempo tem vindo a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação – eles próprios referenciáveis a concepções antropológicas, filosóficas ou pedagógicas, cuja compreensão exige o conhecimento aprofundado de períodos históricos específicos" (AFONSO, 2009,p.17)

Portanto, a compreensão histórica nos possibilitará encontrar os possíveis caminhos da relação entre as concepções de avaliação (interna e externa) e das políticas públicas.

De forma sintética no final dos anos 80, com a nova Constituição e o início da democratização do país, o tema do acesso e permanência na educação era muito forte. Na Rede Municipal de Educação São Paulo, estas características impactaram o Decreto 32.892 (Regimento Comum das Escolas Municipais) que estabeleceu no art. 5º os ciclos de aprendizagem e no art. 80 que a avaliação da aprendizagem deveria ser "entendida como diagnóstico do desenvolvimento do educando".

Naquele momento a concepção de avaliação poderia ser pensada em duas direções: a reflexão da avaliação excludente e classificatória (RIBEIRO, 1991), e a introdução da avaliação como diagnóstica para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Com as mudanças econômicas e políticas no final dos anos 90, as avaliações externas

passaram a ter maior impacto:

> "Nas últimas décadas, aliás, a avaliocracia tornou-se dominante, invadindo não apenas os contextos tradicionais de interação pedagógica (como as salas de aula), mas também as organizações educativas (e não educativas), os sistemas de ensino e a própria administração pública. Esta obsessão avaliativa começou por contaminar os governos (nacionais, subnacionais, e municipais)" (AFONSO, 2014,p.490).

Entre as várias consequências desta cultura avaliativa no Brasil, temos a redefinição do que é qualidade na educação. Se nos anos oitenta a qualidade era identificada com o acesso e a permanência dos alunos (OLIVEIRA e ARAÚJO,2005), a partir da criação do IDEB, em 2007, a qualidade passou a ser definida pelo resultado da avaliação externa.

A partir deste momento os usos das avaliações em larga escala passaram por um processo de transformação, como descreve Bonamino e Sousa (2013). A primeira geração "enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências para as escolas e para o currículo" (idem, p.375). Na segunda geração iniciaram-se os mecanismos de pressão e responsabilização das equipes e gestores, para a melhoria da educação. Por fim, na terceira geração temos políticas "de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas" (idem, p.375).

Se já não bastasse as avaliações elaboradas pelo governo federal ou estadual os municípios também passaram a utilizar-se desta política, implantando os seus próprios mecanismos de avaliação externa (SOUSA, 2013). No município de São Paulo tivemos a Prova São Paulo (2007 a 2012), a Prova da Cidade (20097 a 2012) e a Prova Mais Educação (2015).

Segundo Alavarse (2013) um sistema de avaliação externa municipal possibilita: maior controle pelos gestores dos processos educativos; participação de outros atores, como o professor, na construção desta avaliação; identificar melhor as dificuldades de cada escola e aluno, através dos resultados.

Portanto, temos vivenciado um avanço das avaliações externas nas determinações de políticas públicas, gerando entre outras consequências:

> "... nesses últimos 20 anos, o grande desenvolvimento das avaliações

> externas configurou a posição de centralidade a categoria avaliação e revelou outras conexões não imaginadas... por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses" (FREITAS, 2014, p. 1092)

O estudo do contexto histórico de 25 anos na rede municipal de São Paulo nos ajudará a compreender as mudanças das concepções da avaliação e seus possíveis impactos nas políticas públicas educacionais.

3. METODOLOGIA

Este projeto enquadra-se numa pesquisa qualitativa e adota os seguintes recursos metodológicos: análise documental e entrevista semiestruturada.

A análise documental não é simplesmente a coleta e consequente a tabulação desses documentos:

> "A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. (SILVA, et. al., 2009, p. 4556)

Mediante esta concepção analisaremos os documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME/SP) nas duas últimas décadas, que abordem a questão da avaliação, assim como os documentos produzidos pela Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica.

Após este levantamento documental, realizaremos a análise do conteúdo, identificando as semelhanças e diferenças no tocante às concepções de avaliação, produzidas pela SME/SP nas últimas décadas. Para Bravo a análise do conteúdo tem por:

> El objetivo del análises de contenido consiste concretamente em observar y reconecer el significado de los elementos que forma los documentos (palabras, frases, etc.) y en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior.(BRAVO,1991,p.287)

Já as entrevistas semiestruturadas serão realizadas com os diretores da Diretoria de

Orientação Técnica Pedagógica e os secretários de educação do município das últimas décadas. A importância do uso desta técnica nos remete a Manzini, citando Trivinos:

> "o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)" (*abud,* MANZINI, 2004,p.2).

4. RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Esperamos com este trabalho, os seguintes resultados:

Analisar as concepções de avaliações elaboradas pela SME/SP duas últimas décadas.

Realizar um levantamento das políticas públicas propostas pela SME/SP, a partir da utilização de dados das avaliações externas.

5. SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Neste momento estamos realizando o levantamento dos documentos oficiais através da consulta ao site da SME/SP e ao acervo da Memória Técnica Documental.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ALAVARSE, Ocimar et. al. Avaliações externas e qualidade na educação básica; articulações e tendências. In. **Estudos de Avaliação Educacional**. São Paulo, 2013, janeiro/abril, v. 24, n. 54, p.12-31.

BONAMINO, Alicia e SOUSAS, Sandra Záki. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. IN. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, 2012, abril/junho v. 38, n. 2, p. 373-388.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de et. al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. In. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2002, setembro, p. 299-325.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, outubro-dezembro,2014.

MANZINI. E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa E Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate**. Anais. Bauru: USC, 2004. Disponível em file:///C:/Users/USER/Documents/unicamp%20-%20Doutorado/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf acesso 30 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados.** São Paulo, 1991, v. 5, n. 12, p. 07-21.

SILVA, Lidiane Rodrigues Câmpelo et. al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente in. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** Paraná: outubro de

2009. p. 4554 a 4566. Disponível em file:///C:/Users/USER/Documents/unicamp%20-%20Doutorado/texto%20medologia%20documetal.pdf acesso 30 de novembro 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. . In. BAUER, A. e GATTI. B. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil- implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de processos**. V.2. Florianópolis: Insular, 2013. p.61-86.

ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVA DOCENTE SOBRE ABORDAGENS METODOLÓGICAS APLICADAS À INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

Verônica Martins CANNATÁ
Universidade Metodista de São Paulo
Orientadora: Profª Dra. Adriana Barroso de Azevedo
veronica.cannata@cda.colegiodante.com.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: Este projeto investiga a educação básica a partir das estratégias didáticas de reconfigurações dos espaços presenciais e virtuais, na busca pelo favorecimento dos momentos de interação, de colaboração e de envolvimento frente à integração das TDICs[1], na perspectiva da personalização do ensino no processo de experimentação nos modelos de ensino híbrido. O objetivo é promover a reflexão dos professores, repensando práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa de cunho investigativo, na modalidade autobiográfica. Neste percurso nota-se a interconexão dos objetos desta pesquisa – os papéis das equipes de gestão e docente. O projeto encontra-se em sua fase inicial de construção do constructo teórico e análises iniciais.

Palavras-chave: ensino híbrido, tecnologias digitais, personalização do ensino, currículo, gestão

INTRODUÇÃO

Desde a Idade Média, a aula expositiva consolidou-se como a prática pedagógica mais utilizada no processo de ensino. Durante muito tempo, acreditou-se que bastava o professor falar para os alunos aprenderem e a transmissão do conhecimento

1 Tecnologias digitais de informação e comunicação.

consolidava-se principalmente pela linguagem verbal. O professor estava no centro do processo.

No século XX, pesquisadores como John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1986-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Célestin Freinet (1896-1966), Paulo Freire (1921-1997), Philippe Perrenoud (2013), dentre outros pesquisadores, demonstraram a importância da participação do aluno na construção do próprio conhecimento e a importância do papel do professor como mediador no processo de ensino e da aprendizagem. A disseminação de boas práticas pedagógicas tem impulsionado novas reflexões aos pesquisadores do século XXI e a personalização encontra-se em questão.

Mas de que forma personalizar o ensino? Como envolver o professor? Como mediar uma aula personalizada? Como personalizar de forma coerente, crítica e produtiva para os alunos?

Esta pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o papel do professor na sala de aula analisando sequências didáticas com foco na personalização. Sequência didática configura-se como conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p.18).

Especificamente busca-se com o desenvolvimento desta pesquisa: analisar a emissão de relatórios (duas plataformas adaptativas); relacionar o planejamento de sequências didáticas à análise dos relatórios emitidos; identificar a organização da sala aula nos modelos do ensino híbrido; analisar a importância do apoio da equipe de gestão.

No ano de 2014 foi criado um núcleo de estudo denominado Grupo para Experimentações em Modelos Híbridos, composto por 16 professores envolvidos com o uso de tecnologia educacional de diferentes escolas públicas e particulares de quatro estados do Brasil.

Em uma escola privada de São Paulo, a equipe de gestão ao ser comunicada que uma professora do seu corpo docente integrava o grupo, permitiu que a experimentação fosse primeiramente aplicada em uma oficina educomunicativa por ela mediada. Nesta oficina os alunos trabalham com as mais variadas mídias digitais e impressas (internet, redes sociais, fotografia, edição de vídeos e áudio, informativos, revistas, TV e rádio).

QUADRO TEÓRICO

Quadro teórico 1: O ensino híbrido

O ensino híbrido, tradução do 'blended learning', é um conceito que se caracteriza pela oferta mista e conectada de conteúdo presencial e virtual. Trata-se de uma metodologia que propõem momentos em que o aluno estuda de maneira virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre na sala de aula, com o apoio da tecnologia, valorizando a interação entre alunos e professor.

Segundo Christensen, Horn e Johnson (2012), na perspectiva do ensino híbrido, as inovações na sala de aula provêm de duas formas:

Inovação sustentada	Inovação disruptiva
✓ Utilização de modelos de ensino híbrido ✓ As mudanças ocorrem de forma gradativa ✓ Aperfeiçoamento dos processos já existentes ✓ Integração espiralada	✓ Utilização de modelos de ensino híbrido ✓ As mudanças ocorrem com o rompimento dos processos antigos ✓ Implicação de novas estratégias ✓ Integração verticalizada

Durante a experimentação, o planejamento e as sequências didáticas da oficina foram reestruturados de acordo com os modelos de ensino híbrido de rotação e propiciaram mudanças no que se refere à atuação da professora, que passou de oradora a mediadora. No modelo de ensino híbrido rotação, em sala de aula, os alunos revezam entre as atividades de aprendizagem, com um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma das atividades seja virtual. As outras atividades podem incluir as lições, por exemplo, em grupos pequenos ou turmas completas, ou então trabalhos em grupo ou individual. O modelo de rotação tem quatro submodelos:

- *Sala de aula invertida:* a apresentação teórica de um conteúdo é publicada em um ambiente virtual e o aluno é orientado a acessá-lo como requisito prévio para a aula presencial da qual participará na sequência. O que difere a sala de aula invertida da lição de casa é a proposta de imersão no assunto para a próxima aula, que se diferencia da execução de tarefas de conteúdos que já foram trabalhados em sala.
- *Rotação por estação:* a partir de um percurso estabelecido pelo professor, o aluno alterna as atividades, seja seguindo um roteiro que lhe foi entregue, seja seguindo as estações a critério do professor de acordo com a dinâmica da aula.
- *Laboratório rotacional:* esse modelo se difere do modelo "rotação por estação" pelo fato de o professor propor um percurso que envolve o campus físico da escola, extrapolando o espaço da sala de aula, como, por exemplo, um laboratório de informática, uma biblioteca ou ateliê de arte.
- *Rotação individual:* a partir de um percurso estabelecido pelo professor, o aluno alterna as atividades seguindo um roteiro que foi criado exclusivamente para ele, seja através de um algoritmo que cruza os dados lançados pelo professor em uma plataforma que emite um relatório indicativo, seja pela leitura de uma tabela ou anotações simples registradas pelo professor em seu diário de classe, ou caderno, por exemplo. Para cada aluno, define-se um percurso, e ele não necessariamente participa de todas as estações disponíveis.

Outra característica que resultou da experimentação foi à intervenção de acordo com as necessidades pedagógicas, além das observações de aprendizagem que foram aprimoradas, sendo desenvolvidas a partir da análise de relatórios e das relações aluno-professor/aluno-aluno. Os relatórios gerados foram pautados na tabela 1 (avaliação personalizada da turma):

Tabela 1: Avaliação personalizada da turma

Alunos	**Autonomia** (Valores: 1 a 5)	**Educação personalizada** (Valores: 1 a 5)	**Domínio do conhecimento** (Valores: 1 a 5)	**Relacionamentos profundos** (Valores: 1 a 5)

Quadro teórico 2: A personalização

Os modelos de ensino híbrido permitem oferecer atividades que envolveram toda a turma ou, ainda, a possibilidade de organizar os alunos em agrupamentos dinâmicos por conhecimento ou por interesse, permitindo assim a personalização. Esta abordagem metodológica

> personaliza a educação, tanto nas "competências duras" [conhecimento] quanto nas transversais. Uma educação baseada em competência trabalha com a noção de que os estudantes só podem avançar quando eles realmente dominarem um conceito. Você não avança de acordo com a hora do dia, mas de acordo com o que você sabe. (HORN, 2014).

Nesta concepção de personalização do ensino, espera-se que o professor prepare mais de uma estratégia dinâmica de atividade por aula, uma para cada estágio. No *estágio individualização* agrupam-se os alunos que apresentarem necessidades específicas dentro do grupo; no *estágio diferenciação* agrupam-se os alunos que apresentarem um mesmo nível de domínio do conteúdo e no *estágio personalização* agrupam-se os alunos que tenham atingido pleno domínio do conteúdo. Utilizou-se durante a experimentação a tabela 2:

Tabela 2: Avaliação personalizada com foco no agrupamento de alunos

Alunos que precisam de uma atividade **individualizada**	Alunos que precisam de uma atividade **diferenciada**	Alunos que precisam de uma atividade **personalizada**

Quadro teórico 3: O papel das equipes de gestão e de professores

Para uma personalização na sala de aula é necessário a preparação de quem irá implementá-la. É importante um programa de orientação e formação continuada do professor e desta forma, o papel da equipe de gestão é fundamental ao impulsionar o seu

grupo a pensar, a rever práticas, a analisar relações entre os pares, a reavaliar o ambiente da sala de aula (MARTINS, 2010).

O professor é o mediador num processo de personalização na integração das tecnologias digitais na perspectiva da personalização do ensino e da aprendizagem, pois o recurso mais precioso de um sistema de computador não é mais o processador, a memória, o disco ou a rede, mas a atenção humana (GOLEMAN, 2014).

METODOLOGIA

Este projeto de pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolve-se em uma modalidade narrativa, de natureza autobiográfica, uma vez que o ponto de partida é a experimentação vivenciada pela professora que narrará no decorrer do percurso dessa pesquisa suas vivências, aprendizagens e reflexões. A favor da escolha pela narrativa como eixo metodológico, CERQUEIRA (2014) defende que

> a estratégia de utilização de narrativas enquanto recurso metodológico pauta-se em Almeida (2013), que ressalta a importância, na perspectiva "deweyana", da "experiência como condição inerente de aprendizagem que envolve o sujeito e as relações que ele estabelece com o mundo" (ALMEIDA, 2013, s.n. apud. CERQUEIRA, 2014, p. 68).

No método autobiográfico, o centro da pesquisa encontra-se no ser humano quer narrando fatos de sua vida, quer refletindo sobre seu processo de autoformação (FRISON; SIMÃO, 2011). O trabalho também se caracteriza por ser uma pesquisa-ação, pois, o pesquisador está inserido no campo de pesquisa e participa das atividades pesquisadas (PERUZZO, 2006).

Este projeto de pesquisa está tramitando no Comitê de Ética da Universidade Metodista de São Paulo.

RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Durante o ano de experimentação, foi preciso ajustar o objetivo inicial. Dessa forma, em lugar de uma inovação disruptiva, optou-se por uma inovação sustentada,

pois, ao aperfeiçoar processos, percebeu-se a necessidade de se fortalecerem concepções pedagógicas e se criarem sequências didáticas mais bem estruturadas. Fez-se também necessário ajustar a gestão do tempo da professora e dos alunos, e assim acomodar as mudanças de uma forma gradativa, consolidando uma cultura híbrida na sala de aula. Foi possível também a reflexão "do quando", "do como" e "do por que" utilizar a metodologia do ensino híbrido pois "é indispensável compreender, de maneira cabal, que não é abandonando o velho que resolvemos qualquer problema" (DEWEY, 1938, p. 14). Nessa perspectiva,

> a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, e o fato de que os processos de ensino/ aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. (ZABALA, 1998, p. 15)

A fim de ampliar o entendimento do contexto do uso do modelo de ensino híbrido na escola privada de São Paulo, após a observação que durou aproximadamente um ano, tempo de experimentação percebe-se que integrar o ensino híbrido ao contexto curricular é uma boa prática metodológica, pois, ensino e aprendizagem se tornam componentes indissociáveis do fazer pedagógico.

Para registrar tais mudanças, foram gravados vídeos das diferentes experimentações, bem como depoimentos dos alunos, os quais estão publicados em um canal no Youtube[2].

SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Em 2015, após um ano de experimentação no modelo ensino híbrido, visando à ampliação dessa experiência, foi validado o programa de formação elaborado pela professora autora deste projeto de pesquisa. Nomeado como "Ensino Híbrido na educação básica: um projeto de escola 2015/2016, entrará em vigor no segundo

[2] Canal no **YouTube**, disponível em http://migre.me/m7yIh. Acesso em 30 abr. 2015.

semestre deste ano e um dos seus objetivos é a aplicação da metodologia em outros componentes curriculares, distribuídos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Em médio prazo, novos relatos de experimentação e inovação na sala de aula serão compartilhados e analisados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O papel do coordenador pedagógico**. Portal Revista Educação. Disponível em: http://migre.me/pM0LP. Acesso em 14 set. 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Editora Paulus, 2011.

BACICH, Lilian; ABRANTES, Rodrigo; CANNATÁ, Verônica. **Ensino híbrido, personalizar para ensinar.** Disponível em: http://migre.me/pZgfU. Acesso em 22 maio 2015**.**

CANNATÁ, Verônica. **Quando a inovação na sala de aula passa a ser um projeto de escola**. In BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

CERQUEIRA, Valdenice Minatel Melo de. **Narrativa**: a ampliação do olhar acadêmico a serviço da pesquisa. Em Rede: revista de educação a distância. Disponível em: http://migre.me/pXPAe . Acesso em 22 maio 2015**.**

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2012.

COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. e Colaboradores (org.). **Nos bastidores da educação brasileira** – a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Editora Artmed. 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Aluísio Teixeira. São Paulo. Editora Nacional, 1971.

FARRA, Rossano André Dal; LOPES, Paulo Tadeu Campos. **Métodos mistos de pesquisa em educação**: pressupostos teóricos. Disponível em: http://migre.me/pZhy0. Acesso em 24 maio 2015.

FERNANDES, Elisângela. **Aula expositiva:** o professor no centro das atenções. Revista Nova escola on-ine. Disponível em: http://migre.me/pXHEK**.** Acesso em 21 maio 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005, 42ª edição.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. **Abordagem (auto)biográfica** – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. Disponível em: http://migre.me/qAWKI. Acesso em 2 jun. 2015**.**

GOLEMAN, Daniel. **Foco**: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1ª edição, 2014.

GOMES, Patrícia**. Ensino híbrido é o único jeito de transformar a educação**. Entrevista com Michael Horn. Portal PORVIR. Disponível em: http://migre.me/lB6m7. Acesso em 12 set. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet:** a atualidade das invariantes pedagogias. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

Khan Academy: repensando o papel do professor e as mudanças essenciais que ele experimenta. Disponível em http://migre.me/lDmZg. Acesso em 14 set. 2014.

LAPASSADE, G. **A pesquisa-ação.** As Microssociologias. Brasília: Editora Liber Livro, 2005.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Editora Summus, 4ª edição, 1980

MARQUES, Ramiro. **A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky**. Disponível em: http://migre.me/pYSRN. Acesso em 23 maio 2015.

MARTINS, João Carlos in COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. (org.). **Nos bastidores da educação brasileira** – a gestão vista por dentro. As especificidades de uma gestão democrática e participativa nas instituições de ensino básico. Porto Alegre: Editora Artmed. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

PORVIR. **Ensino híbrido ou blended learning**. Disponível em: http://migre.me/lB6Vh. Acesso em 12 set. 2014.

_____. **Diferenciar, individualizar e personalizar o ensino**. Disponível em: http://migre.me/pGRQG. Acesso em 12 set. 2014.

_____. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Disponível em http://migre.me/pGVD5. Acesso em 30 abr. 2015.

Professores fazem imersão no uso de tecnologia. Disponível em: http://migre.me/pZg9M**.** Acesso em 12 set. 2014.

PEUZZO, Cecilia M. K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** Disponível em: http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf. Acesso em 12 set. 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Editora Plano, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

O PROCESSO DISCURSIVO DE SISTEMATIZAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: O QUE DIZEM OS CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PRÓ LETRAMENTO E DO PNAIC E OS PROFESSORES DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rodrigo da Silva Guedes
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) / Secretaria Municipal de Educação Ciência, Tecnologia e Inovação de Itaquaquectuba (SEMECTI).
e-mail rodrigoguedes2005@yahoo.com.br

Modalidade: Seminário de Pesquisa

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: Pesquisa qualitativa, com abordagem sócio histórica, que busca compreender o processo discursivo de sistematização do conhecimento sobre a linguagem escrita, por meio dos Cadernos do Pró Letramento e PNAIC, assim como os dizeres dos professores alfabetizadores sobre tal processo. Análise documental, entrevista e grupo de discussões são instrumentos utilizados para alcançar os objetivos, junto aos professores dos 3º anos do Ensino Fundamental de Itaquaquecetuba / SP. A pesquisa está em desenvolvimento, os dados dos cadernos de Formação foram apresentados no II CONBALF por BUNZEN e GUEDES (2015), sinalizando o tempo, espaço, planejamento e ação do professor como meio para a sistematização do processo discursivo das práticas de escrita, assim apresentamos os resultados parciais e as próximas etapas da pesquisa e futuras discussões para ampliação da temática abordada.

Palavras-chave: Sistematização, Saberes Docentes e Formação.

1 INTRODUÇÃO

O próprio caminhar da vida pessoal e profissional que me conduziu e me motivou a desenvolver uma pesquisa sobre os saberes docentes e a formação de professores. Decorro para a questão do "ser professor", como os professores planejam, mediam, realizam intervenções e sistematizam o processo de ensino e aprendizagem, nas práticas de leitura e escrita a partir dos saberes construídos na docência? Em quais momentos de suas práticas, observa-se ações advindas das formações continuadas realizadas pelos docentes? Quais contribuições alguns programas de formação continuada trouxeram ao saber docente? Esses questionamentos, levantados enquanto professor conduziu-me a pesquisar, poder compreender e acompanhar de maneira incisiva como ocorre a sistematização do ensino e o reflexo da formação continuada que

o professor realizada.

Ao ampliar as discussões com o grupo de estudos processos discursivos, a delimitação do nosso problema vai de encontro com o que BUNZEN e GUEDES (2015) pontuam:

> "notamos a complexidade da definição da palavra "sistematização" e as diferentes acepções que giram em torno desta palavra na esfera educacional e pedagógica."

Delimitamos o tema a partir de dois enfoques, como os cadernos de Formação do Pró Letramento e Pacto apresentam o processo de sistematização do conhecimento sobre a linguagem escrita? Em paralelo, para podermos ampliar nossos referenciais teóricos e práticos, tomamos também como delimitação: como os professores, em um grupo de formação continuada, percebem a construção do processo discursivo de sistematização do conhecimento nas práticas de linguagem escrita?

O objetivo geral da pesquisa se pauta em: compreender o processo discursivo de sistematização do conhecimento sobre a linguagem escrita, por meio dos Cadernos do Pró Letramento e PNAIC, assim como os dizeres dos professores alfabetizadores sobre tal processo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como a pesquisa também teve sua contribuição a partir do Grupo de Pesquisa – "Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental" (UNIFESP / FURB / UPF, financiado pelo CNPq), nos sustentamos nas discussões elaboradas por BUNZEN, DICKEL, HEINIG (2013), que auxilia a compreensão sobre os conceitos abordados a cerca do termo sistematização.

Recorremos à Didática Geral, no intuito de clarificar o triângulo didático – professor, aluno e objeto do conhecimento, compreendendo o papel de cada agente na

sistematização do conhecimento da linguagem escrita.

Tardif e Lessard (2007) e Tardif (2014), nos auxiliam a compreender os saberes docentes.

Ciente de que a triangulação didática citada, ocorre por meio das interações, e, sobretudo em um processo discursivo no interior da sala de aula, tomamos como base a psicologia sócio - histórica, onde o sujeito – o professor – possui um repertório histórico em um determinado contexto social (MARTINS, 1997), deste modo a investigação e as interpretações realizadas na pesquisa contribuem para compreender as perspectivas dos professores mediante o objeto de estudo – a sistematização do conhecimento sobre a linguagem escrita.

O cenário de nossa pesquisa se passa em termos atuais, onde se defrontam grandes debates e embates sobre os Estudos do Letramento e Alfabetização, e neste campo Délia Lerner, Magda Soares, e Mortatti (2014).

Teses e dissertações sobre a temática abordada em nossa pesquisa foram utilizadas, por meio da pesquisa via internet, possibilitando um banco de referenciais.

3 METODOLOGIA

Abordagem Sócio histórica, com ampliação para os estudos da Linguística Aplicada dialogando com a Didática Geral para compreender os processos de sistematização da linguagem escrita, propostas nos cadernos de formação continuada e na perspectiva dos professores.

Por meio da pesquisa qualitativa do tipo pesquisa ação e pesquisa bibliográfica procura-se obter respostas na tentativa de compreender o cotidiano dos professores pesquisados, oferecendo elementos preciosos para uma melhor análise das categorias da pesquisa – sistematização, formação e saberes docentes, passa-se a desenvolver a pesquisa que por característica é sempre complexa Gatti (2002). Buscamos identificar como os professores compreendem a sistematização do ensino por meio das práticas de escrita? E qual sua percepção sobre os saberes docentes?

Abaixo fizemos uma tabela que resume os procedimentos metodológicos.

Cientes, de que os sujeitos da pesquisa são professores dos 3º anos do Ensino Fundamental, do município de Itaquaquecetuba / SP.

Objetivos Específicos	**Hipóteses / Questões da Pesquisa**	**Instrumentos de coletas de dados**
1 - Analisar os cadernos do PNAIC e do Pró Letramento.	O processo de sistematização do conhecimento da linguagem escrita ocorre por meio da organização do trabalho pedagógico. Como se apresenta tal processo nos cadernos?	Análise Documental; Pesquisa Bibliográfica
2 - Compreender a percepção dos professores em como sistematizam os conhecimentos de linguagem de escrita.	Como será que os professores percebem em suas práticas a sistematização do conhecimento sobre a linguagem escrita?	Entrevista Grupo de Discussão
3 – Analisar como os professores interpretam o processo discursivo, que são apresentados nos cadernos do Pró Letramento e do PNAIC.	Qual reflexo da formação continuada se dá na prática do professor, por meio de suas "falas"?	Grupo de Discussão

4 RESULTADOS

Para podermos analisar sistematicamente os dados coletados, "recortaremos" os conceitos abordados na pesquisa (saberes, sistematização e formação continuada) e sob a luz dos referenciais teóricos foram feitas as interpretações cabíveis. Em seguida, os comparamos aos referenciais e os analisamos de maneira criteriosa e sistemática. Essa abordagem de análise qualitativa dos dados chama-se emparelhamento (DIONNE e LAVILLE, 1999: p.227).

Referente aos cadernos de formação do Pró Letramento e do PNAIC, BUNZEN e GUEDES (2015) apresentaram dados iniciais no II CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização em Pernambuco, com os quais aqui iremos também sinalizar, visto que o grupo de discussão com os professores será realizado no próximo semestre.

No material do Pró Letramento, BUNZEN e GUEDES (2005) inferem que: "o conceito de sistematização aparece atrelado ao trabalho do professor com as capacidades, conhecimentos e atitudes que precisam ser desenvolvidos". Ao lermos o material do PNAIC, BUNZEN e GUEDES (2005), interpretam que:

> a sistematização como momento do tempo e no espaço, onde as estruturas cognitivas estão em uso para a construção do conhecimento, abordando os conhecimentos, com a intervenção do professor e os saberes que necessitam ser elaborados.

5 CONCLUSÕES

Compreendemos também que os dados gerados não se apresentam como uma prescrição do que deva ser feito no interior das unidades escolares, ou quais caminhos os professores precisam realizar para uma prática pedagógica melhor, mas apresentam condutas, ações humanas que aparecem no contexto escolar e social vivificado pelos sujeitos. (VÒVIO e SOUZA, 2005 p. 61).

Nos cadernos do PNAIC, encontramos que: "o estudo sistemático são exigências claras hoje para a melhora da educação brasileira" (Ano 02 Unidade 06, 2012, p.08), assim percebemos, que há uma preocupação ao longo de toda formação direcionada aos professores sobre o processo de sistematização do conhecimento, como um dos indícios para melhoria do ensino e aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Pró Letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos / séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2007.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1, unidade 2. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** os diferentes textos em salas de alfabetização: ano 1, unidade 5. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1, unidade 6. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2, unidade 2. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2, unidade 3. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2, unidade 6. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças: ano 2, unidade 8. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3, unidade 3. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 3, unidade 6. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 3, unidade 8. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BUNZEN, Clecio; DICKEL, Adriana; HEINIG, Otília. **Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.** Projeto de Pesquisa – CNPq, 2013.

BUNZEN. C. GUEDES, R. **SENTIDOS DA PALAVRA "SISTEMATIZAÇÃO" NOS MATERIAIS DO PRÓ-LETRAMENTO E DO PNAIC.** Texto apresentado no II CONBALF, 07/2015.

DIONNE, J e LAVILLE, C. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

MARTINS, J. C**. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo.** Série Ideias, n. 28. p 111-122. São Paulo: FDE, 1997.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VÓVIO, C. L. SOUZA, A. L. S. **Desafios Metodológicos em pesquisas sobre**

Letramento. IN: KLEIMAN, A. B. MATENCIO, M. L. M. (orgs.) Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O USO DO *WHATSAPP* EM UM CURSO DE EFE PARA GUIAS DE TURISMO

Frederico Chaves Sampaio Junior
Instituto Federal de Sergipe (IFS)
fcsampaiojr@gmail.com

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: Este trabalho é uma pesquisa de doutorado em andamento que mescla a abordagem de ensino de Espanhol para Fins Específicos (BELTRÁN, 2000; GARCÍA, 2000, 2004, RAMOS, 2015) com a vertente de Tecnologia Aplicada ao Ensino-aprendizagem da Língua Espanhola (RUIPÉREZ, 2005; CALVIÑO, 2014; TALLEI, 2014; ABIO, 2014); e teve como objetivo investigar as percepções dos alunos sobre o uso do *WhatsApp* em um curso de EFE para guias de turismo. A coleta de dados foi realizada por meio de gravações de duas entrevistas e aplicação de três questionários. O curso foi de extensão, mediado por tecnologia, baseado em tarefas (GIOAVANNINI et *a*l, 1996; LONG, 2003), respaldado pela teoria de aprendizagem do Conectivismo. Os resultados desta pesquisa demonstraram que o uso do *WhatsApp* em um curso de EFE para guias de turismo ratifica a premissa da *mobile learning,* de "aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar", devido à indefinição de horário e local dessa profissão.

Palavras-chave: *WhatsApp*, *mobile learning*, EFE, guia de turismo

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de trabalho mescla a abordagem de ensino de Espanhol para Fins Específicos (BELTRÁN, 2000; GARCÍA, 2000, 2004 e RAMOS, 2015) com a vertente de Tecnologia Aplicada ao Ensino-aprendizagem da Língua Espanhola (RUIPÉREZ, 2005; CALVIÑO, 2014; TALLEI, 2014; ABIO, 2014); e tem como objetivo investigar as percepções dos alunos sobre o uso do *WhatsApp* em um curso de Espanhol para Fins Específicos para guias de turismo do Estado de Sergipe.

A escolha do objeto de estudo nasce das minhas inquietações como pesquisador, como guia de turismo do Estado de Sergipe, e como professor de espanhol de cursos técnicos

de guia de turismo do Instituto Federal de Sergipe, que sempre utilizou em suas aulas, *softwares* específicos e *softwares* não específicos para a aprendizagem Espanhol como Língua Estrangeira, doravante ELE, porém nunca investigou as percepções dos alunos sobre o uso desses *softwares* em um curso. Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhi o *WhatsApp* como *software* não específico para a aprendizagem de ELE, mas que pode ser adaptado. A escolha pelo *whatsapp* em detrimento de outras ferramentas ou softwares se deu pelos seguintes fatores: segundo o portal G1 tecnologia e games, o aplicativo atingiu a marca de mais de 700 milhões de usuários em todo o mundo e, proporcionalmente ao seu tempo de existência, cresce mais rápido que o Facebook; possui uma interface simples, possibilitando seu uso mesmo com baixa conexão; as funções de mensagem de voz e de ligação podem possibilitar ao guia de turismo o desenvolvimento linguístico nas habilidades mais usadas em seu oficio, a compreensão e expressão oral; o uso do *Whatsapp* está diretamente relacionado a *mobile learning,* que tem como essência a atividade a qualquer hora e em qualquer lugar, assim como também o é a profissão de guia de turismo, que também pode ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar, o que dificulta a frequência desse profissional em cursos presenciais e, concomitantemente, torna a *mobile learning* uma aliada; pelo *whatsapp* ser um instrumento de trabalho para os guias de turismo, utilizando-o para trocar informações entre eles mesmos; fazer contato com turistas / clientes; e pela sua comunicação rápida e barata, já que, antigamente, era muito comum os guias de turismo possuírem diversos aparelhos celulares ou chips de operadoras diferentes para realizar chamadas ou enviar *sms* para seus fornecedores (bares, restaurantes, casas de câmbio, casas de show, etc), o que resultava bastante custoso e trabalhoso, comparando com os serviços e as funcionalidades atuais do *WhatsApp*.

Dessa forma, para investigar as percepções dos alunos sobre o uso do *software WhatsApp* em um curso de EFE, se fez necessária a elaboração de um curso, onde o *software WhatsApp* foi utilizado na comunicação entre o docente e os discentes e na realização das tarefas desse curso. Sendo assim, os objetivos específicos foram: verificar as percepções dos alunos sobre o uso do *WhatsApp* como *software* de comunicação em um curso de EFE; identificar as percepções dos alunos sobre o uso *WhatsApp* em tarefas comunicativas laborais realizadas em um curso de EFE e verificar

as percepções dos alunos sobre seu aprendizado com o uso do *WhatsApp* em um curso de EFE.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O uso do *WhatsApp* possibilita o trabalho com diferentes tipos de mídias. A escolha de trabalhar com mídias[1] variadas objetiva atender as necessidades profissionais e pessoais dos alunos, e contemplar os diferentes estilos de aprendizagem (GIOVANNINI, A. et al, 1996, p.128), além de colocá-los em contato, ainda que de forma virtual, com a realidade linguística e cultural dos hispano falantes (GARCÍA, 2000, p.77). Todas as mídias escolhidas são Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que oferecem uma variedade de recursos audiovisuais e contextualizam o âmbito profissional dos guias de turismo.

No tocante à pesquisa, ainda há uma grande carência de trabalhos que tratam do uso do *WhatsAPP*. Sobre o uso desse *software* para o ensino de Espanhol para Fins Específicos, especificamente, para a área de guiamento, existe uma grande lacuna a ser preenchida. Em uma pesquisa *on line* realizada nos principais portais de repositório de produção científica do país como o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas[2] (CRUESP), Banco de teses da CAPES[3] e no Banco Digital de Teses e Dissertações Nacional[4] foi encontrado um único trabalho na área de Técnicas de Programação. Em sítios internacionais como o *Scientific Electronic Library Online*[5] *(SciELO)* e *Google Acadêmico*[6] foi possível encontrar alguns trabalhos. Entre eles, destaco cronologicamente os seguintes: Bere (2012); Rambe e Chipunza (2013); Bansal

[1] As mídias utilizadas e enviadas para os alunos durante o curso foram: vídeo-aulas, clips musicais com legenda, fotos com legenda, arquivos de áudio, trechos de filmes, reportagens de periódicos hispânicos, entre outos.
[2] http://www.usp.br/cruesp/
[3] http://bancodeteses.capes.gov.br/

[4] http://bdtd.ibict.br/
[5] http://www.scielo.org/php/index.php
[6] https://scholar.google.com.br/

e Joshi (2014); Yeboah e Ewur (2014); Alsaleem (2014); Plana *et al* (2014); Payá (2014); Marín (2014); Honorato e Reis (2014); Machado Spence (2014); Oliveira (2014) *et al*; Araújo e Bottentuit Júnior (2015) e Reyes (2015). De todos os trabalhos mencionados acima, apenas Payá (2014) tratou do uso do Whatsapp no ensino de espanhol, mas não com a abordagem de fins específicos e, tão pouco, para a área de turismo, especialidade guia de turismo. Além disso, o estado de Sergipe, contexto macro e específico deste trabalho, tornam esta pesquisa ainda mais relevante ao meio acadêmico.

3 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um estudo de caso que teve como objetivo investigar as percepções dos alunos sobre o uso do *Whatsapp* em um curso de EFE para guias de turismo do Estado de Sergipe. O curso organizado no formato de extensão, teve carga horária de 30 horas e foi ministrado em duas escolas da cidade de Aracaju: o Instituto Federal de Sergipe –IFS e o Centro Estadual de Educação Profissional – CEEP. Em cada escola funcionou uma turma, contendo 10 e 7 alunos respectivamente. Todo os alunos participantes eram guias de turismo do Estado de Sergipe, que foram convidados por meio de uma página do Facebook da categoria, e depois, adicionados ao grupo do WhatsApp do curso Esp@nhol Digit@l. O projeto contemplava o máximo de 15 alunos por turma. O curso teve um Design Instrucional Contextualizado (FILATRO, 2008), e seu nome comercial foi Esp@nhol Digit@l para guias de turismo. A teoria de aprendizagem que respaldou o curso foi a do Conectivismo, e a metodologia utilizada foi a da Sala de Aula Invertida (TALLEI, 2015). Durante o curso, os alunos receberam todo material de apoio pelo *WhatsApp*, antes das aulas presenciais. As aulas presenciais eram utilizadas para a prática linguística laboral e para orientação das tarefas (LONG, 2003).

Para a coleta de dados foram utilizados três questionários, denominados de perfil, percepção inicial e percepção final; duas entrevistas semiestruturadas gravadas no formato de áudio, uma sobre as tarefas e outra sobre o curso. Somado a isso, foram registradas as interações dos alunos dentro do grupo do *WhatsApp* do curso, por meio de

prints da tela, armazenamento da memória do smartphone e criação de pastas em um computador, contendo os arquivos compartilhados e as tarefas desenvolvidas por cada aluno.

Desde o convite feito na página do Facebook dos guias de turismo do Estado de Sergipe para participar do curso/pesquisa, os alunos foram informados das implicações da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os alunos tiveram acesso a esse documento no ato da inscrição do curso. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética[7] no dia 11 de março de 2015, e a primeira turma do curso/pesquisa só teve início em 28 de março de 2015.

4 RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados parciais desta pesquisa demonstraram que o uso do *WhatsApp* em um curso de EFE para guias de turismo ratifica a premissa da *mobile learning,* de "aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar", devido à indefinição de horário e local dessa profissão. Durante o curso, muitos alunos/guias fizeram suas tarefas quando estavam viajando a serviço, utilizando internet própria ou dos ônibus, hotéis e restaurantes onde estavam prestando serviço.

REFERENCIAS

ABIO, Gonzalo. **Un panorama sobre el uso y las perspectivas en la enseñanza de español mediadas por las tecnologías.** Palestra proferida no XXII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. São Paulo- SP, em 26 de abril de 2014.

ALSALEEM, Basma Issa Ahmad. **The Effect of "WhatsApp" Electronic Dialogue Journaling on Improving Writing Word Choice and Voice of EFL Undergraduate Saudi Students**. In: 21st Century Academic Forum. Harvard. 2014.

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **O aplicativo de comunicação *WhatsApp* como estratégia no ensino de filosofia**. Revista Temática.

[7] Número da CAAE 40010314.2.0000.5482.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). n.2, 2015

BANSAL, Tulika; JOSHI, Dhananja. **A Study of Students' Experience of Mobile Learning**. Global Journal of Human-Social Science: H Interdisciplinary. Volume 14. 2014

BELTRÁN, A. B.. **El español para la comunicación profesional: Enfoque y orientaciones didácticas**. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Amsterdã, em novembro de 2000.

BERE, A. **A comparative study of student experience of ubiquitous learning via mobile devices and learner management systems at a South African university**. In:Proceedings of the 14th Annual Conference on World Wide Web Applications. 2012

CALVIÑO, Xoan. **Las Tics aplicadas a la enseñanza del léxico y la pronunciación**. Palestra proferida no XXII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. São Paulo- SP, em 26 de abril de 2014.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Prentice Hall, 2008.

GARCÍA, H. M.. **Como elaborar material para internet, para la enseñanza de español com fines específicos**. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Amsterdã, em novembro de 2000.

_____ .**Internet en la enseñanza del español** In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; GARGALLO, Isabel Santos. Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2): lengua extrajera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

GIOVANNINI, A. et al. La enseñanza comunicativa mediante tareas. In: **Profesor en acción 1** : el proceso de aprendizaje. Madrid: Edelsa, 1996.

HONORATO, Wagner de Almeida Moreira; REIS, Regina Sallete Fernandes. ***WhatsApp* – uma nova ferramenta para o ensino**. In: Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade. Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. 2014.

LONG, M. H. **Español para fines específicos: ¿textos o tareas?** Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Amsterdã, em novembro de 2003.

MACHADO SPENCE, Nádie Christina Ferreira. **O *WhatsApp Messenger* como recurso no Ensino Superior: Narrativa de uma experiência interdisciplinar**. Revista de Educação Vale do Arinos. Universidade do Estado do Mato Grosso –

UNEMAT (Juara). N.01, vol. 1, 2014.

MARÍN, D. G. **m-learning: uso de WhatsApp com fines educativos**. Madrid: Uned, 2014. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/208916758/M-LEARNING-USO-DE-WHATSAPP-CON-FINES-EDUCATIVOS. Acesso em 05 / 07 / 2014.

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de; ANJOS, Eudisley Gomes dos; OLIVEIRA, Felipe Soares de; SOUSA, Hercilio de Medeiros; LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Estratégias de uso do *WhatsApp* como um ambiente virtual de aprendizagem em um Curso de Formação de Professores e Tutores.** In Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2014.

PAYÁ, Ana Morató. **El *WhatsApp* como complemento de aprendizaje em la clase de E/LE.** Revista Foro de Profesores de E/LE. n.10. Universidad de Valencia. 2014.

PLANA, Mar Gutiérrez-Colon; SANZ, Ana Gimeno; TRIANA, Idoia; GIBERT, Isabel; APPEL, Christine; HOPKINS, Joseph. **Percepciones de los Estudiantes ante el uso de los mensajes instantâneos de telefonia móvil para mejorar la comprensión escrita en inglés. Un estudio preliminar utilizando *WhatsApp***. Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. n.2. Cataluña. 2014.

RAMBE, Patient; CHIPUNZA, Crispen. **Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of *WhatsApp* instant messaging at a South African University**. In: International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education (ICAICTE 2013). 2014.

RAMOS, R. C. G. **LINFE**: **Formação e Prática na Contemporaneidade.** Palestra proferida no III Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos. Rio de Janeiro-RJ, em 11 de março de 2015.

REYES, Claudio Bravo. **El empleo de WhatsApp em actividades a distancia.** Disponível em:< http://blogcued.blogspot.com/2015/06/el-empleo-de-whatsapp-en-actividades.html> Acesso em: 1 de Junho de 2015.

RUIPÉREZ, Germán. **"La enseñanza de lengua asistida por ordenador (ELAO)"** In: *Vademécum para la formación de profesores*. *Enseñar Español*. Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE. Madrid, SGEL. PP. 1045-1059. 2005.

TALLEI, Jorgelina. **(Re)significando la tecnología: desafíos en la enseñanza de idiomas**. Palestra proferida no XXII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. São Paulo- SP, em 26 de abril de 2014.

TECHTUDO. Facebook **pode ficar 'maior que a China'; rede social chega a 1,35 bi de membros.** Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/10/facebook-pode-ficar-maior-que-china-rede-social-chega-135-bi-membros.html> . Acesso em: 17 abril 2015.

YEBOAH, Johnson; EWUR, George Dominic. **The impact of WhatsApp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana**. Journal of Education and Practice. Vol 5, n.6. 2014.

CURRÍCULO
PROCESSO CENTRAL DA FORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADA DE EDUCADORES

Silvana Alves Freitas
Doutoranda do PPG Educação: Currículo (PUC-SP)
Bolsista CNPq
silvana.freitas.s@hotmail.com

Marcos Tarciso Masetto
Prof. Dr. do PPG Educação: Currículo (PUC-SP)
Orientador da Pesquisa

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: Este artigo compõe a pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, que aborda a questão da formação do Pedagogo como Conceptor e Gestor de Currículo. Esta formação depende fundamentalmente das concepções de pedagogo, de currículo e do paradigma curricular construído para que ela ocorra. O objetivo deste texto é apresentar para diálogo o resultado dos estudos teóricos até aqui desenvolvidos. Utiliza, para tanto a revisão documental e bibliográfica recorrendo às DCNs para evidenciar o perfil das(os) dos pedagogas(os), aos estudos de Hamilton (1992) com o intuito de retomar a gênese do termo currículo e seu caráter institucional e aos estudos de Silva (2007), Moreira e Silva (2002), Lopes e Macedo (2011) à respeito das teorias curriculares para, sinteticamente, percorrer as abordagens teóricas que influenciaram e influenciam o campo curricular nacional

Palavras-chave: Currículo. Processo. Formação institucionalizada.

1 INTRODUÇÃO

É crescente o interesse pela temática curricular, posto que componha a agenda político-educacional e econômica do País e do mundo, isto pode ser percebido através do número emergente de documentos, elaborados pelas mais diversas agências nacionais e

internacionais[1] acerca do currículo, desdobrando-se nas reformas curriculares da educação básica e nas diretrizes curriculares para as graduações no ensino superior, que são implantadas, no caso brasileiro, a partir da década de 1990.

Estas políticas e reformas vêm ressaltar o caráter central que o currículo (forma e conteúdo) ocupa na educação formal como desencadeador e organizador do trabalho pedagógico institucionalizado.

Este trabalho faz parte da pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvendo-se entre 2012 e 2016 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP e estabelece como foco investigar a formação do Pedagogo como Conceptor e Gestor de Currículo. Esta formação depende fundamentalmente das concepções de pedagogo, de currículo e do paradigma curricular construído para essa formação.

Tem por questão norteadora como deve estar organizado o currículo do curso de Pedagogia para ser capaz de formar pedagogas(os) conceptoras(es) e gestoras(es) do currículo.

O objetivo da pesquisa é o de oferecer alternativas à formação de pedagogas(os) ao promover a integração entre os conhecimentos sobre currículo e gestão. Neste texto objetiva-se apresentar para diálogo o resultado dos estudos teóricos até aqui desenvolvidos por meio de revisão documental e bibliográfica, sobre a pedagogia e o currículo.

Iniciamos o percurso com a o perfil das(os) pedagogas(os) evidenciado nas DCNs, promovemos a retomada da gênese do termo currículo e seu caráter institucional abordado pelas pesquisas de Hamilton (1992), a seguir, percorremos, de forma sintética, as abordagens teóricas sobre o currículo recorrendo aos estudos de Silva (2007), Moreira e Silva (2002), Lopes e Macedo (2011) sobre teorias curriculares.

2 O PERFIL DAS(OS) PEDAGOGAS(OS)

Os Art. 2ª e 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação,

[1] Como é o caso da UNICEF, do Banco Mundial, do FMI, entre outras, articuladoras da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien (1990) base para as políticas e reformas curriculares brasileiras.

licenciatura em Pedagogia mostram a formação a ser oferecida explicitada pelo Parecer CNE/CP n. 5/2005, "A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas" (Parecer CNE/CP n. 5/2005, p.6).

A preocupação com os estudos curriculares é mostrada no Art. 5º (Resolução CNE/CP n.01/2006) ao salientar, entre outros aspectos que os egressos do curso deverão estar aptos a participar de estudos curriculares, realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, além de aplicar criticamente as diretrizes curriculares e participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

3 GÊNESE DO CURRÍCULO

Embora a educação das gerações mais jovens, ao longo da história da humanidade, tenha sido realizada por meio da seleção prévia de conhecimentos e saberes, atribuição primordial do currículo, o termo *curriculum* tem sua gênese no contexto do século XVI, como mostra Hamilton (1992), localizada nos registros das Universidades de Leiden (1582) e de Glasgow (1633), referindo-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante.

Também no contexto da Renascença, o termo classe, surgido na Idade Média, adquire o sentido de maior controle pedagógico e administrativo. O termo *curricullum* somado ao termo classe passou a constituir uma peça única incorporando "tanto uma *disciplina* (um sentido de coerência estrutural) quanto *ordo* (um sentido de sequência interna)" (HAMILTON, 1992, p. 43), ou seja, tanto de globalidade estrutural quanto completude sequencial.

Isto mostra que o currículo é o centro intelectual e organizacional da educação institucionalizada (PINAR citado por MOREIRA 2009) desde sua gênese, porém o campo do currículo só se estabelecerá séculos mais tarde como será mostrado a seguir.

4 BREVE PANORAMA DAS TEORIAS CURRICULARES

As teorias do currículo classificadas como tradicionais tem sua origem em 1910 no contexto estadunidense marcado pelo movimento de urbanização e industrialização, o qual fomenta demandas para a escolarização no sentido de formação de trabalhadores para este setor. Fundamentadas na teoria da Administração Científica, taylorismo, na Psicologia e no pragmatismo, a escola e o currículo são vistos como importantes instrumentos de controle social (LOPES; MACEDO, 2011).

A partir dos anos de 1970 são publicizados estudos que fazem críticas ao modelo anterior contrapondo-se a ele. As teorias críticas concebem a escola e o currículo como aparatos de controle social e manutenção do *status quo,* dentre elas encontram-se as chamadas teorias da reprodução, fundadas nas teorias marxistas, compreendem que a escola desempenha o papel de reprodução da sociedade capitalista. Porém, existem, dentre as teorias críticas, aquelas que rejeitam o determinismo da reprodução e ressaltam os conflitos e resistências por parte dos sujeitos curriculares, abordando o caráter político, democrático, emancipatório e libertador do currículo.

Há outra matriz do pensamento recente denominada teorias pós-críticas, dentre elas, as teorias pós-coloniais que questionam as noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizadores e colonizados; as teorias na perspectiva multiculturalista que criticam o domínio da manifestação de uma única cultura no currículo; os estudos culturais que compreendem o currículo como um artefato cultural de significação implicado na produção de identidades e subjetividades.

As abordagens teóricas, sinteticamente expostas, procuraram explicitar determinados modos de compreender e explicar o currículo de acordo com os desafios de seu tempo histórico, sempre impactado pelas demandas, desafios, incongruências e possibilidades de seu tempo e do contexto no qual é produzido e em congruência com modos de ver o mundo e a realidade e que implicam em formas distintas de organizar tanto os conteúdos curriculares como as relações interpessoais e o trabalho pedagógico.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa e emprega o método de estudo de caso coletivo para analisar os currículos dos cursos de pedagogia oferecidos por três universidades (uma pública, uma comunitária, uma confessional) que apresentam em suas matrizes curriculares as temáticas do currículo e da gestão, possuindo relevante produção na área de formação. A coleta de dados será realizada por meio dos documentos curriculares e por pesquisa de campo através de entrevistas com os coordenadores, aplicação de questionários e entrevistas com os alunos e grupo focal com os egressos. Os sujeitos foram escolhidos por serem aqui compreendidos como sujeitos da formação capazes de emitir opinião a respeito dela no que tange à concepção e gestão do currículo. Todas as questões éticas estão sendo observadas, respeitando os direitos dos sujeitos pesquisados.

6 CONSIDERAÇÕES PARCIAS

Apresentamos 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.

7 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Estamos realizando as análises documentais e as revisões teóricas. As próximas etapas se referem ao estudo de campo e à análise mediante a triangulação dos dados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 03/2005. Brásilia, DF, 2005. In: SAVIANI, D. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01/2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 25set. 2013.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curricullum. Teoria & Educação, 6, 1992.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In:_____.(Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.137, p.367-381, maio/ago. 2009.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. E ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E SAÚDE PÚBLICA: DIMENSÕES DO ENSINO TÉCNICO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE SÃO PAULO

VELTRI, Marcos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
mveltrieduc@uol.com.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais Curriculares

Resumo: Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, analisa-se o currículo do curso técnico em vigilância em saúde construído no âmbito da Secretaria Municipal de Saúde, da Prefeitura do Município de São Paulo, no período de 2010 a 2013. Na perspectiva da dialética materialista, busca-se compreender em que medida o currículo do curso técnico em vigilância em saúde fomenta a integração das dimensões ensino e serviço na referida Secretaria. Tem-se como instrumentos para a coleta de dados: pesquisa bibliográfica e documental; entrevistas semiestruturadas e questionários. Em princípio, conclui-se que, nas dimensões da organização escolar, da seleção dos conteúdos e da hierarquização dos temas selecionados, o currículo do curso propicia a articulação do caráter teórico-prático do pensar e do fazer das técnicas tanto para alunos quanto para docentes, tendo em vista que ambos são servidores da Secretaria Municipal de Saúde.

Palavras-Chave: Currículo. Educação Profissional Integrada. Competências. Saúde Pública. Curso Técnico em Vigilância em Saúde.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa insere-se na discussão da qualificação de trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS). Propõe-se analisar o currículo do curso Técnico em Vigilância em Saúde (curso TVS) da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), da Prefeitura de São Paulo.

O curso é financiado pelo Ministério da Saúde (MS), operacionalizado pela Escola Técnica do

SUS, ofertado no horário de trabalho e direcionado aos servidores da vigilância em saúde que tenham concluído o ensino médio. O período a ser analisado, 2010 a 2013, compreende a construção do currículo, do itinerário pedagógico, do material didático, do início e da conclusão das primeiras turmas. A pesquisa buscará responder: em que medida o currículo do curso TVS fomenta a integração ensino e serviço na SMS?

A relevância do estudo é que, no Brasil vem sendo retomada a discussão da educação profissional como possibilidade de capacitar os trabalhadores já empregados. No SUS, há um número expressivo de servidores sem formação mínima para atuar na saúde pública, e a qualificação poderá contribuir na diminuição de erros técnicos graves bem como impactar positivamente nas ações e nos programas em desenvolvimento (EPSJV, 2014a e 2014b).

2 QUADRO TEÓRICO

O estudo fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, Marx (1982, 1985, 1991 e 2004), Marx e Engels (1982 e 1998), Kosik (1976) e Gramsci (1986 e 1987). Os assuntos tratados são: trabalho e alienação, educação baseada em competências, políticas de educação permanente no SUS e teorias críticas em educação e currículo.

A educação técnica pode ser desenvolvida tanto em estabelecimentos escolares quanto nos espaços de trabalho. Os objetivos e os itinerários formativos das escolas do SUS podem ser diversos de outras instituições de ensino, mas, independentemente do processo de formação, "sempre se poderá falar da existência de um currículo - um modo de conceber e organizar as práticas pedagógicas - que subjaz e constitui este processo" (BATISTELLA, 2009, p. 84).

Em relação à revisão bibliográfica, iniciamos pela leitura da dissertação: *Tensões na constituição de identidades profissionais a partir do currículo: análise de uma proposta de formação profissional na área de vigilância em saúde*, de Batistella (2009), professor da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), ou, simplesmente, Joaquim Venâncio, unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz.

Escolhemos essa dissertação por este motivo: o autor trata especificamente da análise da identidade profissional dos trabalhadores da vigilância em saúde por meio do currículo. É relevante destacar que Joaquim Venâncio é referência para o MS na área da educação profissional em saúde. Os cursos ministrados serviram de parâmetro para construção das diretrizes e orientações curriculares do curso TVS pelo MS (BRASIL, 2011) e para apresentação do curso no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, por parte do Ministério da Educação (BRASIL, 2008 e 2012a).

Uma questão recorrente na literatura a respeito da educação profissional é a abordagem por competências, amplamente difundida no Brasil a partir dos anos de 1990 (DELUIZ, 2014) e que encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96.

O debate acerca de uma educação baseada em competências paira entre uma capacitação limitada aos interesses do mercado *versus* uma formação integral, que capacite o trabalhador nos âmbitos social, interpessoal, pessoal e profissional (ZABALA, 2010; CHIZZOTTI, 2012), ou seja, uma "formação humana dos trabalhadores", conforme Pereira e Ramos (2006).

Identificamos que uma das controvérsias que envolvem a educação profissional é o conceito de competência, bem como seu entendimento (PERRENOUD [1999], CHIZZOTTI [2012], CHIZZOTTI; ALÍPIO [2012] e RAMOS [2010]). Consequentemente, um ponto importante será compreender as implicações da expansão desse enfoque tanto na formação básica quanto profissional, sendo "possível identificar na literatura três correntes que tratam da abordagem da competência: a da administração estratégica, a da gestão de recursos humanos e a da sociologia da educação e do trabalho" (GUIMARÃES, 2000, p. 131).

Sob outra perspectiva, pesquisadores do campo trabalho e educação, Rovai (1996), Ramos (2002, 2010), Pereira e Ramos (2006), apontam a limitação dessa abordagem. "Jiménez indica duas características que se encontram implícitas em qualquer definição de competência: por um lado, centrar-se no desempenho; por outro, recuperar condições em que este desempenho é relevante" (EPSJV, 2008, p. 119-120).

Em relação à problematização de um currículo interdisciplinar na área da saúde, buscaremos em Frigotto, Ciavata e Ramos (2012) fundamentos para compreensão dessa proposta. No

entanto, o conceito de currículo integrado aproxima-se da proposta de Basil Bernstein de *código integrado* em contraposição ao *código coleção*, portanto, pretendemos nos apropriar das concepções desse autor, assim como das contribuições de Jurjo T. Santomé em relação à crítica da organização por disciplinas e sua defesa à organização de um currículo integrado, procurando nessas contribuições apreender as conexões entre currículo, trabalho e relações de poder, assim como suas expressões de resistência na sociedade capitalista (SACRISTÁN, 2000).

3 METODOLOGIA

O estudo configurar-se-á qualitativo, e utilizaremos mais de um instrumento para coleta de dados. Iniciaremos pela definição dos procedimentos metodológicos, pesquisa bibliográfica, seleção e análise de documentos.

O método será materialista dialético, pois "a dialética no sentido marxista [...], não é simplesmente um método, uma teoria do conhecimento, uma forma de conhecer. Dialética é, na perspectiva de Marx, também o conteúdo do ser. O ser é dialético. A realidade é dialética". (TRIVIÑOS, 1987, p.22).

Dada a regulamentação do setor saúde, em especial a resolução n.º 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012b), que trata das questões éticas, deveremos submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da SMS.

Pretendemos realizar três entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos: coordenadora da vigilância em saúde, coordenadora pedagógica e diretora da Escola Técnica do SUS. A proposta é identificar categorias que subsidiarão a construção de um questionário, o qual será enviado a outros servidores da SMS: alunos, docentes e responsáveis pela construção do currículo.

Iremos descrever os dados, interpretá-los e explicá-los, buscando articular as partes e o todo. O objetivo é apreender as percepções do currículo em ação.

A análise de conteúdo de Bardin (2011) será referência e ponto de partida para a necessária relação dos eventos com as conjunturas sócio-históricas pelo fato de se prestar para o estudo das motivações, atitudes, valores e tendências (TRIVIÑOS, 1987; FRANCO, 2008), sendo a base para as demais aproximações que terão como referência a análise histórico-dialética e crítica do currículo (GADOTTI [1987], FRIGOTTO [2010] e GAMBOA [2010]).

4 RESULTADOS

Saúde é direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). O objetivo do SUS é atender às necessidades dos cidadãos, conforme as determinações da Constituição Federal. Desse modo, compreendemos que para o SUS cumprir sua missão será necessário alterar os modos de ensinar e aprender a fazer saúde, o que justifica investimentos tanto na educação *em* saúde - ações de educação junto à população - quanto ações de educação *na* saúde, ou seja, ações de qualificação dos trabalhadores.

No que se refere à análise do currículo do curso TVS, nossos pressupostos são que nas dimensões da organização escolar, da seleção dos conteúdos e da hierarquização de conhecimentos, o currículo vem propiciando a articulação do caráter teórico-prático do pensar e do fazer das técnicas tanto para alunos quanto para docentes.

5 SITUAÇÃO DO PROJETO

Estamos na fase do levantamento bibliográfico e análise de documentos. As próximas etapas serão construir o quadro de referências e escrever o capítulo da fundamentação teórica.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 4. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda., 2004. Reimpressão da 2. ed. de 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTELLA, Carlos Eduardo Colpo. **Tensões na constituição de identidades profissionais a partir do currículo**: análise de uma proposta de formação profissional na área de vigilância em saúde. 2009. 255 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) — Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal:

Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Edição 2012. Brasília: MEC, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Educação Profissional. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Área Profissional: Saúde. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 04/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 196/96 versão 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de

pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: MS, 2012b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Técnico em vigilância em saúde**: diretrizes e orientações para a formação. Brasília: Ministério da Saúde. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Revista Educação e Filosofia Uberlândia**, Minas Gerais, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, Minas Gerais, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**: implicações para o Currículo. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/Estagio%20Comp.Profissionais.pdf>. Acesso em: 2 set. 2014.

EPSJV. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Apresentação da escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014a. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Apresentacao>. Acesso em: 2 set. 2014.

_____. **Observatório dos técnicos em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014b. Disponível em: <http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/> Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio C. França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>. Acesso em: 2 set. 2014.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. FAZENDA, Ivani (Org.). 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 5ª ed. São

Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1987.

GAMBOA, Silvio A. Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. FAZENDA, Ivani (Org.). 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Apresentação de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Orelha de Luiz Mário Gazzaneo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução e orelha de Carlos Nelson Coutinho, 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUIMARÃES, Tomas de Aquino. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 34(3); 125-40, maio/jun.

2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6284/4875> Acesso em 31 jan. 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia - Resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon**. Tradução e introdução de José Paulo Netto. São Paulo: Global editora, 1985.

_____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos.** Tradução e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

_____. **Para a Crítica da Economia Política** [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, col. Os economistas, 1982.

_____. **A questão Judaica**. 2ª edição. São Paulo: Moraes Ltda, 1991.

MARX & ENGELS. **A Ideologia Alemã (I Feuerbach**). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, 3ª ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise. **Educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 13 out. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010.

ROVAI, Esméria. **As cinzas e a brasa**: ginásios vocacionais, um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem na experiência pedagógica do Ginásio Estadual Vocacional "Oswaldo Aranha" — 1962 a 1969. 1996. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO: SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS

Heloisa Laura Queiroz Gonçalves da Costa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
heloisa.ufms@gmail.com

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: O presente texto apresenta percurso de investigação, em desenvolvimento, para escrita de tese de doutoramento, tomando como objeto e fontes os documentos curriculares locais, produzidos por duas redes de ensino, uma municipal e outra estadual, de um estado membro do Brasil, em 2008 e 2012, respectivamente. Para tanto, nosso desenho metodológico orienta-se pelas técnicas da pesquisa bibliográfico-documental. As análises pretendidas estão ancoradas nos estudos curriculares críticos, e objetivam desvelar a intenção curricular construída a partir de conhecimentos de matemática a serem distribuídos, expressa nos documentos analisados. Entendemos que os conteúdos selecionados para estas etapas de ensino, configuram-se como conhecimento dos poderosos uma vez que são próprios daqueles que dominam a Matemática. Questionamos se este conhecimento também confere poder aos que dele se apropriam, possibilitando a estes indivíduos a ocupação de novas posições no espaço de lutas que habitam.

Palavras-chave: Currículo, Matemática, Ensino Fundamental e Médio

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta percurso de investigação, em desenvolvimento, para escrita de tese de doutoramento, tomando como objeto de estudos e análises, documentos curriculares produzidos para os ensinos fundamental e médio na área de Matemática, por duas redes de ensino; uma municipal e outra estadual, de um estado membro do Brasil, em 2008 e 2012, respectivamente. Entendemos os documentos curriculares como fontes documentais, por serem "impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização" (TAVARES SILVA, 2014) e, as práticas como "fontes dialógicas, pois ocupam um espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades subtraídas a uma projeção particular, oficial" (TAVARES SILVA, 2014).

Neste contexto estes documentos são investigados a partir de exercícios que pretendem analisar e desvelar os processos de seleção e distribuição de conhecimentos, em sua forma prescritiva, responsáveis pela manutenção das desigualdades de sucesso escolar, ou seja, buscando compreender a produção dos "excluídos do interior" do sistema.

2 INDAGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA

Partimos do suposto de que os conteúdos selecionados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio configuram-se como conhecimento dos poderosos (YOUNG, 2007) uma vez que são próprios daqueles que dominam a Matemática. Questionamos, portanto, se estes conhecimentos também conferem poder, "conhecimento poderoso", aos que dele se apropriam, possibilitando a ocupação de novas posições no espaço de lutas que habitam. Espaço esse, determinado pela hegemonia dos valores matemáticos dominantes, que orienta a percepção para aceitar como mais dotado de valor os conhecimentos curriculares que mais se aproximam dos ideais fixados pela essencialização da moderna Matemática.

Conforme Young (2007), esse conhecimento definido como "conhecimento dos poderosos" relaciona-se ao fato de determinados conhecimentos terem sido historicamente acessados por aqueles com maior poder na sociedade. Já o "conhecimento poderoso" é definido como o conhecimento especializado, visto como capaz de oferecer novas formas de pensar o mundo. Tal conhecimento justifica o "investimento" das famílias em educação escolar, já que entre outros o objetivo da escolarização seria oferecer acesso ao conhecimento especializado.

A urgência de atenção na abordagem social dos conteúdos matemáticos por meio de seus fundamentos e, em uma seleção intimamente ligada à reflexão do movimento político, econômico e cultural da sociedade *per se* pressupõe uma concepção de Matemática mais totalizante, isto é, menos submetida aos processos de

ensinoaprendizagem[1]. Processos esses, para os quais teoria e prática, conteúdo e forma apresentam-se articulados entre si com o intuito do desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e da autonomia nos educandos - práxis.

Objetivamos investigar não apenas quais conteúdos matemáticos foram privilegiados na elaboração desses documentos, mas, também, que interesses guiaram a seleção desses conhecimentos ditos legítimos. Para tanto, nos ancoramos em Apple (2002) ao afirmar que o currículo consiste na seleção do conhecimento socialmente legitimado e, portanto, configura-se como o produto das tensões culturais, políticas e econômicas presentes na sociedade, tornando-se, na maioria das vezes, a expressão dos interesses dominantes.

A importância da investigação proposta está ancorada na perspectiva de que não há pesquisas históricas, no campo da Educação e da Educação Matemática, que discutam os processos de seleção e distribuição nos documentos curriculares locais, em particular no que concerne às investigações das relações de poder nelas contidas, de forma implícita ou explicita.

3 DESENHO METODOLÓGICO

O desenho metodológico desta pesquisa está delineado pelas técnicas das pesquisas bibliográfica e documental. A primeira funda-se no levantamento, seleção e análise de artigos de periódicos, capítulos de livros, livros, dissertações e teses, que procederam a investigações sobre as temáticas: Parâmetros, diretrizes e referenciais curriculares de Matemática para os Ensinos Fundamental e Médio. A segunda organiza-se em torno dos documentos curriculares nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª série) do ensino fundamental, nos anos de 1997 e 1998; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000); e locais – Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino

[1] De acordo com SILVA (2008), a junção dos termos expressa compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem.

Fundamental e Ensino Médio) da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul (2012) e Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) da rede municipal de educação de Campo Grande – MS (2008).

O uso de documentos está ancorado na riqueza de informações que deles extraímos e resgatamos o que per ser justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais. Tais exercícios possibilitam ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: p.295).

Para as análises a serem construídas trabalhamos com chaves de análise para a compreensão da relação currículo, conhecimentos matemáticos e conhecimento reflexivo/emancipatório. As chaves de análise são mapas conceituais que permitem a problematização da investigação dos documentos curriculares a partir de "lugares" epistemológicos que permitam o trânsito entre os campos educativo e matemático.

4 MAPEAMENTO INICIAL DAS FORMAS DE ACESSO E DISTRIBUIÇÃO DOS CONHECIMENTOS PODEROSOS.

Os documentos curriculares, em que pese sua destinação às diferentes etapas da educação básica, estão orientados por objetivos de proposição de inovação nos processos de seleção e distribuição dos conteúdos curriculares. Dessa forma, problematizando uma formação em que o conteúdo seja apreendido como fim em si mesmo, na perspectiva de que seja entendido como meio para que desenvolvimento das capacidades que permitam aos sujeitos produzir bens culturais, sociais e econômicos.

Diretrizes curriculares em âmbito nacional, estadual e municipal não raramente reforçam a importância da formação desse sujeito, por que não dizer, "completo". Nessa perspectiva, os documentos curriculares estaduais na área de Matemática apresentam a

necessidade de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências, propondo orientações pedagógicas, no sentido de que seja oferecido ao aluno oportunidade de compreender e interferir na realidade em que está inserido. Por sua vez, os documentos municipais apresentam algumas orientações específicas para a operacionalização dos conteúdos matemáticos para o 1° ao 9° ano do Ensino Fundamental, objetivando da formação cidadã apregoada.

Em nossas primeiras incursões de análise, detectamos indícios de algumas tendências atuais da Educação Matemática, ao nível do discurso oficial, entretanto, observamos nos documentos analisados, em que pesem serem publicados por secretaria distintas, pouca articulação entre os dois tipos de conhecimentos definidos por Young, mesmo na presença de vestígios dos dois, eles nos pareceram desarticulados, uma vez que não apresentam a concretização de ações estimuladoras que proporcionem ao estudante um real empoderamento do sujeito.

5 REFERÊNCIAS

APPLE, M. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / primeira à quarta série**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / quinta à oitava série.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____ Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino**

Médio. V.2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CAMPO GRANDE - MS. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.** Campo Grande MS 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação - SED. Superintendência de Políticas de Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino –Ensino Fundamental**. Campo Grande, MS, 2012a.

_____. Secretaria de Estado de Educação - SED. Superintendência de Políticas de Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino –Ensino Médio**. Campo Grande, MS, 2012b.

SILVA, F. C. T. **Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns**. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L. e SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. 1ed. Araraquara; Brasília (DF): Junqueira&Marin; CAPES, 2008, v. 1, p. 67-108.

TAVARES SILVA, F. C. **Programa de pesquisas em currículo: seleção e distribuição de conhecimentos em diferentes contextos**. Portugal, XI Luso-brasileiro de Questões Curriculares, mimeo, 2014.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** In: Educação e Sociedade. vol. 28. Unicamp: Campinas, SP, 2007.

NARRATIVAS TRANSMÍDIA E EDUCAÇÃO: MAPEAMENTO E ANÁLISE DE CASOS

Lorena TÁRCIA
Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH)
lorenatarcia@gmail.com

Maurício GUILHERME SILVA JR
Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH)
mgsj@uol.com.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação

Resumo: Este projeto de Iniciação Científica é parte do trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisa em Educomunicação de uma Instituição de Ensino Superior, no eixo de Narrativas Transmídia e Educação. O trabalho encontra-se em sua terceira fase. Na primeira fase, aqui relatada, realizou-se um mapeamento crítico de projetos educacionais com viés transmidiático, no Brasil e no Exterior. Em seguida, foram analisados nove casos nacionais e internacionais em que a perspectiva transmídia teria sido assumida e nomeada enquanto eixo principal de um projeto educacional. As conclusões mostram forte discrepância entre a adoção de uma aproximação multiplataforma por profissionais, empresas e escolas no Brasil, em relação à realidade de países como Estados Unidos, Austrália, Rússia, Espanha e México.

Palavras-chave: Educomunicação. Tecnologias de Comunicação e Informação. Transmídia.

1 INTRODUÇÃO

Desde a invenção dos computadores pessoais, na década de 1970, a tecnologia digital tem se expandido rapidamente, de maneiras a estabelecer modos inovadores de sociabilidade, por meio de novos formatos e possibilidades de comunicação, assim como de transmissão da informação. Multimídia, intermídia, hipermídia - e agora, transmídia - compõem um universo semântico complexo, que busca explicar as narrativas emergentes, seus processos e aplicações, inclusive, no campo da educação. A velocidade das mudanças exige constante atualização bibliográfica e criterioso acompanhamento das novas ferramentas de aprendizagem, introduzidas no ambiente escolar, por vezes, pelos próprios alunos.

Neste sentido, este projeto de Iniciação Científica se propôs a mapear criticamente estudos e projetos de transmídia relacionados à educação, no Brasil e no exterior. As duas primeiras etapas da pesquisa concluem sobre experiências distintas nesses dois ambientes: internamente, transmídia tem sido debatido em termos teóricos, sendo raro encontrar projetos que assim se nomeiem; externamente, prevalece a prática de experimentação das narrativas transmídia enquanto objeto de pesquisa, plataforma de aprendizagem e práticas pedagógicas em distintos níveis de ensino/aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Chaves (2003) descreve duas grandes transformações tecnológicas pelas quais teria passado a educação, que já estaria vivendo, na verdade, uma terceira. Em primeiro lugar, destaca-se a mudança decorrente da invenção da escrita; em seguida, do surgimento da imprensa. Atualmente, a escola se defronta com as transformações advindas do desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônicos, que, em formato digital, convergem para os computadores, de modo a gerar novas formas de contar/narrar histórias. Passados mais de dez anos de tais proposições, é possível pensar numa quarta grande transformação, relativa às mídias móveis, à multiplicação de telas e à emergência de novas formas narrativas - resultado natural dessa expansão.

Para compreender e desenvolver tal modelo, é indispensável pensar em narrativas de aprendizagem presentes (e atuantes) em diversos momentos do dia de um aprendiz. Trata-se, em suma, de narrativas capazes de gerar, naturalmente, interesse e engajamento.

Pensar as tecnologias como matéria-prima, e não apenas como mídia transmissiva, envolve estruturar narrativas diferenciadas, maleáveis e adaptáveis ao(s) novo(s) ambiente(s) tecnológico(s) e socialmente interligados que se instalam no dia a dia de docentes e discentes. Neste ponto, entrecruzam-se os campos da Educação e da Comunicação. Vivem, inclusive, os mesmos dilemas, pois, como ressalta Dolabela (2010, p. 1), “as questões que se materializam, na sociedade concernem diretamente à questão educacional, se se considera que a função da escola é a formação dos sujeitos, de acordo com expectativas que a própria sociedade faz dessa formação”.

Para Henry Jenkins (2010), autor do conceito de Narrativa Transmídia (NT) em relação ao universo do entretenimento, aplicar transmídia à educação significa compreender as mudanças nos modos como a cultura é produzida e consumida atualmente, por meio de múltiplas plataformas, e com conteúdos dispersos.

Enquanto multimídia exige do aluno a habilidade de entender diferentes linguagens em um mesmo ambiente, transmídia busca constituir narrativas a partir de elementos de uma história dispersos em múltiplas plataformas. Segundo Jenkins (2010) , muitos são os motivos para que professores utilizem transmídia nos processos de ensino/aprendizagem. Trata-se, segundo este autor, de um modo de expressão a ser compreendido e aprendido: "Se muitas histórias vão se tornar transmídia, então, precisamos conversar com nossos alunos sobre o que significa ler uma história transmídia, e, tão importante quanto isso, o que significa conceber e escrever uma história transmídia" (JENKINS, 2010, s.p) .

Ainda que seja cauteloso ao transitar entre o ambiente comercial do entretenimento e o universo escolar, Jenkins aceitou, em 2010, o desafio de revisitar os sete princípios da Narrativa Transmídia à luz da Educação. Ei-los: Potencial de Compartilhamento X Profundidade; Continuidade X Multiplicidade; Imersão x Extração; Construção de Universos; Serialidade; Subjetividade; Performance. Em função das restrições na extensão deste relato, não detalharemos aqui cada uma destas aplicações, utilizadas na análise da segunda fase da pesquisa.

Scolari (2014, s.p.) utiliza o conceito de alfabetização transmídia (*transmedia literacy*) ao afirmar que as práticas transmidiáticas estão modificando e ampliando os desafios de pesquisadores e educadores, pois "a educação para os meios não pode mais ser limitada à análise crítica da produção ou das linguagens dos meios de comunicação", como propõe a alfabetização midiática (*media literacy*). Para este autor, enquanto prosumidores (produtor + consumidor), estes sujeitos devem estar preparados para desenvolver competências transmidiáticas fundamentais em sua vida social, dentro e fora das instituições de ensino.

> Es en este contexto que nace el concepto de "alfabetismo transmedia" ("transmedia literacy"), una idea de matriz mcluhaniana que comenzó a ser trabajada el año pasado por mis colegas del Program in Digital

> Culture del Internet Interdisciplinar Institute / IN3 y que me ha resultado de gran utilidad para delinear la propuesta de investigación. (SCOLARI, 2014, s.p.)

O professor Scolari irá coordenar, nos próximo três anos, um grupo de pesquisadores de nove países, em um projeto cujo objetivo será compreender como os jovens estão adquirindo competências transmídia fora das escolas e incorporar estes processos nas instituições de ensino.

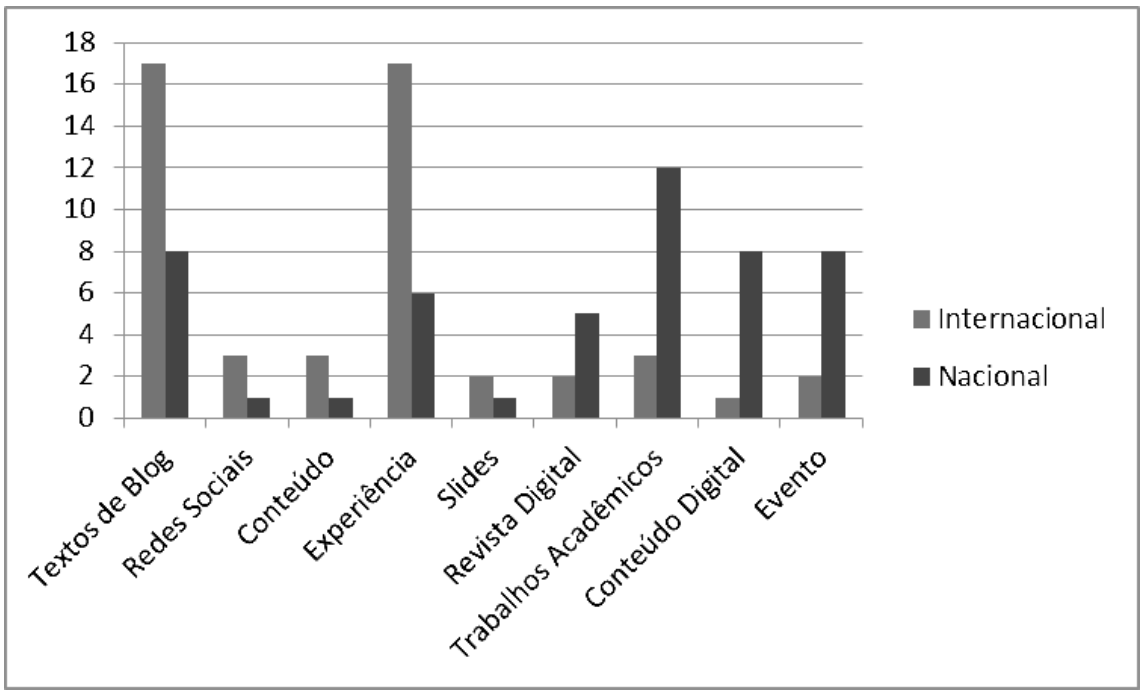
3 METODOLOGIA E RESULTADOS

A primeira etapa da pesquisa, de caráter quanti e qualitativo, buscou mapear, por meio da ferramenta Google Search, os resultados da pesquisa, no Brasil e no mundo, com os termos “Educação” e “Transmídia”/ “Transmedia” and “Education”. Os resultados foram analisados e classificados. Em uma segunda etapa, foram selecionados nove projetos, nacionais e internacionais. Estes projetos foram descritos e analisados criticamente considerando-se os sete princípios da educação transmídia propostos por Henry Jenkins.

4 RESULTADOS

Os resultados da primeira etapa da pesquisa, de mapeamento crítico revelaram discrepância entre as aproximações em âmbito nacional e internacional, no que diz respeito aos estudos sobre a relação entre transmídia e educação. No Brasil, foram encontrados, principalmente, estudos teóricos e exploratórios sobre a temática. No exterior, além da investigação científica, foi possível localizar vários exemplos de aplicação do conceito ao universo escolar, seja em termos de plataformas, projetos ou experiências nos diversos níveis de ensino/aprendizagem, correspondendo a 34% do universo pesquisado (Gráfico 1)

Gráfico 1: resultado do mapeamento de acordo com os critérios de classificação.
Fonte: elaboração própria



Já na segunda etapa da pesquisa, foram analisados, de acordo com os sete princípios propostos por Jenkins (2010), nove casos divididos em: projetos (Estados Unidos, Austrália, México e Brasil); pesquisa-ação (Espanha); rede de pesquisa (Espanha e mais nove países); plataforma (Estados Unidos).

5 CONCLUSÕES

As conclusões apontam para a necessidade de aprofundar os estudos e análise de experiências de transmídia no universo escolar, enquanto uma ferramenta de construção crítica e engajamento, considerando-se a complexidade do ambiente comunicacional nos quais estamos imersos. Mostram também que a transmidialidade não diz respeito apenas às tecnologias digitais, com indícios de que muitas experiências desenvolvidas em território nacional possuem traços transmidiáticos, porém carecem de referencial teórico para assim nomeá-los, o que nos leva a reforçar a necessidade de ampliar a

divulgação sobre o tema no Brasil.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, Eduardo. **Educação a distância e tecnologia**. Palestra proferida pelo professor em 2003, na Unicamp, São Paulo.

DOLABELLA, Ana Rosa Vidigal. Mídias, Letramento e Formação: construção de saberes sobre o discurso jornalístico na escola. **Tese de doutorado**. PUC Minas, 2010.

JENKINS, Henry. **Transmedia Education:** the 7 Principles Revisited. Disponível em <http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html> Acesso em jul. 2014.

SCOLARI, Carlos Alberto. **Alfabetismo Transmedia**: um programa de investigación. Hipermediaciones, 26 de setembro de 2014. Disponível em <http://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/ >. Acesso em jul. 2014.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO DE ATUALIZAÇÃO DO MODELO DE INTER-RELAÇÃO DAS ESPIRAIS DE NONAKA E VALENTE

Arnaldo Turuo Ono
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
arnaldo.ono@hotmail.com

José Armando Valente
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
jvalente@unicamp.br

Modalidade: Seminário de Pesquisa

Eixo 5: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Resumo:

A busca pelo entendimento do processo de criação do conhecimento e do gerenciamento do conhecimento tem se intensificado nos últimos anos, mas ainda não há consenso acerca de sua conceituação e operacionalização. Este projeto tem como ponto de partida a proposta de inter-relação entre a Espiral da Aprendizagem de Valente (1999, 2002) e a Teoria de Criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (2003), proposta por Ono (2010). O objetivo é identificar se as críticas e propostas de novos paradigmas, publicadas nos últimos cinco anos, em substituição ao modelo seriam efetivamente uma alternativa à teoria. As críticas e novas propostas estão sendo descritas, discutidas e quando encontradas condições, operacionalizadas para realização de pesquisa de campo. Até o momento os principais críticos foram selecionados e seus trabalhos descritos, analisados e comentados. A próxima etapa será a operacionalização dos trabalhos que apresentarem as condições e informações que possibilitem essa atividade.

1 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO DO PROJETO

1.1 PONTO DE PARTIDA

Este projeto tem como ponto de partida a proposta de inter-relação entre a Espiral da Aprendizagem de Valente (1999, 2002) e a Teoria de Criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (2003), proposta por Ono (2010).

Com o intuito de continuar o desenvolvimento dos estudos relacionados à proposta de inter-relação, proposta por Ono (2010), iniciou-se um processo de busca por evidências que pudessem confirmar os modelos relacionados à proposta de inter-relação ou eventuais desenvolvimentos e melhorias nesses.

Foram encontrados vários trabalhos testando os modelos, usando a proposta original dos autores (FROTA; PANTOJA, 2005; SEQUEIRA, 2008; HOLANDA; FRANCISCO; KOVALESKI, 2009; POPADIUK; RICCIARDI, 2011; MENDES et al. 2012), mas não foram observadas pesquisas que trouxessem alterações nas estruturas ou em detalhes dos processos propostos. Entretanto, alguns trabalhos trazem argumentações relacionadas a limitações e críticas diretamente relacionadas à Teoria de Criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi.

Antonialli et al. (2011) fizeram uma análise dos anais do EnANPAD entre as edições de 2005 a 2009. Especificamente buscaram por trabalhos que usaram a teoria de Criação do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi. Constataram que os autores dos estudos usaram o modelo, preponderantemente, sob uma postura de neutralidade e aceitação, sem que houvesse criticas significativamente relevante a ponto de serem consideradas nas análises. Os autores ressaltam a importância das apropriações do modelo, entretanto, sinalizam a importância da busca por avanços ao modelo concebido, por meio de perspectivas mais críticas e analíticas.

Uma crítica ao modelo de Nonaka sugere que esse não se trata de um processo cíclico de conversão do conhecimento e que, na verdade, somente duas das quatro etapas de conversão do modelo SECI (*socialização, externalização, combinação e internalização*) satisfazem a condição de transformação de uma forma de conhecimento em outra (BRATIANU, 2010). Ainda, segundo o autor, o padrão de conversão do conhecimento,

apresentado no modelo SECI de Nonaka e Takeuchi (2003) apresenta as divisões entres os indivíduos e os grupos um tanto confusas.

Bratianu (2013) propõe uma nova perspectiva de conhecimento organizacional, que, em suas palavras, vai além da apresentação clássica de díade, composta pelos conhecimentos tácito e explícito. Para o autor, esse é um modelo bidimensional, que usa como sistema de referência os eixos epistemológico e ontológico. Considera que o conhecimento é intangível, logo, qualquer metáfora linear, usada para descrever o conhecimento organizacional, poderia levar a resultados irreais, tais como considerar que o conhecimento organizacional é a soma ou a integração dos conhecimentos de todos os indivíduos.

Há a necessidade de "integradores" de maneira a esclarecer processos não lineares de geração de conhecimento organizacional. Um integrador é um poderoso campo de forças, capaz de interagir com diferentes elementos, que devem ter a propriedade de conectividade e sinergia para que a integração aconteça (BRANIATU, 2013).

Nos estudos de Gourlay (2006), a teoria de Nonaka e descrita como a mais conhecida e seu modelo o mais influente na literatura sobre conhecimento organizacional. Entretanto, o autor apresenta alguns questionamentos relacionados à teoria. Um deles argumenta que, em verdade, Nonaka propõe apenas dois tipos de conversão do conhecimento, de tácito para explicito e de explicito para tácito. *Socialização* e *Combinação*, entretanto, são modos de transferência do conhecimento.

Jakubik (2011), por meio de um estudo aprofundado sobre Aprendizagem e Conhecimento, apresenta inúmeros trabalhos que se alinham no sentido apontar para a necessidade de melhor entendimento das dialéticas dos fatores humanos em processos de criação de conhecimento nas comunidades.

Baseado em suas pesquisas, Jakubik (2011) propõe então, uma mudança. A justificativa tem como base várias criticas ao modelo de Nonaka e seus colaboradores, como, por exemplo, a critica de Gourlay (2006), quando esse argumenta que "há rachaduras no motor" SECI de Nonaka. Para a autora não há dúvidas quanto à necessidade de substituição do modelo de conversão do conhecimento SECI por uma estrutura que possa melhor apresentar as naturezas social, humana, interativa, evolucionária e

dinâmica da criação do conhecimento. Há a necessidade de mudança do paradigma na Teoria de Criação do Conhecimento.

Após a realização de um levantamento histórico e revisão teórica, Jakubik propõe uma nova estrutura denominada "tornando-se conhecedor" (*Becoming to know framework*) que, segundo a autora, conecta-se de várias maneiras com a teoria de Nonaka. A proposta considera sete componentes do conhecimento, elencados pelos especialistas estudados pela autora. São eles:

1. Ambiente como sendo um ecossistema e multinível Ba.
2. Visão do conhecimento (conhecer o que)
3. Diretrizes dos objetivos (conhecer o que)
4. Prática (conhecer como)
5. Diálogo (Senso do que fazer, porque fazer).
6. Ba como nexo espaço-tempo específico
7. Conhecimento como ativos são as entradas e saídas da criação do conhecimento.

De acordo com Jakubik (2011) a proposta de uma nova estrutura se afasta do paradigma funcionalista, baseado na epistemologia da posse, dualismo e no pensamento dicotômico do conhecimento. A estrutura se move na direção construtivista, dialógico, ao paradigma participativo, no qual múltiplos tipos de conhecimento existem e se complementam e onde o conhecimento e o "conhecendo" são inseparáveis e partes das práticas.

O conhecimento não se constrói por meio da conversão entre conhecimentos explícito e tácito, como preconiza o modelo SECI, mas pela interação entre pessoas, como sugere a estrutura "tornando-se conhecedor" (JAKUBIK, 2011).

Os trechos dos estudos citados, relacionados com o conhecimento, assim como as críticas direcionadas à Teoria de Criação de Nonaka e seus colaboradores, sinalizam uma oportunidade para uma revisão mais aprofundada na proposta de inter-relação de Ono (2010).

Por outro lado, neste trabalho, o modelo de Valente (1999) será considerado como adequado para explicar o processo de construção do conhecimento, na etapa do indivíduo.

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Objetivo Geral

Rever o modelo de inter-relação de Ono (2010), considerando os estudos que apresentam críticas e propostas de substituição do paradigma de Nonaka e Takeuchi (2003), de modo a apresentar uma estrutura de construção do conhecimento alinhada com os novos paradigmas do Conhecimento, considerando o contexto das novas tecnologias digitais.

Objetivos Específicos

1- Identificar as principais críticas ao modelo de Nonaka e seus colaboradores,
2- Levantar as propostas de mudança de paradigma;
3- A partir do modelo de inter-relação de Ono (2010), propor um modelo de construção do conhecimento alinhado como os novos paradigmas;
4- Testar o modelo de construção do conhecimento, atualizado, no contexto das novas tecnologias digitais.

Tipo de Pesquisa

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa.

O instrumento de coleta será um roteiro semi-estruturado, será elaborado tendo como referência o referencial teórico e a estrutura teórica a ser verificada. As perguntas serão abertas e buscar-se-á cobrir todo o objetivo geral por meio dessas. Eventuais ajustes serão realizados no roteiro de modo a torná-lo mais claro para o entendimento e aprofundamento da pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista dirigida.

Perfil dos sujeitos a serem entrevistados

A unidade de análise deste estudo é o sujeito, aprendiz, que busca usufruir de diferentes recursos tecnológicos de maneira a ampliar o leque de oportunidades de aprendizagem, além dos recursos tradicionais, como por exemplo, o ambiente de sala de aula.

Em princípio, estão sendo considerados nesta pesquisa sujeitos (alunos) que frequentam cursos de graduação na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), campus Alphaville e na Faculdade Mario Schenberg (FMS), unidade II – Cotia.

Neste estudo para o tratamento, organização, categorização, análise e apoio às inferências, será usada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004).

1.3 PLANO DE ATIVIDADES

O plano de atividades teve início no mês de Setembro de 2014.

Na figura 01 são detalhadas as principais atividades que estão sendo conduzidas.

	ANO											
	Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6	Mês 7	Mês 8	Mês 9	Mês 10	Mês 11	Mês 12
ATIVIDADES												
Aprofundamento Referecial Teórico												
Levantamento dados Objetivo 1 (críticas)												
Levantamento dados Objetivo 2 (paradigma)												
Levantamento dados Objetivo3 (novo modelo)												
Elaborar roteiro de entrevista												
Pré-teste I roteiro												
Ajuste I												
Preteste II roteiro												
Realização entrevistas (Pesquisa campo)												
Tratamento dos dados (transcrição e outros)												
Análise Resultados												
Considerações finais												
Revisão Geral												
Depósito												

Figura 01: Plano de Atividades
Fonte: elaborado pelo autor

1.4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIALLI, L. M. et al. A Apropriação do Modelo de Espiral do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi: uma análise dos anais do EnANPAD de 2005 a 2009. **EnADI, III**, 2011. Disponível em:

http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnADI/enadi_2011/2011_ENADI112.pdf Acesso em: 13/05/2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 3ª edição, 2004.

BRATIANU, C. The Triple Helix of the Organizational Knoledge. **Management Dynamics in the Knowledge Economy**. Volume 1, no. 2, pp 207-220, 2013.

_____. A Critical Analysis of Nonakas Model of Knowledge Dynamics. **Electronic Journal of Knoledge Management** . pp193-200 © Jul 2010 Volume 8 Issue 2, ECIC 2010, pp181 – 266 Disponível em: http://ejkm.com/front/search/index.html Acesso em: 08/05/2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

FROTA C. S.; PANTOJA R. R. Teoria de criação do conhecimento organizacional Nonaka e Takeuchi **SEGRAC – NÚCLEO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA**

ENGENHARIA 2005 disponível em:

http://jetaconsul.dominiotemporario.com/doc/Teoria_da_Criacao_do_Conhecimento_Organizacional.pdf Acesso em: 13/05/2014.

GOURLAY, S. Conceptualizing Knowledge Creation: A Critique of Nonaka's Theory. **Journal of Management Studies** Volume 43, Issue 7, pages 1415–1436, November 2006. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6486.2006.00637.x/abstract Acesso em: 19/05/2014.

HOLANDA, L. M. C.; FRANCISCO, A. C.; KOVALESKI, J. L. A percepção dos alunos do mestrado em engenharia de produção sobre a existência de ambientes de criação do conhecimento. **Ci. Inf. [online].** 2009, vol.38, n.2, pp. 96-109. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n2/08.pdf>. Acesso em 13/05/2014.
JAKUBIK, M. (2011). Becoming to know. shifting the knowledge creation paradigm. **Journal of Knowledge Management**, 15(3), 374-402.

doi:http://dx.doi.org/10.1108/13673271111137394

MENDES, P. A. S. et al. Relação Entre Redes Sociais e a Gestão do Conhecimento: um Estudo Exploratório com Estudantes do Ensino Superior de Tecnologia em Informática. **IX SEGET**, 2012. Disponível em:

http://gpi.aedb.br/seget/artigos12/30516261.pdf Acesso em 13/05/2014.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na empresa**: Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação. Rio de Janeiro: Campus, 2003. 11ª. Edição.

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; KONNO, N. SECI, ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. Long Range Planning, 33(1), 5-34, 2000. Retrieved September 23, 2009, from **ABI/INFORM Global**. (Document ID: 68148343).

ONO, A. T. **O processo de construção do conhecimento por meio das novas tecnologias no contexto da conexão sem fio**. 2010, 195p. Tese de doutorado apresentado ao programa de Educação currículo da Pontifícia universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

POPADIUK, S.; RICCIARDI, G. Conversão do conhecimento é fonte de Vantagem Competitiva Sustentável? uma análise empírica sob a perspectiva da Resource-based View. **Gest. Prod., São Carlos**, v.18, n 1, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2011000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13/05/2014.

http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2011000100014.

SEQUEIRA, B.. Aprendizagem Organizacional e a Gestão do Conhecimento: uma abordagem multidisciplinar Mundos sociais: saberes e prácticas. **IV Congresso Português de Sociología** ISBN 978-972-95945-4-0 , pág. 276, 2008. Disponível em: http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/497.pdf Acesso em: 13/05/2014.

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

_____. **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.

JUSTIÇA CURRICULAR PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DO SUL DO AMAZONAS

SOUZA, Zilda Gláucia Elias Franco
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
zildaglaucia@hotmail.com

PONCE, Branca Jurema
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)
tresponces@uol.com.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

Resumo: Acreditando que a criança é capaz construir seu próprio universo, de forma ingênua, porém com resistência, humor, vontade de domínio e de mando, o estudo tem como objetivo identificar histórica, cultural, social e educacionalmente crianças de 4 e 5 anos do Sul do Estado do Amazonas, de modo a contribuir para uma reflexão sobre a busca da justiça social para essas crianças por meio do currículo escolar. Para efetivarmos esse estudo optamos pela pesquisa etnográfica, com abordagem metodológica pautada na observação participante, diários de campo, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem novas explicações e interpretações a respeito dos direitos, da justiça curricular, dos limites e possibilidades da infância da região.

Palavras-chave: Criança. Currículo escolar. Justiça social. Amazonas.

1 INTRODUÇÃO

As sociedades ao longo da história relacionaram-se de modo peculiar com a infância e a criança, mostrando que muitas das características foram padronizadas e independentes do tempo e do lugar, uma vez que tendencialmente se fazia necessário que cada criança recebesse orientações para o mundo adulto. Porém, "a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro." (STEARNS, 2006, p. 12).

Acreditando que a criança é capaz de construir seu próprio universo, o estudo tem como objetivo identificar histórica, cultural, social e educacionalmente crianças de 4 e 5 anos do Sul do Estado do Amazonas, de modo a contribuir para a reflexão sobre a justiça curricular para essas crianças.

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como

> instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola. (PONCE, NERI, 2015, p.03).

No Amazonas, pesquisadores vêm realizando observações sobre a infância, os modos de viver das crianças nas áreas urbanas e rurais/ribeirinhas/indígenas, porém ainda há muito o que descortinar e vivenciar diante da grandeza e dos desafios da região. A infância nesse contexto apresenta especificidades, da natureza, das dificuldades encontradas, dos tempos e espaços. Escutar o que conhecem as crianças de sua cultura é uma forma de compreender seu universo, sua visão de mundo. Como é a infância das crianças que residem no Sul do Amazonas? Quais são os limites e possibilidades de seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo? Que tipo de educação recebem? Quais são os direitos curriculares das crianças de 4 e 5 anos? Esses direitos estão sendo respeitados? São questões a serem problematizadas.

O estudo e a prática pedagógica com crianças, o ver/olhar, a forma como moram, brincam, estudam e convivem despertaram interesse por procurar compreender, investigar, "pensar a infância a partir do que ela tem e não do que lhe falta; como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação; como força e não como incapacidade." (KOHAN, 2008, p. 30).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a criança e a infância, com base nas ciências humanas e sociais, indica-nos assumir uma "perspectiva polifônica"; cabe-nos como pesquisadores indagar em nossas práticas o que é a infância, o que quer uma criança. A sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância como categoria geracional, socialmente construída. (SARMENTO, 2003). Essa separação origina diversos questionamentos ao modo de vida das crianças, o lugar onde vivem e como vivem, atravessada por contradições e desigualdades, aspecto riquíssimo de

investigação que, de acordo com Corsaro (2011, p. 15) "Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas."

A Amazônia Legal Brasileira conta com mais de 23 milhões de habitantes, sendo cerca de 40% de crianças e adolescentes até 17 anos. O acesso à educação infantil é insignificante. O Norte é onde, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/2007), há menos crianças de até 3 anos de idade em creches, no Amazonas 5,1%. A região é detentora, ao lado do Nordeste, dos mais preocupantes indicadores sociais do país onde políticas públicas deixam de ser concretizadas e infantes renegados em seus direitos, promovendo condições de vida diversas e singulares.

A partir do momento que entendemos que as crianças são sujeitos de voz ativa, que possuem uma história social, cultural, pessoal, cidadãos de direitos que participam e constroem conhecimentos, percebemos que o processo de apropriação e transformação do mundo realizado por elas também perpassa pela escola e pela justiça curricular.

A produção teórica no campo do currículo expressa o embate de posições adversas na sociedade capitalista e a necessidade de reflexão sobre ele e, como envolve e determina a prática pedagógica e promove a educação do sujeito. A cultura constituída pelos conteúdos do currículo é uma construção peculiar, onde há uma série de intermediações entre a cultura e a cultura considerada escolar, entre elas: professores, livro didático, a política curricular, o projeto da escola.

> Do seu caráter utilitarista e eficientista, a área de currículo evoluiu para um pensamento crítico, que o desvendou nessas intencionalidades e o compreendeu em suas possibilidades de busca da igualdade (social, política e humana) e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural. A ampliação do debate teórico da área e a prática curricular têm revelado o quanto a sociedade do século XXI revela e oculta pressupostos e intencionalidades da educação, o que torna ainda mais urgente o avanço na reflexão sobre a teoria e a prática curriculares. (CHIZZOTTI, PONCE, 2012, p.27)

A partir desse contexto compreendemos a importância de um currículo justo e indagamos: O que é adotado como conteúdo e o que deixado de lado nas comunidades do Sul do Amazonas? Qual o valor que tem a criança na sociedade? Acreditamos através das discussões que é preciso questionar, refletir sobre o currículo no sentido de

que o mesmo não é neutro, é um território conflituoso de poder, onde as ações são realizadas com base em opções e podem ser com diferentes orientações.

O currículo precisa promover uma educação "que ajude as crianças a serem mais reflexivas, a saberem julgar e avaliar as tarefas e estratégias em que estão envolvidas, que promova a cooperação e o trabalho em equipe, que faça com que se torne rotina pensar nos demais e em como ajudá-los." (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.51).

3 METODOLOGIA

Nesse trabalho encontramos a pesquisa etnográfica. De acordo com Chizzotti (2013, p.65) "a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana pode auxiliar a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas." Lüdke e André (1986) apontam três etapas para a realização da pesquisa etnográfica: a exploração, a decisão e a descoberta, assim, procuraremos situar as várias descobertas num contexto mais amplo, holístico.

Optamos pela abordagem metodológica qualitativa. A amostra será constituída por grupos de crianças de quatro e cinco anos que residem na comunidade ribeirinha Muanense do município de Humaitá (AM) por apresentarem aspectos interessantes da cultura amazonense e pela necessidade de investigação do currículo escolar. Para construção dos dados e caracterização dos sujeitos, crianças, pais e professores serão utilizados análise documental, entrevistas semi- estruturadas, questionários, desenhos, observação *in loco* e o registro de imagem fotográfica.

4 CONSIDERAÇÕES

Temos a visão de que as ciências se complementam para a melhor compreensão da infância e das crianças como atores sociais, sujeito da fala, do discurso, da área acerca do direito e das ciências políticas, e um campo de natureza interdisciplinar que envolve múltiplas perspectivas. (ROCHA e KRAMER, 2011).

Acreditamos que a pesquisa nos mostrará a infância ribeirinha do Sul do Amazonas e de que forma o currículo vem sendo apresentado. A fala das crianças através do estudo etnográfico poderá evidenciar de que forma a justiça curricular possa

concretizar-se como instrumento de superação de desigualdades, através do conhecimento dessa realidade, do cuidado necessário com as suas singularidades e necessidades e da solidariedade e trabalho em equipe.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE.Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006-2007**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/sintesepnad2007.pdf Acesso em: 13 abr.2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

PONCE, B.J.; NERI, J. F. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente**. E-Curriculum**. V. 13, nº 2, p. 331-349, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil:** enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011. p. 241-258.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M. e GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

STEARNS, P. N. **A Infância.** São Paulo: Contexto, 2006.

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

ENSINO MÉDIO: POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Solange Vera Nunes de Lima D'AGUA
Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (UNESP)
soldagua@ibilce.unesp.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa_ Ensino Médio: Políticas Públicas

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação

Resumo: Trata-se de uma pesquisa de pós-doutoramento, cujo objetivo é investigar e analisar as políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio e ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), reconhecendo o estado da arte da produção científica e investigando as possíveis práticas que possam qualificar essa modalidade de ensino. Caracteriza-se como uma pesquisa quanti-qualitativa de natureza básica; os procedimentos de análise serão documentais e bibliográficos, podendo lançar mão de técnicas específicas a fim de sistematizar os dados. Pretende-se também visitar programas de Pós-graduação no Brasil e em Portugal que tenham como escopo estudo investigações e discussões relacionadas às tecnologias e a políticas públicas do Ensino Médio/ Ensino Secundário. Com isso, espera-se subsidiar e fortalecer o processo das escolas quanto à utilização das TIC e, principalmente, impactar o avanço da educação pública, considerando os desafios impostos pela sociedade contemporânea.

Palavras chaves: Políticas Públicas, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio sempre foi uma questão "pendente" nas políticas educacionais brasileiras, pois, não tendo uma função claramente definida ao longo dos anos, foi perdendo o caráter de importância na vida escolar dos educandos, tornando-se apenas uma "ponte" entre o Ensino Fundamental e o Superior.

Na verdade, os próprios contextos históricos demonstram o caráter de exclusão social culturalmente representado pelo Ensino Médio ao longo dos anos, principalmente por não ter conseguido garantir indistintamente o acesso a todos, conforme se ratifica pelo trecho abaixo:

> O Ensino Médio tem sido por um tempo longo demais a "terra de ninguém". Sem uma função claramente definida como a dos outros dois níveis, tem uma característica de afunilamento. Nele fica clara a seletividade histórica da educação brasileira. [...] A realidade do ensino médio tem sido, ao invés de uma ponte a ligar dois níveis de escolaridade, um precipício, uma garganta que engole muitos jovens brasileiros. (FELIPPE, 2000, p. 56).

A partir dos anos 80, os imperativos internacionais e os novos contextos socioeconômicos obrigaram o país a pensar em mudanças efetivas no cenário educacional brasileiro, explicitadas na própria Constituição Federal de 88 e, mais tarde, reafirmadas na nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a Lei 9394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases).

A partir de 1996 essas finalidades foram entendidas como necessárias à formação integral do estudante e, ao mesmo tempo, consolidaram uma função específica para o Ensino Médio, de forma a torná-lo não somente uma etapa, mas, sobretudo, um nível de formação com finalidade específica destinada aos jovens do mundo contemporâneo e suas necessidades.

Foi assim que, pautado nos princípios da LDB, o Ministério da Educação publicou, no ano de 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN). Essa nova abordagem para essa etapa da escolaridade pretendia estabelecer uma relação formativa para com os alunos dessa faixa etária e, por conseguinte, inseri-los em um mundo cada vez mais globalizado e transformado pelas novas tecnologias.

> A denominada "revolução informática" promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (BRASIL, 2000, p.05).

Sob essa perspectiva, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foram adquirindo um caráter de importância inquestionável e precisam ser reconhecidas nesse espaço como ferramenta de trabalho e aproximação dos alunos; afinal, os adolescentes e jovens que frequentam esse nível de ensino provavelmente já estão imersos em culturas digitais amplamente divulgadas em seu entorno.

2. JUSTIFICATIVA

Segundo dados emitidos pelo censo escolar realizado pelo INEP[1], nos anos de 2012 e 2013, embora se observe uma alta no ingresso ao Ensino Fundamental, no final do 9.º ano os números indicam um 'gargalo', representado pela evasão quanto ao prosseguimento de estudos pelos jovens dessa faixa etária.

Diante dessa lacuna no decorrer da Educação Básica, tanto o Governo Federal como o Estadual têm buscado medidas para reverter tal panorama, especialmente pela implantação de programas e políticas públicas cujos encaminhamentos contribuam para melhores índices de acesso e permanência nessa modalidade de ensino.

Assim, com esse pressuposto, o governo do Estado de São Paulo implantou o Programa de Ensino Médio Integral, em 2012, em 16 escolas de Ensino Médio espalhadas pelo estado, por meio da Lei Complementar n.º 1191/2012, e o governo federal, a partir do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) instituiu pela Portaria nº 971, de 09/10/2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Tais realizações incitam as escolas a realizarem um Redesenho Curricular, também vinculado à realização de atividades relacionadas aos sistemas comunicativos, oportunizando, assim, o acesso às diferentes mídias, tecnologias e informações, de modo a ampliar a cultura digital e possibilitar o domínio de ferramentas e instrumentos como forma de exercitar a reflexão e a criticidade.

Observa-se que os encaminhamentos propostos para o Ensino Médio e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tanto na esfera estadual, como na federal, incitam trabalhos de pesquisa no sentido de reconhecer e analisar as políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio/ Secundário e a integração das TIC a esse nível de escolaridade, compreendendo os pressupostos teóricos e metodológicos que as encerram.

Moran (2012) afirma que o domínio pedagógico na escola ainda é complexo e demorado e não basta ter acesso à tecnologia para ter essa propriedade: é preciso conhecer, utilizar e modificar processos por meio dela.

[1] Instituto Nacional de estudos e pesquisas, que realiza anualmente os censos. Censos realizados nos anos de 2012 e 2013. http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/06/dados-do-censo-indicam-queda-na-taxa-de-atraso-escolar.

3. OBJETIVO GERAL

Analisar as Políticas Públicas e Práticas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Médio.

3.1 Objetivos Específicos

- Aprofundar o conhecimento teórico e metodológico sobre o uso das TIC nos processos educacionais;
- Analisar as políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio/ Secundário e às TIC;
- Analisar o estado da arte da produção científica sobre a educação no Ensino Médio e o uso das TIC;
- Investigar as práticas e o desenvolvimento de estratégias para a integração do das TIC no Ensino Médio.

4. METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, que objetiva apurar políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio, bem como investigar estudos e pesquisas que contribuam para a geração de novos conhecimentos, agregando valores aos processos reflexivos sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas de Ensino Médio.

A abordagem é qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994), considerando uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e, para tanto, pretende-se realizar a interpretação de fenômenos, bem como a atribuição de significados.

Vale ressaltar que a adoção de tal abordagem não impossibilita lançar mão da quantificação e de técnicas que poderão sistematizar os dados e, com isso, buscar relações variáveis. Segundo Demo (1998), na atualidade a pesquisa qualitativa e quantitativa não são consideradas antagônicas, mas podem colaborar no sentido dialético, abarcando outras possibilidades de análises.

O procedimento de pesquisa adotado será misto, uma vez que, para o levantamento da documentação relativa às políticas públicas na área utilizaremos basicamente a Internet para a captura dos dados, visto que a legislação brasileira está

toda disponível nos sites do governo. Para o levantamento bibliográfico será realizada uma revisão sistemática da literatura que identifique o estado da arte sobre essa temática.

Durante o período da pesquisa pretende-se também visitar programas de Pós-graduação no Brasil e em Portugal cujo escopo estudo sejam as discussões relacionadas à educação e à integração das tecnologias nas Políticas Públicas.

5. DEFINIÇÃO DOS RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se, com esse estudo, compilar e ampliar as discussões relativas às políticas públicas e práticas que fomentem o uso e a integração das TIC na educação, de maneira a colaborar para o incremento do uso das tecnologias especialmente no Ensino Médio.

Além disso, espera-se, sobretudo, produzir artigos e compartilhar com a comunidade científica os processos e os resultados por meio da participação em eventos nacionais e internacionais, a fim de subsidiar e fortalecer os processos das escolas quanto à utilização das TIC e, principalmente, impactar o avanço da educação pública, considerando os desafios impostos pela sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto. Editora.1994.

BRASIL. SEE. **Diretrizes para do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SE, 2012.

BRASIL. Senado Federa. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Portaria Federal nº 971, de 09/10/2009**. Instituí o ProEMI no PDE. 2009. Disponível:http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf, acessado em 10/01/2015.

DEMO, P. **Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo**. Ver.

latino-am. enfermagem, Ribeirão Preto, v.6,n.2,p.89-104, abril de 1998.

FELIPPE, Beatriz Tricerri. **Refletindo sobre o ensino médio brasileiro**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2000.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos.** Novos caminhos e como se chegar lá**.** 5.ª Campinas. SP. Papirus 2012.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo. 2013. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf , acessado em 17/02/2015.

O MERCADO E A UNIVERSIDADE:
O CONHECIMENTO SUBMETIDO AO REGIME DO CAPITAL

M.A., BASTOS

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)

m1bastos@hotmail.com

A., CASALI

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)

a.casali@uol.com.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

RESUMO

Este projeto de pesquisa de doutorado tem por objetivo promover uma reflexão sobre o tema Universidade, apresentando sua história, suas transformações e sua importância até os dias atuais, principalmente no que se refere à interferência do mercado no ensino superior público e privado, propondo também uma discussão sobre a questão da semiformação, privilegiando questões ético-filosóficas e educacionais, trazendo como principais contribuições as considerações dos educadores e pesquisadores, Zygmunt Bauman, David Harvey, Theodor Adorno, Michael Apple, Luiz Antônio Cunha, István Mészáros, João dos Reis Silva Jr., Valdemar Sguissardi, entre outros. A pesquisa encontra-se em andamento, em fase de redação do capítulo 1.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Universidade, Mercado, Semiformação.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos num período da história de intensificação das contradições, repleto de transformações, sendo muitas delas ainda incompreensíveis. A modernidade não trouxe somente novidades, situações melhores e mais facilidades. A modernidade trouxe consigo também grandes desafios para a sociedade nas áreas econômica, política, social, cultural, ambiental e no caso em questão, na educação, em todos os seus níveis (HARVEY, 2011). A

profunda transição sócio-histórica que enfrentamos impõe-nos a obrigação urgente de compreender o significado e as potencialidades da educação. A Universidade hoje possui papel destacado, pois ela é responsável por capacitar profissionais para o mercado de trabalho, bem como produzir conhecimento através da pesquisa e atender a sociedade através de sua extensão. Ela deve prioritariamente formar o cidadão, o que inclui não somente habilitá-lo para uma profissão, mas também torná-lo consciente do mundo em que vive, isto é, crítico, reflexivo e atuante (ADORNO, 1995).

Diante desse cenário, a Universidade deve ser o local do esclarecimento, da reflexão, da crítica, da construção do conhecimento e jamais deve estar submetida aos ditames do regime econômico em vigor, bem como de qualquer outro poder ou influência que determine o sentido de suas práticas. No passado, os principais ataques vieram por parte do Estado e da Igreja, mas e hoje? Diante de uma política global capitalista, em que o lucro é o maior objetivo, a educação superior hoje em muitos lugares se vê refém do capital, isto é, o conhecimento se torna submetido aos ditames da política que visa, em suma, formar mão-de-obra qualificada para assumir os postos de trabalho que faz a produção acontecer (MÉSZÁROS, 2005). O problema não está no fato de formar os profissionais, mas no modo de fazê-lo. Não é exagero dizer que muitas universidades hoje preterem a produção do conhecimento, se dedicando quase que exclusivamente à reprodução. Currículos pouco flexíveis, utilização de "pacotes educacionais", o silenciamento do professor e tantas outras práticas que diminuem o poder da Universidade são práticas corriqueiras que precisam de reflexão e mudança (APPLE, 2005).

O processo de mercantilização do ensino superior tem acontecido de modo global e homogêneo, seguindo a tradição e os passos da universidade americana, rotulada como uma instituição "pragmática", que serve à comunidade e os interesses dos meios produtivos. Esse processo de mercantilização usa como argumento a questão da "empregabilidade", uma estratégia de marketing pedagógico disseminada pela indústria e fortemente aceita entre os jovens em fase de ingresso na universidade (CUNHA, 2007).

Nos últimos anos é notório o investimento bilionário do mercado em educação privada no Brasil, principalmente na educação superior. São instituições espalhadas pelo mundo e que possuem parcerias com grupos investidores do tipo *private equity*, responsáveis em dar

impulso financeiro e prepará-los para a abertura de capital na bolsa de valores, com o objetivo de juntos expandir exponencialmente sua rentabilidade. O potencial de crescimento do ensino superior privado no Brasil é considerado pelos investidores internacionais altíssimo, em virtude de uma série de fatores, dentre eles a necessidade urgente de formação de mão-de-obra qualificada e o financiamento dos alunos pelo governo federal através de bolsas e créditos educacionais (SILVA JR, e SGUISSARDI, 1999). Para esses grupos investidores, a educação é sem duvida mais uma possibilidade real e generosa de lucro.

As artimanhas de algumas instituições universitárias privadas para atrair alunos são inesgotáveis: mensalidades com preços mais acessíveis, bolsas de estudos, material didático e computadores portáteis grátis, muitas ofertas e vantagens. Em contra-partida, a educação oferecida muitas vezes é de qualidade questionável, não há produção de pesquisa científica, os docentes mal remunerados, as instalações degradadas etc. (APPLE, 1989).

O que está em jogo é o rumo da Universidade. A maneira como ela está se organizando no Brasil evidencia que ela está perdendo seu caráter de instituição cultural-educativa e se tornando um aparelho econômico do mercado. E se assim for, é preciso redefinir o conceito de Universidade. O lastro mercantil que visa principalmente o lucro, pretende também, em última instância o controle por meio de uma visão totalitária, haja visto que a lógica do mundo na atualidade é uma lógica de concentração do capital e da ideologia. O grande problema, não explícito, mas real, é a colonização das mentes, num processo que o filósofo alemão Theodor Adorno chama de semiformação, ou formação parcial e dominada da consciência (PUCCI, 1995).

A economia de mercado pode ser considerada responsável pela mudança de rumos da universidade, provocando profundas mudanças estruturais, alteração de currículos, programas e atividades, numa política de reformas que direciona os estudantes diretamente aos processos produtivos, numa prática nociva que visa unicamente a obtenção de lucros. Torna-se extremamente necessária a reflexão sobre os rumos da educação, pois ela é uma criação e não um negócio, ela deve qualificar a pessoa para a vida e não apenas para o mercado de trabalho (FREIRE, 2003).

2. METODOLOGIA

No que se refere à metodologia, para o desenvolvimento deste trabalho pretendeu-se realizar inicialmente um levantamento bibliográfico que promovesse uma reflexão sobre os conceitos a serem discutidos no trabalho de pesquisa: Universidade, Mercado, Semiformação, entre outros. A pesquisa de campo pretende ser empreendida junto a um grupo de professores e alunos universitários e que buscará trazer informações sobre a influência do Mercado na Universidade atualmente, numa abordagem qualitativa, com subsídios da pesquisa quantitativa. A metodologia da pesquisa de campo será por meio de questionários e entrevistas, com posterior análise de conteúdo. A pesquisa de campo será condicionada ao Comitê de Ética da PUC-SP e realizada conforme suas orientações.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Com os resultados obtidos na pesquisa de campo, pretendo confirmar a tese da interferência do Mercado na Universidade, com propósito primeiro de denunciar a perda do caráter de instituição cultural-educativa e passando a ser um aparelho econômico do mercado. Posteriormente, a pesquisa tem como objetivo propor caminhos para superar os ataques do mercado e contribuir na construção de uma universidade independente, mantendo sua essência e lugar da crítica, da reflexão e do esclarecimento.

4. SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O trabalho de pesquisa se encontra em fase de redação do primeiro capítulo.

5. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE. Michael W. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo. Trad. Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

_____ . **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã:** O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PUCCI, Bruno. (Org.). **Teoria Crítica e Educação:** A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. São Carlos, SP: UFSCar, 1995.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil:** Reforma do Estado e Mudança na Produção. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

ESPAÇOS DE POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO SUJEITO NA CULTURA DIGITAL

A. B. LAPA
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
andrea.lapa@ufsc.br
A. L. LACERDA
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
andrelopescg@gmail.com
I. COLUCCI
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
isabelcolucci@gmail.com

Modalidade: Seminário de Pesquisa

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação.

Resumo: A busca de um sujeito fortalecido, apto e desejoso da ação para a transformação, encontra desafios mais complexos no mundo contemporâneo mediado por tecnologias. Esse estudo aborda a formação de sujeitos incluídos na cultura digital como estratégia imprescindível para que os espaços plurais que se formaram a partir da Web se configurem em espaços democráticos. Nesse contexto, a educação é desafiada e se reencontrar como um espaço de sociabilidade e de formação para a cidadania. Buscou-se identificar fatores e circunstâncias que tornam a cultura digital um espaço de possibilidade para a formação crítica do sujeito. Dentre os elementos encontrados estão, o espaço de aparência, a estrutura descentralizada e a autocomunicação de massa como circunstâncias, e, o mundo comum, compartilhamento da emoção e caráter processual como fatores possíveis para a ação educadora na cultura digital.

Palavras-chave: formação do sujeito, cultura digital, comunicação, educação.

1 INTRODUÇÃO

A Web como um lugar de interação entre seus usuários expandiu a possibilidade de aparecimento dos indivíduos no espaço público e permitiu o incremento da pluralidade. Apesar da importante discussão sobre o acesso aos meios técnicos (dos equipamentos às redes de conexão) e da inclusão de todos nas relações de poder que definem o acesso à difusão (quem prioriza o que aparece, quem define o que se lê), esse estudo aborda a formação de sujeitos incluídos na cultura digital como estratégia imprescindível para

que estes espaços plurais se configurem em espaços democráticos de aproximação e encontro com o outro.

A formação de sujeitos capazes de se apropriarem criativamente dos meios tecnológicos significa fazer a recepção crítica dos meios e transcender o papel para o de autores e produtores - o que é a base fundamental para estarem presentes na cultura digital como sujeitos ativos, em ação emancipadora e transformadora na sociedade. Por este motivo, nos voltamos para a educação, pois o desafio parece estar em compreender o lugar destes sujeitos imersos em um novo contexto, este do tempo e do espaço da mediação tecnológica, onde as relações sociais acontecem de maneira distinta e o cultivo do homem, portanto, a cultura, se transforma.

Diante deste cenário, se torna insuficiente a formulação mais tradicional da educação que se confina na visão de escolarização e esta, por sua vez, na aquisição de conhecimentos e habilidades. Como apontado por Martín-Barbero (2014), o novo estatuto da mutação sociotécnica que hoje desafia o sistema educativo é o surgimento de outra sociabilidade e outra sensibilidade que as tecnologias ajudam a engendrar na sociedade contemporânea. Mais do que compreender como a Web entra na escola, seria relevante, portanto, estudar como a educação poderia estar na Web.

O trabalho a seguir, trata-se dos resultados parciais de uma das dimensões de uma pesquisa mais ampla que investiga o potencial da apropriação de espaços sociais da Web no ensino. Tal dimensão ancora-se no estudo e reconhecimento de iniciativas fora do âmbito formal de ensino, para compreender a ação política dada pelos sujeitos nos espaços interativos da Web, com vistas a identificar fatores e circunstâncias que tornam a cultura digital um espaço de possibilidade para a formação crítica do sujeito.

A pesquisa justifica-se por entendermos que estes elementos devem estar presentes em qualquer ação educadora, formal, não-formal ou informal, que vise à emancipação social. Integrada ao currículo, essa ação precisa ser compreendida para pensarmos em uma educação que integre efetivamente a cultura digital como espaço de formação do sujeito, pois se trata de uma educação como contexto distinto, que é produto e produtor de novas condições de formação.

2 QUADRO TEÓRICO

2.1 Uma cultura que é também digital

A abordagem da internet se dá a partir de seu entendimento como um artefato cultural, e não como uma cultura (HINE, 2000 apud FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012). A inserção da tecnologia na vida cotidiana leva em conta a integração dos âmbitos online e *off-line* onde a rede é entendida como um elemento da cultura passível de apropriações. De modo que os esforços para a compreensão das tensões que se formam a partir das substanciais alterações no modelo de comunicação em sociedade devem considerar o contexto social em que estas são engendradas.

É fato que encontramo-nos em um momento de busca por um novo paradigma social. Entre os dilemas que configuram um período de início de esgotamento do projeto da Modernidade e o esboço de um novo paradigma social, Santos (2010) elenca: o distanciamento de valores tais como autonomia e subjetividade do cotidiano das pessoas; o desempoderamento do cidadão em função da regulamentação jurídica da vida social; a criação de uma ética individualista que nos impede de pensar ou apontar responsabilidades por acontecimentos globais; a inexistência de uma macroética que conceba a responsabilidade da humanidade pelas ações coletivas de escala planetária.

Se por um lado o cenário aponta para o esvaziamento do homem neste novo contexto, de outro observamos a articulação na Web de movimentos de contestação às ordens social, política e econômica estabelecidas, como Primavera Árabe, Indignados 15M, *Occupy Wall Street*, Revoltas de Junho, *Umbrella Revolution*. Além das manifestações, o movimento de resistência que se consolida na internet acontece também por meio de uma cultura de colaboração e compartilhamento.

O fator determinante neste campo de disputa será, então, a capacidade de apropriação crítica das pessoas do espaço público aberto pelas novas possibilidades de comunicação criadas no contexto da cultura digital. Em outras palavras, a formação de sujeitos aptos a interagirem com o fluxo narrativo e as conexões possibilitadas pela Web, de forma a participar ativamente da construção da sociedade.

A comunicação em seu estágio atual permite ao sujeito, através das linguagens da Web,

dar forma à conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em "horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo" (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 29). Há um movimento na direção de um modelo mais participativo de cultura, onde o sujeito não é mais visto como mero consumidor de mensagem, mas como aquele que a molda e reconfigura enquanto consome.

Atuar no conjunto da vida social de forma independente e participativa implica a necessidade do reconhecimento de si mesmo como sujeito, na liberdade e na autonomia, que são, portanto, os princípios constitutivos que se manifestam na cidadania (RODRIGUES, 2001). A prática da cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira, que se refere à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da construção da vida pública e privada; e a segunda, se refere à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas.

2.2 O sujeito em seu devir

A ênfase no homem e na sua capacidade, ou não, para a ação política no mundo contemporâneo constrói uma alternativa para situações de dominação. Com o foco no papel importante das tecnologias na política e na vida cotidiana, reconhecemos tanto a necessidade de consciência da imposição de condições restritivas (não neutras) dadas pelos meios técnicos, como a importância da comunicação no desenvolvimento de novas formas de associação e solidariedade para o surgimento de uma sociedade mais livre na cultura digital (HORKHEIMER, 1972; KELLNER, 1989; FEENBERG, 2002; RÜDIGER, 2011).

A busca de um sujeito fortalecido, apto e desejoso da ação para a transformação, parece encontrar maiores desafios no mundo contemporâneo mediado por tecnologias. Um risco pode estar na separação de duas dimensões de constituição do sujeito: a individual e a social, o que talvez seja fruto da individuação neoliberal que privilegia interesses individuais e promove o afastamento do modelo comunitarista (TOURAINE, 1996). Ou mesmo a história de regimes totalitários diversos, quando o indivíduo foi levado a acreditar que a liberdade estava exatamente no seu afastamento da esfera política, que promoveu tanto a perda da capacidade de ação política como da necessidade de

compreender (ARENDT, 1993).

Porém, como Arendt, defendemos que agir é tomar uma decisão, falar, ouvir, procurar um acordo, um assentimento. Dessa forma, a ação está ligada à condição humana de pluralidade, ao fato da vida humana ser essencialmente vida em comum. E a compreensão torna-se o outro lado da ação, a saber, aquela forma de cognição, diferente de muitas outras, que permite aos homens de ação, no final das contas, aprender a lidar com o que inevitavelmente existe (ARENDT, 1993).

Seja por um motivo ou outro, os indivíduos foram reduzidos ao papel de consumidores e não mais cidadãos e são impulsionados também pelo desejo de inclusão nesta *Sociedade Burocrática do Consumo Dirigido* de tal modo que entram, voluntariamente, no processo que os aliena, a chamada de meta-alienação (LEFEBVRE 1991).

Desta maneira, a dominação se dá através do controle do sujeito autônomo e de qualquer condição de seu nascimento, porque ele apenas emerge nas circunstâncias (sistematizadas e regradas) como receptor e consumidor. Entendido assim, sua condição de sujeito parece ecoar o que Jameson (1984) descreveu como *alienação deslocada pela fragmentação do sujeito* (HARVEY, 1993). Contudo, defendemos uma perspectiva mais otimista que acredita que o mundo traz determinações, mas não está completamente determinado. Essa possibilidade de desvio existe pela permanência de alguns irredutíveis, como as instâncias do subjetivo e do inconsciente, o desejo e o imaginário.

Touraine (1994, 1997) destaca que a constituição do sujeito em ator social é um princípio democrático, que significa ter vontade de atuar no mundo mais do que permitir ser determinado por ele, onde sua liberdade será construída na alteridade, na sua relação com o outro, que deve unir seus dois universos: o universal e o particular (GADEA e SCHERER-WARREN, 2005). Todavia, mais do que atuar no mundo, a questão está na potencialidade de sua autoria na produção do mundo que almeja.

De modo que entendemos que o sujeito é aquele indivíduo capaz de subjetivar sua vivência, instituir sentidos, elaborar conceitos, ideias, juízos e teorias. O indivíduo (o singular) só vai encontrar fundamento para a sua força de criação e luta por libertação na sua formação em sujeito, que é capaz de agir conscientemente utilizando a razão

como força crítica e que, ao dominar sua obra, adquire valores que o penetram.

Nesta direção Mendes Junior (2010) faz referência ao *sujeito-autor*, como aquele que produz, compõe, cria deliberadamente, construindo um contraponto ao discurso hegemônico, procurando diferenciar seu discurso daquele que a grande mídia expressa. Mas defende mesmo um *sujeito-arquiautor*, que seria aquele que transcende estas dimensões e rasura a condição de autor e de obra, considerando que seus pequenos gestos produzem efeitos nos cotidianos pessoais, mas não de forma orientada contra a voz hegemônica. Significa ação política na possibilidade de escape das condições de dominação, no desvio. Como Dias (2010) coloca, o *sujeito-arquiautor* não tem características, gestos e posicionamentos que o definam e não é um ser que pode ser apontado no mundo, mas significa um devir-arquiautor em cada um de nós.

Tomamos o sujeito, portanto, como aquele que tem a possibilidade de se transformar em autor, o sujeito da práxis, em uma conduta modificadora da individualidade dentro da comunidade, como uma identificação entre ser e fazer, vínculo profundo entre o homem e sua obra. Aquele indivíduo que é consciente das condições postas pelo mundo em que vive e é capaz de agir no mundo para transformá-lo. Por esta razão apostamos na comunicação e na constituição de espaços públicos como esferas democráticas de negociação das diferenças com vistas à convivência social, que se tornam o espaço de possibilidade de formação do sujeito nesse processo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é caracterizada como sendo de natureza qualitativa e fundamenta-se nos pressupostos da teoria crítica, que buscam as causas mediatas e imediatas do fenômeno investigado, ou seja, compreender a ação política dada pelos sujeitos nos espaços interativos da Web, com vistas a identificar fatores e circunstâncias que tornam a cultura digital um espaço de possibilidade para a formação crítica do sujeito e consequentemente sua utilização em contextos formais de ensino e em processos de intervenção pedagógicas.

O processo de pesquisa, cujo plano de trabalho nos debruçamos, articula três dimensões

de investigação: a teórico-metodológica, a prática e a de desenvolvimento. Nesses termos, espera-se promover de maneira simbiótica a experimentação e a reflexão teórica e metodológica do fenômeno e, por conseguinte, o seu desdobramento na inovação tecnológica.

Os fatores e circunstâncias que apresentamos a seguir são parte da dimensão teórico-metodológica que tem por razão buscar referenciais na teoria e na análise de experiências, seja no campo da educação, seja externo a ele, visto que há o entendimento da hibridação entre a cultura escolar e a cultura digital. É, portanto, parte constituinte da pesquisa bibliográfica de revisão de literatura que se propõe um adentramento no fenômeno de pesquisa a ser investigado, recorrendo a uma base comum para a leitura e observação nos diversos temas que a envolvem.

4 RESULTADOS: FATORES E CIRCUNSTÂNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Diante do exposto, é possível considerar que as redes comunicativas da Web podem vir a ser espaços de possibilidade para a formação do sujeito na cultura digital. Para tal, identificamos alguns importantes elementos para a constituição desta possibilidade que foram recortados da problematização do referencial teórico da pesquisa, e que serão utilizados como categorias analíticas na análise qualitativa da ação política de movimentos ativistas nas redes sociais. O objetivo final da pesquisa é conhecer formas de apropriação crítica e criativa das redes sociais para uma educação emancipadora, a serem posteriormente experimentadas em intervenções pedagógicas. Apresentamos a seguir alguns fatores e circunstâncias relacionados à temática deste artigo.

4.1 Circunstâncias

São as particularidades que caracterizam um fato ou uma conjuntura ou contexto. Uma situação auxiliar ou detalhe complementar que define o acontecimento.

A primeira seria o ***espaço de aparência*** (ARENDT, 2013) que pode ser entendido como o espaço pré-domínio público onde os homens fazem explicitamente seu aparecimento,

uns aos outros, como seres atuantes visíveis e audíveis, em relação pelo discurso. O espaço de aparência passa a existir sempre que os homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação, não importando a localização e é nele que o domínio público tem sua origem. A mídia torna-se um elemento decisivo, pois é a cultura da mídia que definirá o espaço de aparência pós-moderno, tanto no sentido em que o mundo "aparece", quanto no que se constitui por esta aparência (SILVERSTONE, 2007).

Na organização em rede não há uma liderança formal e, tampouco, uma organização vertical, o que configura uma ***estrutura descentralizada***. Os participantes aparecem frouxamente conectados por seus objetivos e valores comuns (CASTELLS, 2013), e, nesses termos, quanto mais interativa e autoconfigurável for a comunicação, menos hierárquica será a organização e mais participativo o movimento. É importante salientar, que a observação aqui apresentada sobre a estrutura em rede é uma característica das redes de comunicação da Web, contudo, há o entendimento que as formações de redes também podem conter em seu construto uma estrutura verticalizada.

A interação entre sujeitos acontece via ***autocomunicação de massa***, que se baseia em redes horizontais de comunicação interativa, multimodal. São mensagens de muitos para muitos, com multiplicidade de receptores e número infindável de redes pela vizinhança ou pelo mundo, onde a produção de mensagens é decidida de modo autônomo pelo remetente, cujos componentes podem ser remixados pelo ator que comunica segundo projetos de comunicação específicos (CASTELLS, 2013).

4.2 Fatores

Trata-se de qualquer elemento que contribua para a obtenção do resultado ou aquele que realiza alguma coisa.

No ***mundo comum***, os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação (HABERMAS, 1994). A maioria das pessoas ingressa no movimento com seus próprios objetivos e motivações, vindo a descobrir denominadores comuns na prática do próprio movimento.

O que agrega as pessoas é o ***compartilhamento da emoção***, que significa a existência de

um processo de comunicação que propaga os eventos e as emoções a eles associadas. Um processo de ação coletiva é iniciado na indignação compartilhada e é propelido pelo entusiasmo e motivado pela esperança (CASTELLS, 2013).

Claro, a democracia é um horizonte possível onde o que interessa é o caminhar, o qual define seu ***caráter processual***. Há, portanto, um processo ininterrupto no qual a continuidade é o ponto de partida e a fonte do acesso ao poder (CASTELLS, 2013).

5 DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Defendemos neste artigo que o sujeito é o indivíduo que é consciente das condições postas pelo mundo em que vive e é capaz de agir no mundo rasurando sua condição de autor e de obra, agindo pela sua transformação em processos dialógicos dados em esferas públicas, como o espaço das trocas comunicativas não coercitivas que visam um entendimento comum. No mundo contemporâneo, um espaço público que merece destaque são as redes sociais da Web 2.0, que devem ser estudadas no seu potencial de serem (ou se tornarem) esferas públicas, portanto, espaços de possibilidade para a formação do sujeito.

Alguns fatores e circunstâncias foram identificados a partir da problematização do referencial teórico desta pesquisa, para posterior investigação da relevância de sua existência como elementos promotores da formação do sujeito nos espaços comunicativos das redes sociais e também como elementos que julgamos importantes para o fazer pedagógico com as mídias e para as mídias.

Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido como parte do projeto "Educação e Tecnologia: investigando o potencial dos espaços sociais virtuais para a formação do sujeito e a produção coletiva de conhecimento" (Comunic/UFSC). Teve financiamento da CAPES, através do estágio pós-doutoral de Andrea Lapa e também através do edital Obeduc pelo projeto "Rede de Políticas Públicas e Educação" coordenado por Tamara Egler. Conta agora com o apoio do CNPq pelo edital Universal-Humanas. Agradecimentos especiais

a Simone Leal Schwertl e Giliane Bruna pela parceria nos debates no grupo da dimensão teórica RPPE/COMUNIC, que foi o ambiente profícuo para o surgimento deste trabalho.

6 REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. **A condição humana.** 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRUNO, F. **Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DIAS, J. In: MENDES JUNIOR, W. L. **O sujeito-arquiautor: conflitos do discurso urbano midiático**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FEENBERG, A. **Transforming technology: a critical theory revisited**. New York: Oxford University Press, 2002.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina: 2012.

GADEA, C. A.; SCHERER-WARREN, I. A Contribução de Alain Touraine para o debate sobre o sujeito e democracia latino-americanos. **Rev. Sociol. Polít**., Curitiba, 25, p. 39-45, nov. 2005.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1994.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. Trad. Adail Sobral e Maria Gonçalves, São Paulo: Loyola, 1993.

HORKHEIMER, M. **Critical theory**. London: Continuum International Publishing Group, 1972.

JAMESON, F. The politics of theory: ideological positions in the post-modern debate. **New German Critique**, no. 33, 1984, p. 53-65.

KELLNER, D. **Critical theory, marxism and modernity**. Cambridge: Polity/John Hopkins University Press, 1989.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDES JUNIOR, W. L. **O sujeito-arquiautor: conflitos do discurso urbano midiático**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. In: **Educação & Sociedade**. n. 76, ANO XXII, Out. 2001. p.232-257. Campinas: CEDES, 2001.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13 ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

SILVERSTONE, R. **Media and morality: on the rise of the mediapolis**. Cambridge: Polity Press, 2007.

TOURAINE, A. **Crítica da modernidade.** Petrópolis: Vozes. 1994.

_____. **O que é democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ENSINO DE CIÊNCIAS EM REDE: POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA USO DO AMBIENTE VIRTUAL MOODLE

Neila Andrade Tostes López dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

neilandradetostes@gmail.com

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores.

Resumo: A pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades e os limites de uma formação continuada oferecida a dez professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. A referida formação discute a inserção do ambiente virtual MOODLE articulado ao ensino investigativo de ciências na prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa-formação, e os instrumentos utilizados para coleta de dados são: entrevista semiestruturada, análise das gravações dos encontros presenciais da formação, fórum e diários de bordo postados no MOODLE. Tem como aporte teórico Almeida e Prado (2003), Carvalho (2013), Alvarado Prada (2006), Nóvoa (1997), Tardif (2006), Schön (2000). Os resultados iniciais apontam que a formação continuada e as sequências de ensino investigativas contribuem para que os professores criem uma rede de aprendizagem de Ciências, promovendo o diálogo e a socialização dos saberes, bem como novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Sequências de Ensino Investigativas. MOODLE.

---

1 INTRODUÇÃO

Durante as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS evidenciamos que os professores de Ciências apresentam dificuldades na elaboração e realização de atividades com uso das tecnologias educacionais, tais desafios podem ser atribuídos ao pouco conhecimento, bem como, à prática pedagógica centralizada na figura do professor e sem a participação ativa do aluno. A partir deste cenário, elaboramos uma formação continuada para reflexão da

inserção na prática pedagógica do ambiente virtual de aprendizagem Moodle articulado às sequências de ensino investigativas dos conteúdos de ciências.

Acreditamos que o projeto tem relevância no campo social, uma vez que pode proporcionar a inclusão digital de professores e alunos do ensino público e relevância acadêmica pode ampliar os conhecimentos dos professores sobre o uso do Moodle no ensino de Ciências.

2 OBJETIVO GERAL

Analisar as possibilidades e os limites de uma formação continuada, articulando os conteúdos de ciências com as interfaces de comunicação do Moodle, para provocar mudanças na prática pedagógica dos professores de ciências da Rede Municipal de Ensino.

3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar o conhecimento que os professores de Ciências apresentam sobre o ambiente virtual Moodle.
- Verificar como os professores elaboram suas atividades após se apropriarem das interfaces comunicacionais do Moodle e da Sequência de Ensino Investigativa -SEI.
- Avaliar o desenvolvimento e aplicação de uma SEI com os alunos nas escolas.

4 QUADRO TEÓRICO

Para Nóvoa (1997, p. 30-31), a formação, "[...] implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno".

Imbernón (2002, p. 39) defende que é preciso formar "[...] um professor profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza [...] que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação".

Os educadores, após as formações necessitam refletir sobre qual é o seu papel na escola, na sala de aula, suas metodologias, sua prática docente e seus saberes.

Sob esse ponto de vista, Tardif (2010, p. 17) corrobora "[...] que caracteriza o saber docente [...] por diversos saberes, originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal".

Portanto, não se pode negar que o trabalho do professor e o seu eu, abarca muitos saberes que se materializam nas formações, nas práticas e se articulam entre o que eu sou e faço, ou ensino.

Nas palavras de Schön (2000, p. 32) "podemos refletir sobre a ação pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir sobre o que fizemos, de modo a descobrir como o nosso conhecer-na-ação [...]". Sob a ótica do professor reflexivo, a ação do professor no contexto escolar e como realiza o trabalho pedagógico, poderá ajudá-lo a compreender as dificuldades e a buscar soluções aos problemas do cotidiano escolar.

A formação dos professores para a utilização do Moodle em sua prática pedagógica tem uma abordagem construtivista com a proposta de sequências de ensino investigativas.

Carvalho (2013, p. 9) explica como são elaboradas as SEI's,

> [...] sequências de atividades (aulas) [...] em que cada uma das atividades é planejada, sob o ponto de vista do material e das interações didáticas, visando proporcionar aos alunos: condições de trazer seus conhecimentos prévios para iniciarem os novos, terem ideias próprias e poder discuti-las com seus colegas e com o professor passando do conhecimento espontâneo ao científico e tendo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores.

As sequências de ensino investigativas podem promover nos alunos a curiosidade em resolver os problemas, que de certa forma leva o educando a pensar, refletir e buscar respostas, despertando para a ciência.

Almeida (2003, p. 331) evidencia que os ambientes virtuais de aprendizagem permitem "[...] integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções [...]".

Nessa perspectiva, os ambientes digitais apresentam vários recursos para integrar, socializar diferentes mídias que contribuem com a prática docente e que apresentem perspectivas de aprendizagem dos participantes dessa comunidade.

5 METODOLOGIA

Adotamos como percurso metodológico a pesquisa-formação, Alvarado Prada (2006, p.123), discute os princípios da pesquisa-formação "[...] melhorar a relação cotidiana dos coletivos docentes das instituições escolares com suas situações de problemas reais, sonhos, interesses e necessidades comuns [...]**".**

Os sujeitos da pesquisa são dez professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental, nomeados de P1 a P10, matriculados em uma sala virtual do MOODLE para reflexão da prática docente no ensino de ciências, por meio dos módulos: SEI no Moodle, Sequências de Ensino Investigativas, Elaboração individual da SEI em Sala Virtual, Proposta de uma SEI, Relato de Experiência da SEI. A metodologia do curso consiste na elaboração de atividades a distância e 5 encontros presenciais.

Vale notar que no quarto módulo os professores utilizam a própria sala virtual na elaboração e aplicação de uma SEI com os alunos, ou seja, vivenciam a possibilidade de integrarem o ambiente virtual MOODLE na prática pedagógica no ensino investigativo de ciências.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados são a entrevista semiestruturada, análise das gravações em vídeos dos encontros presenciais da formação, fórum e diário de bordo postados no ambiente virtual MOODLE. Acreditamos que por meio da reflexão dos dados, podemos analisar as possibilidades e os limites de uma formação continuada, articulando os conteúdos de ciências com as

interfaces de comunicação do MOODLE.

6 DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Por meio da análise das atividades desenvolvidas pelos professores no ambiente virtual de aprendizagem, identificamos que P2 e P6 explicam que encontram todas as ferramentas de ensino um lugar só.

Vejamos os depoimentos a seguir:

> **P2**: [...] o ambiente virtual MOODLE encontra todas as ferramentas de ensino um lugar só [...]
> **P6**: [...] é fácil perceber que o MOODLE engloba a biblioteca [...] a wiki [...]e discussão no fórum [...].

Em seu texto, Barros (2009, p. 128) discute a função das ferramentas do MOODLE "A diversidade de ferramentas disponíveis possibilitam pensar formas diferenciadas para trabalhar os objetivos e conteúdos [...]".

Essa diversidade de ferramentas pode propiciar uma prática diferenciada, pois possibilita aos professores usarem determinado recurso de acordo com o conteúdo e os objetivos da aula.

Os professores, após conhecerem as etapas da SEI, enfatizaram a dificuldade de realizar a última etapa, a do registro dos conhecimentos, de acordo com depoimentos:

> P8: [...] no momento de descrever, é o momento crucial, mais importante do processo científico [...]
> P2: Descrever**,** também não consegue por falta de tempo.

Evidenciamos nos depoimentos de P8 e P2, a importância de orientar os alunos para o registro do seu aprendizado.

Carvalho (2013, p.10) ressalta a importância da escrita na construção do conhecimento "[...] o uso da escrita se apresenta como instrumento de aprendizagem que realça a construção pessoal do conhecimento".

Essa é uma etapa que não pode ser desprezada, pois propicia ao aluno um

momento para ordenar a sequência de ensino investigativa de forma sistematizada e consequentemente evidenciar os seus conhecimentos.

7 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Planejamento e elaboração da formação pela pesquisadora. Os professores participantes da pesquisa estão realizando as atividades do módulo quatro, concomitante a estas ações já foram coletados dados por meio da entrevista e excertos postados no MOODLE e gravações dos encontros presenciais.

Agradecemos à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT, pelo auxílio concedido para participar do IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (2003). **Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340 Jul-Dez.

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. Pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. **Anais do 3º Encontro de Pesquisas em Educação**, Uberaba: UNIUBE, 2005, p. 626-637.

CARVALHO, M. M. P. **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

IMBERNÓN, Francisco**. Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção de Nossa Época, 77).

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes. 2006.

DIÁLOGO CONTEÚDO-PEDAGOGIA-TECNOLOGIA NA ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: UMA ANÁLISE DOS NÚCLEOS ESPECÍFICOS DE CIÊNCIAS

Maíra Marques de Oliveira
Marina Bazzo de Espíndola
Henrique César da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
maihramarques@gmail.com

Modalidade: Seminário de Pesquisa

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo:

A formação de professores para o uso das tecnologias digitais visava inicialmente competências técnicas e, atualmente, busca a integração crítica e criativa das tecnologias. Com esse viés, surge o curso de especialização Educação na Cultura Digital, o qual apresenta Núcleos Específicos que dialogam com as disciplinas da Educação Básica. A formação de professores de ciências naturais para o uso das tecnologias digitais apresenta uma série de complexidades próprias da área, visto que há uma interação entre ciência, tecnologia e sociedade. Assim, utilizando-se da análise textual discursiva e tendo como referencial teórico-metodológico o modelo do conhecimento pedagógico tecnológico de conteúdo, busca-se compreender como os Núcleos Específicos da área de ciências naturais dialogam com as tecnologias de maneira a formar educadores capazes de integrá-las de forma crítica e criativa nos currículos escolares.

Palavras-chave: formação de professores, conhecimento pedagógico tecnológico de conteúdo, tecnologias digitais da informação e comunicação, integração tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

Em 1997, Martorella descreveu a tecnologia como "*a sleeping giant in the curriculum*" (p. 511) e apesar dos quase vinte anos em que a frase foi escrita, o gigante ainda parece estar adormecido. O impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no contexto escolar não depende somente do acesso às mesmas, mas de como elas são utilizadas. Entre as razões para isso, destacam-se fatores

relacionados às políticas públicas, escola, tecnologias, estudantes e professores. Ao nível do professor alguns tipos de barreira são comuns, sendo que as mesmas podem ser superadas através de formação para o uso das TDIC, visto que a ausência de formação é uma das causas da não integração das TDIC nos processos de ensino-aprendizagem.

No Brasil, diversos programas de formação de professores para o uso das TDIC foram desenvolvidos, os quais eram voltados para o uso didático-pedagógico das mesmas. Uma vez que atualmente os docentes apresentem pouca ou nenhuma dificuldade no uso pessoal e profissional das TDIC, há uma reformulação das formações continuadas oferecidas. Nesse contexto, o curso de Especialização Educação na Cultura Digital surge como uma nova perspectiva para formar educadores capazes de integrar as TDIC de forma crítica e criativa aos currículos escolares (RAMOS et al, 2013). A especialização está organizada em núcleos modulares, os quais foram escritos sob o viés da autoria compartilhada.

Os núcleos do curso estruturam-se dentro de três componentes, o Plano de Ação Coletivo, os Núcleos de Estudo e o Trabalho de Conclusão de Curso. Os Núcleos de Estudo dividem-se em três tipos, os Núcleos de Base que trabalham os pressupostos teóricos conceituais norteadores do curso (BÚRIGO, CERNY, RAMOS, 2014), os Núcleos Específicos que abordam as potencialidades, possibilidades e limites das TDIC nos componentes curriculares e os Núcleos Avançados que abordam temas que possibilitam refletir sobre possibilidades da integração das TDIC nas práticas pedagógicas.

Dentre os Núcleos Específicos estão quatro Núcleos de Ciências Naturais, os Núcleos de Aprendizagem de Ciências no Ensino Fundamental e TDIC, Aprendizagem de Biologia no Ensino Médio e TDIC, Aprendizagem de Física no Ensino Médio e TDIC e Aprendizagem de Química no Ensino Médio e TDIC. Por mais que as TDIC se apresentam como oportunidades para uma aprendizagem ativa, permitindo a aprendizagem construtivista e a mudança conceitual (JIMOYIANNIS, 2010), o uso das TDIC no ensino de ciências torna ainda mais visível a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS). Assim, há uma série de questões sobre a formação de professores de ciências naturais para o uso e a gestão das tecnologias educacionais em

sua prática pedagógica, de modo a facilitar a compreensão de conceitos científicos pelos alunos e para demonstrar a articulação CTS.

Nesse sentido, estrutura-se o problema de pesquisa "Como os Núcleos Específicos da área de ciências dialogam com as TDIC de maneira a formar educadores capazes de integrá-las de forma crítica e criativa nos currículos escolares?" Essa integração das TDIC de forma crítica está relaciona com a percepção do papel das tecnologias e "na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo" (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 100). Assim, a integração crítica das TDIC no contexto escolar não está relacionada ao quanto o professor as utiliza, mas como e para que fins. Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa é compreender como os Núcleos Específicos da área de ciências dialogam com as TDIC de maneira a formar educadores capazes de integrar de forma crítica e criativa as TDIC nos currículos escolares.

2 QUADRO TEÓRICO

O modelo conceitual denominado conhecimento pedagógico tecnológico de conteúdo (TPACK) foi introduzido à pesquisa educacional recentemente, embora ainda à procura de uma conceituação sólida (ANGELI; VALANIDES, 2015, GRAHAM, 2011). Esse modelo é comumente representado usando um diagrama de Venn com três círculos sobrepostos (Figura 01), cada um representando uma forma distinta de conhecimento dos professores. A estrutura inclui três núcleos de conhecimento: o conhecimento pedagógico (PK), conhecimento do conteúdo (CK), e conhecimento tecnológico (TK). O PK compreende conhecimentos sobre a forma como os estudantes aprendem, abordagens de ensino, métodos de avaliação e conhecimentos sobre as diferentes teorias de aprendizagem (MISHRA; KOEHLER, 2006). O CK é o conhecimento sobre o assunto a ser ensinado e aprendido, ouseja, o conhecimento sobre conceitos, teorias e procedimentos dentro de uma área, além da compreensão da natureza do conhecimento. O TK é o conhecimento sobre as tecnologias, envolvendo as

habilidades necessárias para operar as mesmas, como conhecimentos sore sistemas operacionais, hardware, Internet, planilha digital etc.

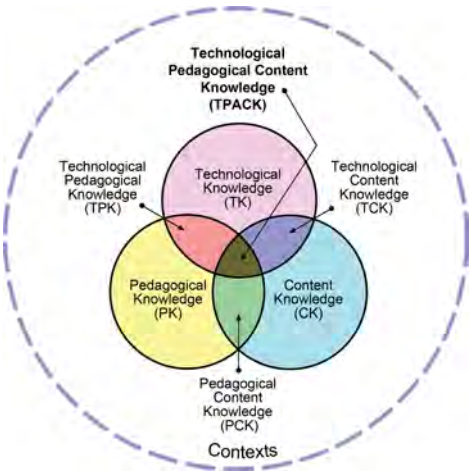


Figura 1 Representação Gráfica do modelo TPACK (Fonte: www.tpack.org)

O TPAK deve ser compreendido através das conexões e interações entre os três dominios de conhecimento, bem como pelas transformação que ocorrem quando combinamos esses conhecimentos. Acreditamos no TPACK como referencial teórico para a formação dos professores para o uso da tecnologia, uma vez que o uso das TDIC em sala de aula requer do professor a integração dos três domínios de conhecimento presentes no modelo TPACK.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa, de cunho qualitativo, pretende através da análise textual discursiva (ATD) cumprir o objetivo do estudo e as questões que dele surgem. A ATD é uma abordagem de análise de dados que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES, 2003), sendo organizada em torno de um processo que pode ser entendido como um ciclo, sendo que o mesmo é composto pela desmontagem dos textos, a categorização e a emergência de uma nova compreensão do *corpus*. O *corpus* é compreendido como um conjunto de documentos sobre os quais a análise textual se

materializa (MORAES, 2003), selecionados de acordo com critérios externos relacionados aos objetivos da pesquisa. O *corpus* da análise textual da pesquisa será compreendido pelos documentos que fundamentaram a especialização Educação na Cultura Digital, os Planos de Ensino-Aprendizagem (PEA) dos Núcleos da área de ciências naturais, os Núcleos Específicos de Ciências, Química, Física e Biologia e as sugestões de atividades desses Núcleos Específicos, além das entrevistas com os autores desses Núcleos. Apesar de que as entrevistas já tenham sido realizadas com os autores anteriormente pelo grupo de pesquisa, pretende-se que após o as análises dos Núcleos da Área de Ciências ocorram novas entrevistas, cujas questões serão formuladas após a análise dos demais *corpus* que compreendem essa pesquisa.

4 RESULTADOS ESPERADOS

A hipótese levantada é a de que independentemente do marco teórico utilizado pelos autores dos Núcleos Específicos na sua elaboração, o diálogo dos Núcleos com as TDIC está fortemente marcado pela interação de três domínios de conhecimento, uma vez que o diálogo conteúdo-pedagogia-tecnologia parece intrínseco a um processo formativo que busque a integração crítica e criativa das TDIC. Sendo assim, devido a especificidades das disciplinas de Química, Física, Biologia e Ciências e aspectos relacionados a epistemologia dos autores dos Núcleos, acredita-se que esse diálogo deva ocorrer de forma diferente em cada um dos núcleos da área de Ciências.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O estudo sobre o estado da arte do TPACK demonstrou que poucos estudos têm sido realizados na América Latina utilizando o modelo TPACK como referencial teórico ou metodológico. As publicações sobre o TPACK concentram-se nas revistas *Australasia Journal of Educational Technology, Computers & Education, Journal of Technology, Teacher Education* e *Journal of Science Education and Technology*. Com base no estado da arte serão elaboradas das unidades de *análise a priori*, as quais nesse primeiro momento vão subsidiar a análise dos núcleos de ciências naturais.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELI, C.; VALANIDES, N. Preface. In: ANGELI, C.; VALANIDES, N. (Org). **Technological Pedagogical Content Knowledge: Exploring, Developing, and Assessing TPCK**. London: Springer, 2015. p. V-XIII.

BÚRIGO, C. C. D.; CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F. Curso de especialização educação na cultura digital: proposta pedagógica. In: XXI SEMINARIO internacional de investigación sobre formación de profesores para los paíse del MERCOSUR//CONO SUR, **Anais...** Bahía Blanca, 2014.

GRAHAM, C. R. Computers & Education Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). **Computers & Education** v. 57, n. 3, p. 1953–1960 , 2011.

JIMOYIANNIS, A. Developing a Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Science Education: Implications of a Teacher Trainers' Preparation Program. In: PROCEEDINGS OF INFORMING SCIENCE & IT EDUCATION CONFERENCE, 10. 2010, Cassino. **Anais...** Santa Rosa: Informing Science Institute, p. 597 - 607, 2010.

MARTORELLA, P. H. Technology and the Social Studies – or: Which Way to the Sleeping Giant? **Theory and Research in Social Education,** v. 25, n. 4, p. 511-514, 1997.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MORAES, R. Uma Tempesta de Luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

RAMOS, E. M. F.et al. **Curso de especialização em educação na cultura digital: documento base**. Brasília : Ministério da Educação, 2013.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRADA SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA

José Nildo Oliveira Soares
Pontifícia Universidade Católica de SãPaulo (PUCSP)
Faculdade Flamingo (FAFLA)
Faculdade Nossa Cidade (FNC)
soarespepe72@hotmail.como

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

Resumo: O presente projeto de pesquisa tem por objetivo pesquisar o contexto dos programas de educação comunitária, como são inseridos e operam, funcionando, ou não, enquanto políticas públicas sociais de educação, e os fatores de permanência e falências deles. Valemo-nos dos estudos de Paulo Freire e Antonio Gramsci para discutirmos as reais possibilidades de se ofertar uma educação pertinente e plausível de transformação e emancipação do sujeito. Para tal, devemos promover um estudo de caso, de cunho qualitativo, utilizando vários instrumentos de coletas de dados, referentes a essa metodologia. Nossa expectativa, quanto aos resultados, é que tenhamos condições de apresentar o contexto em que se formatam e se consolidam os programas que desenvolvem ações no contra turno da escola, cuja finalidade seria a de promover certo desvelamento social, como uma aproximação afetiva e o fortalecimento dos laços de convivência dos participantes.

Palavras-chave: Educação Comunitária; Políticas Públicas; Escola; Família; Comunidade.

1 INTRODUÇÃO

Várias são as experiências, nas esferas governamentais, construídas no intuito de ofertar ações que venham a contribuir com o estreitamento da escola, da família e da comunidade (CASTRO; REGATTIERI, 2009). No entanto, nem sempre esses programas se transformam em políticas públicas, pois acabam permanecendo fechados em vontades particulares de instituições, ou mesmo de pessoas.

Todo ato de educar, por si só, é um ato político, já que agora não podemos mais permanecer na neutralidade de ontem. Daí que, estudar esse tema, e nele buscar elementos de mudanças que permitam uma melhora substantiva dos programas de

educação comunitária, que operam nos processos educativos sociais e políticos, pode servir de reflexão para a gestão de políticas públicas, na área da educação.

Assim, as questões que se apresentam são: 1) Como são formatados e operados programas de educação comunitária e em quais contextos políticos, econômicos e sociais eles são criados, primordialmente, em relação à efetivação de esses programas se organizarem e se tornarem políticas públicas sociais de educação, fazendo desses programas o DNA da escola? e, 2) Quais são os âmbitos de operação da práxis da educação comunitária, a nível de programas de educação integrada e como essa práxis dialoga com a pedagogia freireana, no sentido de provocar desvelamentos e construir situações de transformação social?

Destarte, o objetivo do trabalho se pauta em pesquisar o contexto dos programas de educação comunitária, como eles são inseridos e operam, funcionando, ou não, enquanto políticas públicas sociais de educação, e os fatores de permanência e falências deles, bem como discutir e analisar como as práxis são desenvolvidas, de maneira a promover o desvelamento social e a emancipação dos participantes.

2 QUADRO TEÓRICO

Paulo Freire e Antonio Gramsci nos oferecem material para pensar e discutirmos a práxis da educação comunitária, tema central desta proposta de pesquisa, pois seus textos têm servido para a discussão de uma prática educativa capaz de continuarmos a nutrir a esperança de explicitar e provocar mudanças na visão atual do mundo.

Desde essa perspectiva, que é um sentimento de esperança, o pensamento de Gramsci se alia à pedagogia freireana que, "[...] antecipa a discussão sobre a centralidade de cultura e valorização das diferenças, o que parece ser possível apenas se houver uma descentralização, deixando o homem de ser o centro, mas a própria vida" (STREK, 2009, p. 67).

Para Freire, a educação se apresenta no plural, pois são várias educações que "[...] se resumem em duas: uma ele chamou de bancária, que torna as pessoas menos humanas [...] a outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais

[...]" (ROMÃO, 2010, p. 133). A que nos interessa é a segunda, ou seja, uma educação que, com a proposta de libertação, só pode ser dialógica-dialética (FREIRE, 2005), porque é práxis transformadora entre os sujeitos participantes e com o mundo que o circunda.

Atualmente, a educação comunitária surge enquanto proposta de atuar na esfera da comunidade, tendo como pano de fundo as mais complexas relações entre escola, família e comunidade. No entanto, as dinâmicas sociais contemporâneas como o processo esmagador da globalização, as formas fragmentadas das relações em sociedade, o crescente individualismo e o abismo social entre as classes, servem como fatores para se pensar e realizar essa educação. A educação comunitária, como a educação popular, também nasce num bojo de conflitos sociais, os quais provocam o aparecimento de formas alternativas de se educar aqueles que se encontravam alheios ou afastados dos processos decisórios da sociedade.

Nas últimas décadas, a educação popular retorna com novo fôlego, apresentando-se enquanto educação social (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009). Essa formatação tem por base uma educação integrada e integralizadora que deve acontecer em todos os espaços e abranger, particularmente, as camadas da sociedade menos favorecidas, influenciando circunstâncias sociais, por meio da educação.

Outra categoria que se apresenta e que devemos explorar para entendermos a funcionalidade dos programas, é a práxis que é "[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2005, p. 42), por meio de método dialético que supere a separação entre teoria e prática.

Gramsci (1982; 1984) percebe o homem como um ser que ocupa espaço central e, entende um modelo de homem que é pensante e um ser de ação, pois, é o homem quem produz conhecimento, pela sua própria práxis dialética e, por isso, transformadora. Freire entende os homens como seres de práxis, reclama que o fazer do homem "[...] é ação e reflexão, é práxis [...] revolucionária que só pode opor-se a práxis das elites dominadoras (FREIRE, 2005, p. 142-143).

O conceito de comunidade, segundo Wanderley (2009), compreende vários sentidos, dentre os quais comunidade familiar, comunidade escolar e comunidade de vizinhança.

É na comunidade que as pessoas vivem, se relacionam e criam possibilidades para enfrentar as intempéries sociais, sempre buscando novas possibilidades de permanecerem juntas, ou seja, "[...] é tudo aquilo que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes, pois não ter comunidade significa não ter proteção" (BAUMAN, 2003, p. 9).

Também, nosso foco se centra nas políticas públicas sociais que, devem ser entendidas quando se observa e se reflete sobre o todo das partes que compõem a estrutura e a crise capitalista e os movimentos sociais ao longo das lutas e reivindicações (FALEIROS, 2004), ou seja, um entendimento que não pode escapar à reflexão do contexto sócio-histórico imbricado de acertos, equívocos e quereres no exercício da cidadania (VIEIRA, 2009).

O direito à educação é um espaço de enfretamento e busca de cidadania porque "[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visem à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para inserção no mundo profissional" (CURY, 2010, p. 137).

3 METODOLOGIA

Por meio de uma abordagem qualitativa, o método será o estudo de caso por entendê-lo como sendo o caminho mais adequado, já que se trata de um estudo comparativo de programas educativos desde sua concepção e evolução histórica, afetividade dos participantes e avaliação dos resultados. O estudo de caso é "[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno em profundidade e em seu contexto de vida real" (YIN, 2010, p. 39), e tem como objetivo analisar mais detidamente uma unidade (TRIVIÑOS, 1994).

A escolha por esse método, também, se dá por este permitir a utilização de uma variedade de técnicas de coletas de dados, como observação direta, aplicação de questionários e entrevistas com os pesquisados, possibilitando uma aproximação do pesquisador com o fenômeno e com a realidade que ele está inserido, pois "[...], as várias fontes são altamente complementares" (YIN, op. cit. p. 128).

Os dados, escritos, gravados, etc., deverão receber tratamento polido e ético e resguardados para futuras consultas, conforme demanda os preceitos da pesquisa científica.

4 RESULTADOS ESPERADOS

O presente projeto se encontra em fase inicial e, ao fim da pesquisa, nossa expectativa é que tenhamos condições de apresentar o contexto em que se formata os programas que visam desenvolver ações no contra turno da escola, cuja finalidade seria a de promover certo desvelamento social, como uma aproximação afetiva e o fortalecimento dos laços de convivência desses atores. Percebermos e refletirmos elementos que contribuem para o sucesso ou insucesso de programas dessa natureza e quais são os fatores que levam ao encerramento das atividades, por parte de alguns programas e ao avanço de outras propostas.

5 REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Tradução de Plínio Dentzien. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTRO, Margaret; REGATTIERI, Marilza (orgs.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília, 2009.

CURY, Carlos R. Jamil. VEIGA, Cyntia Greive. (org. e introd.). **Carlos Roberto Jamil Cury**: intelectual e educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula. Las funciones de la política social en el capitalismo. In BORGIANNI, Elisabete; MONTAÑO, Carlos. (orgs.). Tradução de Alejandra Pastorini. **La política social hoy**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. **Os intelectuais e a organização da**

cultura. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ROMÃO, José Eustáquio. **Educação**. In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclídes; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev.amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo de. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo, Expressão e Arte, 2009.

STRECK, Danilo. Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs.). **Globalização, educação e movimentos sociais**: 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Esfera, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução á pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. tiragem. São Paulo, 1994.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educação popular: metamorfose e veredas**. São Paulo: Cortez, 2009.

YIN, Robert K. Tradução de Ana Thorel. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: UM REDESENHO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Lúcia Pereira Nunes
belanunes1933@hotmail.com

Marina Graziela Feldmann
feldmnn@uol.com.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 3. Formação de Educadores

Resumo: Este estudo se propõe a discutir o Estágio Curricular Supervisionado nos Espaços Educativos Não Formais e suas contribuições na formação dos professores para atuarem nos espaços escolares. Partimos da questão: Que contribuições formativas o Estágio Curricular Supervisionado nos Espaços Educativos Não Formais possibilita aos professores para atuarem nos espaços escolares, considerando o currículo, a articulação teoria e prática, a cultura e os saberes das comunidades em que os estudantes estão inseridos? O objetivo principal: investigar as contribuições formativas que o estágio curricular supervisionado em espaços educativos não formais possibilita aos professores, para atuarem nos espaços escolares, considerando o currículo, a articulação teoria e prática, a cultural e os saberes das comunidades em que os estudantes estão inseridos. A metodologia está pautada nas concepções da pesquisa qualitativa. Nossa expectativa é que esta pesquisa possibilite a construção de novos conhecimentos relacionados a esse campo de estudo. O presente projeto encontra-se em fase de apresentação ao Comitê de Ética da PUC/SP e, em seguida, será realizada a coleta dos dados.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado. Espaços educativos não formais. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O projeto em questão se propõe a discutir as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado nos Espaços Educativos Não Formais e suas contribuições na formação dos professores para atuarem nos espaços escolares.

O interesse por esse objeto se deve à nossa prática como docente nesse campo de

conhecimento no qual percebemos que, embora haja um reconhecimento da sua importância para formação dos estudantes, as discussões em torno desse tema ainda não são aprofundadas o suficiente. Dessa forma, destacamos também que as publicações relativas a essa temática ainda são incipientes, sobretudo no que se refere ao estágio nos espaços educativos não formais e suas contribuições na formação dos professores para aturarem na escola. Neste veio de raciocínio, formulamos a seguinte questão norteadora: Que contribuições formativas o Estágio Curricular Supervisionado nos Espaços Educativos Não Formais possibilita aos professores, para atuarem nos espaços escolares, considerando o currículo, a articulação teoria e prática, a cultura e os saberes das comunidades em que os estudantes estão inseridos?

Para concretização desse projeto de pesquisa, delineamos como objetivo geral: investigar as contribuições formativas que o estágio curricular supervisionado em espaços educativos não formais possibilita aos professores, para atuarem nos espaços escolares, considerando o currículo, a articulação teoria e prática, a cultural e os saberes das comunidades em que os estudantes estão inseridos. Com este fito, os objetivos específicos propõem a: analisar os elementos que define, diferencia e constitui o estágio supervisionado em espaços educativos não formais; perceber a relação que os estudantes, em processo de estágio, estabelecem como o currículo, a cultura e os saberes das comunidades ao desenvolverem suas práticas; identificar elementos que demonstre as contribuições formativas do Estágio nos Espaços Educativos Não Formais para atuação dos professores nos espaços escolares.

Nesse texto, apresentaremos uma discussão teórica, estabelecendo um diálogo entre o pensamento dos principais autores e os fundamentos da pesquisa. Assim, explicitaremos o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados e descreveremos os resultados esperados, bem como as etapas a serem desenvolvidas na pesquisa.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Para aprofundamento dos nossos estudos, discutiremos com teóricos que se ocupam nos estudos sobre estágio, espaços educativos não formais e formação de professores.

Nesse sentido, a análise das ideias de teóricos como FREIRE (1983, 1997) , JANELA (2014), BAUMAN (2012) e FELDMANN (2009) se constituem como sendo essencialmente importante para nossa pesquisa, na medida em que nos permite compreender o contexto sociopolítico no qual se desenvolve o Estágio Curricular Supervisionado nos Espaços Educativos Não Formais no curso de Licenciatura em de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - Campus XVI na cidade de Irecê/BA.

O estágio curricular supervisionado em espaços educativos não formais vem integrando cada vez mais os currículos das Instituições de Ensino Superior. Sua realização vem acontecendo, na maioria das vezes, sem observar as demandas, interesses, desejos e contribuições para formação dos professores.

Nesse sentido, é 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, salienta que embora a educação não formal apresente uma certa estrutura e organização que possa levar a uma certificação, diverge da educação formal principalmente no que se refere a fixação de tempos, locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Desse modo, o 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.

No que se refere ao estágio curricular supervisionado, necessário se faz compreender que sua dimensão educacional deve ser construída na práxis, pois, na compreensão de Freire (1983, 1997), a práxis implica na ação e na reflexão que se solidarizam e se iluminam de modo constante, mutuamente.

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 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 formativo.

Nesse veio, o 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 que tenha esse campo de conhecimento como a possibilidade de uma articulação com a própria realidade de forma a se constituir como eixo integrador de uma proposta curricular comprometida com a formação, a cultura e os saberes das comunidades em que os estudantes estão inseridos e que as propostas para construção/realização desses estágios sejam pautadas a partir de uma "postura cultural".

Assumir uma postura cultural significa, na fala de Bauman (2012), misturar e fundir conhecimento da realidade e interesse humano pelo auto aperfeiçoamento, de forma que os transforme em uma só coisa.

Neste sentido, as ações desenvolvidas nesses espaços educativos devem procurar fundir conhecimento da realidade e interesse humano. Devemos buscar realizar ações com base em uma postura cultural que nos possibilite "quebrar os grilhões da adaptação" para a conquista da liberdade de criação.

3 METODOLOGIA

A metodologia proposta para a orientação do presente estudo está pautada nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados selecionamos são a observação participante e a entrevista semiestruturada na perspectiva que estes instrumentos nos ofereçam a oportunidade de sempre refazer o caminho.

Os sujeitos desta pesquisa serão os estudantes do curso de Pedagogia que já cursaram o componente: Pesquisa e Estágio I: Espaços não Escolares e que atuam como docentes na educação básica, o que nos possibilita perceber, a partir de suas falas, se houve

alguma mudança em suas práticas na escola que possam ser atribuídas as vivencias que tiveram no estágio nos espaços não formais.

É importante salientar que na investigação proposta os princípios éticos serão assegurados. Os sujeitos serão tratados respeitosamente, suas identidades serão preservadas, o estudo será apresentado ao grupo de forma clara e ao final, como devolutiva, a pesquisa será apresentada a toda comunidade participante do processo.

4 RESULTADOS ESPERADOS

A nossa expectativa é que esta pesquisa possibilite a construção de novos conhecimentos relacionados a esse campo de estudo de modo que se constitua como um espaço de construção e de "intercruzamento" de diferentes culturas e saberes na construção de umas práxis de formação crítica, dialógica e transformadora, para uma melhor atuação dos professore no contexto escolar.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O Projeto será apresentado ao Comitê de Ética PUC/SP no 2ºsemestre de 2015. A partir do mês de fevereiro/2016 a julho/2016, será realizada a coleta dos dados no município de Irecê/BA. O período de agosto/2016 a julho/2016 será reservado para a análise dos dados. A qualificação da tese está programada para o mês de setembro/2016 e a defesa da tese para dezembro/2017.

6 REFERÊNCIAS

BAUMAN. Zygmunt. Ensaios sobre o conceito de cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In: FELDMANN (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 3 ed. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1997.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Elaine das Graças FRADE
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
elaine.frade@ded.ufla.br
José Luiz Pereira de REZENDE
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
jlprezen@dcf.ufla.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo 1: CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA

Resumo: Este projeto de pesquisa tem como proposta central refletir a respeito das orientações para a Educação Ambiental, emanadas pelas legislações vigentes com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Objetiva-se analisar as DCNEA, destacando os aspectos da ética socioambiental delineada por autores que trabalham numa perspectiva crítica. A metodologia adotada no presente projeto é de cunho qualitativo: revisão de literatura e análise documental.

Palavras-chave: Crítica Ambiental; Interdisciplinaridade; Socioambiental; Ética; Emancipatória

1 INTRODUÇÃO

As questões ambientais e análise das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) - (Resolução Nº 2, de 15 de Junho de 2012) serão investigadas neste projeto.

A escolha desta temática justifica-se pela crescente necessidade de ampliação e revisão das propostas de gestão ambiental em seus objetivos, princípios e mecanismos de implantação da Educação Ambiental (EA), emanadas pelas recentes legislações ambientais e educacionais para o atendimento as questões socioambientais.

Nesse sentido, três perguntas nortearão o presente trabalho: (i) em que contexto as DCNEA foram implementadas? (ii) quais são as concepções de EA que estão presentes e servem como suporte teórico de fundamentação para elaboração de tal documento? (iii) quais os objetivos, princípios e orientações as DCNEA propõem para a Educação Ambiental em instituições federais de ensino superior?

Por meio das perguntas explicitadas acima, pretende-se analisar, balizada na ética socioambiental de Freire (2010, 2007, 1997), as DCNEA, tendo como foco suas proposições, objetivos e princípios orientadores da Educação Ambiental inicial e continuada para Instituições Federais (IFEs) que atuam na formação do Engenheiro Florestal, principalmente com relação a Gestão Ambiental e proposta Curricular.

Para tal análise, a pesquisa será estruturada em quatro partes, no formato de capítulos/artigos: (i) Histórico da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA); (ii) A Educação Ambiental na Formação dos Engenheiros Florestais: análise curricular e DCNEA; (iii) As DCNEA e suas normatizações para os cursos superiores e gestão ambiental nas instituições públicas federais e (iiii) Proposições de ações para a EA em instituições públicas de ensino superior, de acordo com as DCNEA: ação engajada e dialógica.

2 QUADRO TEÓRICO

A revisão de literatura encontra-se em desenvolvimento. Nos quatro capítulos/artigos, explicitados abaixo, já foram elaboradas as principais conceituações que serão utilizadas na construção da pesquisa:

1. Educação Ambiental no Brasil: recorte histórico;
2. Conceito de Educação Ambiental;
3. Educação Ambiental no Brasil: marcos legais;
4. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no Brasil.

A escrita de um histórico das questões ambientais, a partir de um recorte temporal tem a finalidade de evidenciar trajetórias, eventos e fatos de uma sociedade dinâmica em constante processo de construção e reinvenção, num determinado momento. O recorte histórico será feito da segunda metade do século XX aos dias atuais, em aspectos voltados para a EA brasileira.

De acordo com Dornella *apud* Sato in Brasil (1988, p. 21) [...] "desde o primeiro momento em que os seres humanos começaram a interagir com o mundo ao seu redor, e ensinaram seus filhos a fazerem o mesmo, estava havendo educação e educação

ambiental". O ser humano, há 40.000 a.C, ao criar as ferramentas e utensílios para cozinha, caça (pontas de lanchas, dentre outros), já estabelecia uma relação de aprendizagem com o ambiente que se intensifica com o passar do tempo. Até mesmo a natureza foi utilizada como instrumento de aprendizagem, já que esta mostrou-se também fonte de alegria, (...) de inspiração para a música, arte e religião, significando enfim valores internos e perenes ..." conforme (*idem*), revelando neste contexto uma íntima relação do homem com a natureza desde os seus primórdios.

No Brasil, a EA é parte integrante da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), instituída pela Lei 6.938 de 31 de agosto de 1981, política essa marcada pela influência dos movimentos internacionais que discutem tal temática, nas quais podemos destacar: As Conferências Mundiais que ocorreram na década de 70, a de Estocolmo em 1972 - I Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e a Conferência de Belgrado em 1975.

3 METODOLOGIA

Este estudo adotou-se uma pesquisa qualitativa com relação à abordagem do problema. A análise dos dados será feita de forma descritiva, por meio de investigação bibliográfica e documental e roteiros de pesquisa, sem uso de métodos quantitativos e estatísticos.

Dessa maneira, optou-se por uma abordagem qualitativa, por considerá-la mais adequada aos processos de investigação que serão utilizados, pois, entende-se que "...um fenômeno pode ser compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada" (GODOY, 1995, p.21).

Com relação à natureza da pesquisa, essa é considerada teórica pelo fato de utilizar-se de investigação bibliográfica com base em autores como Boff (2000); Gadotti (2008), dentre outros; possui também investigação documental e não utilizará atividade experimental.

Os dados utilizados para análise serão extraídos do ENADE (2011), com base em três cursos de Engenharia Florestal que obtiveram os melhores escores no item referente às ações voltadas para a Educação Ambiental, a saber: Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal de São Carlos, bem como os

Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e os Planos de Gestão Ambiental (PGA) dessas universidades.

Os capítulos/artigos da tese possuirão uma interdependência, uma vez que tratarão da temática central de forma horizontal, vertical e transversal. A horizontalidade estará presente na base teórica de análise da Resolução Nº 02 de 15 de Junho de 2012, que será utilizada em todas as partes constitutivas desta tese.

A verticalidade do estudo será feita no sentido de que outras legislações e autores que ajudam a analisar e compreender melhor as proposições da Resolução para a EA estará presente na elaboração do texto final para a tese.

Já a transversalidade se situará na busca de entendimento do contexto educacional, por meio do estudo do currículo de curso superior de Engenharia Florestal e dos Planos de Gestão Ambiental de instituições de ensino superior, garantindo uma análise transcendente que não está presente em uma disciplina ou temática, mas que se debruçará sobre a complexidade do cotidiano da instituição para os enfrentamentos dos desafios presentes da EA.

4 RESULTADOS ESPERADOS E/OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Nos resultados iniciais deste trabalho, pôde-se observar que os PGA possuem distintas formulações e nomenclaturas. Na UFLA o PGA é denominado – "Eco Universidade – Plano Ambiental para uma universidade socioambiental correta" e foi instituído no ano de 2010; na UFSCAR "Plano Diretor de Desenvolvimento Físico e Ambiental" de 2013 e na UFV "Plano de Desenvolvimento Físico e Ambiental do Campus de 2008".

Outro aspecto observado é que os órgãos nos quais os PGA estão vinculados são diferentes. Na: UFLA a Diretoria de Meio Ambiente está ligada a Pró Reitoria de Planejamento e Gestão. Na UFSCAR a Coordenadoria Especial para o Meio Ambiente está ligada a Reitoria. Já na UFV a Comissão de Meio Ambiente encontra-se dentro da Diretoria de Manutenção de estruturas e Meio Ambiente ligadas a Pró Reitoria de Administração.

Por meio dos resultados preliminares elencados acima, espera-se apresentar proposições

para Plano de Gestão Ambiental para IF, relativos a Educação Ambiental, respaldados nas orientações de autores que trabalham na perspectiva crítica ambiental, considerando aspectos socioambientais normatizados na DCNEA.

5 SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O Projeto de Pesquisa encontra-se em face de análise e discussão dos dados. A primeira etapa de construção da revisão de literatura já foi concluída. Os dados a respeito dos Planos de Gestão Ambiental e dos Currículos dos Cursos de Engenharia Florestal das instituições citadas anteriormente já foram coletados e encontram-se em fase de análise e discussão dos dados, com alguns dados preliminares já apresentados.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº02 de 15.06.2014. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf Acessado em: 03.06.2014

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Educação Ambiental. *A Implantação da Educação Ambiental no Brasil***. In:** Examinando As Raízes "Cada Um Abrindo Picada Para A Humanidade Inteira. Brasília - DF, 1998. 166 p. Disponível em: < http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/A_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_EA_no_Brasil.pdf>. Acessado em: 22.06.2015

BOFF, L. *Ecologia, mundialização, espiritualidade: a emergência de um novo paradigma*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 180

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 49ª reimpressão. São Paulo. Paz e Terra, 2010. p. 213.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 148.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p.173.

GADOTTI, M. *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 127.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades***,** In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr; 1995a. p. 57-63.

_____. *Pesquisa Qualitativa. –tipos fundamentais*, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, Mai/Jun. 1995b. p. 20-29.

A EXPERIÊNCIA DE REALIZAÇÃO DE UMA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Aline, D. NASCIMENTO.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
alined.nascimento@terra.com.b

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

Resumo: Uma discussão sobre política pública no âmbito educacional é a sua efetivação. O projeto de pesquisa refere-se aos estudos das ações aplicadas ao ensino infantil no município de São Paulo em 2015, que são a autoavaliação e o plano de ação propostos na versão preliminar dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana, adaptado a partir do documento oficial Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. O objetivo dessa pesquisa é compreender como os diversos segmentos participantes de uma aplicação institucional de autoavaliação em creche contribuem com o debate sobre a qualidade na Educação Infantil. A pesquisa de cunho qualitativo prevê a observação das reuniões de autoavaliação e de elaboração dos planos de ação para as unidades, a análise documental e aplicação de questionários com questões abertas para os atores. O resultado parcial do processo demonstra a aderência espontânea, observadas pela diferença entre duas unidades.

Palavras-chave: Educação Infantil; Autoavaliação; Indicadores de Qualidade.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil possui uma agenda de discussão na sociedade desde a Constituição em 1988. Inicialmente o enfoque era apenas assistir a criança nos cuidados de alimentação e segurança, enquanto a mãe trabalha. A Lei de Diretrizes de Base (LDB, 1996) reforçou a ideia de que a criança é um sujeito ativo e de direito a uma educação formal.

No período entre a Constituição (1988) e a Lei de Diretrizes de Base (LDB, 1996), o Ministério da Educação (MEC), desempenhou importante papel na formulação de diretrizes para a educação infantil, publicando documentos, "promovendo estudos e debates, elaborando propostas curriculares e apoiando as mobilizações da área em diversos espaços". (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006)

Concomitantemente, parcerias de pesquisadores com o poder público e contribuições de pesquisas de outros países sustentam o discurso de qualidade na educação infantil. O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil representou a consolidação de consensos na área e caracterizou como um efetivo instrumento de avaliação para a melhoria na qualidade da educação infantil. (BRASIL, 2006).

Contudo os índices de atendimento ainda são restritos na demanda da educação infantil. Segundo Ação Educativa (2013) na faixa etária de zero a quatro anos possui uma população matriculada no município de São Paulo de 47%. O grande desafio do poder público é possibilitar um crescente aumento deste índice, levando em conta a dimensão desta rede de ensino, assim como projetar a expectativa de atendimento esperado pela sociedade.

Vale lembrar que é necessário garantir o acesso e o direito à qualidade de atendimento e educação a todas as crianças. Em contraponto, as pesquisas sobre qualidade da educação infantil apontam lacunas na estrutura e funcionamento das instituições, a título de exemplo, a falta de parque infantil, a má formação dos professores e ausência da participação dos pais (CAMPOS *et. al.*, 2011). Este último exemplo molda a qualidade

no aspecto democrático para a educação infantil.

O presente artigo está vinculado ao projeto de pesquisa de mestrado que se encontra em andamento e procura verificar como a autoavaliação e o plano de ação institucional participativa, proposta no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana, contribui com o processo de construção da qualidade na Unidade Educacional. (SÃO PAULO, 2015).

A seguir será descrito as contribuições de estudiosos e experiências relevantes para esta pesquisa sobre o processo de autoavalição. Posteriormente a metodologia será detalhada, assim como os resultados esperados e as etapas cumpridas até o momento.

2. QUADRO TEÓRICO

Para esta pesquisa identificou-se contribuições de pesquisadores conceituando a autoavaliação e outros contribuindo com a parte prática. Isto enriquecerá a verificação da concepção do documento elaborado e a comparação das coletas da pesquisa.

No propósito de investigar como ocorreu a participação dos diversos segmentos envolvidos na autoavaliação institucional, as contribuições de Bordenave (1994) considera a participação um instrumento de práticas democráticas, de representação de anseios da comunidade, atribuindo rigorosidade nas ações do poder público.

As pesquisas europeias difundidas por Peter Moss e colaboradores (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) apontam que é consenso na educação da primeira infância a importância de definir qualidade, em proposições baseadas em valores, e no contexto local. Estes estudos contribuem para a pesquisa formulada neste documento, no sentido de pensar a autoavaliação como um instrumento que viabiliza a investigação das práticas pelas próprias instituições dedicadas a infância.

O último estudioso que conceitua a avaliação é o pesquisador Zabalza (1998), que dá importância aos aspectos qualitativos no âmbito do atendimento as crianças pequenas, na qual mobiliza a pesquisa e a premissa ao envolver todos os segmentos das Unidades Educacionais, famílias e comunidade.

Verificou-se nas experiências das escolas italianas descritas por Bondioli (2004) a

perspectiva da avaliação como subsídio para o conhecimento e reflexão do professor no projeto pedagógico, indicadores que qualificam e norteiam as discussões de forma negociada e o dialogo entre todos os segmentos que almejam um atendimento de qualidade no âmbito da creche.

Em Freire (2014) a importância do diálogo numa perspectiva democrática, são condições importantes para a formação integral do ser humano. Ele enfatiza que a avaliação é vista como instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos, possibilitando a superação dos discursos verticais.

Estes estudiosos que relacionam a teoria e a prática da avaliação/autoavaliação serão revisitados à medida da realização da pesquisa de campo.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa segundo Lüdke e André (2013) que considera o ambiente como fonte direta de dados descritivos com foco no processo e no significado atribuído pelas pessoas.

O foco do estudo será em duas unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo – Centros de Educação Infantil (CEIs) - que recebem crianças de zero a três anos de idade, sendo uma unidade pública direta e outra unidade conveniada. Ambas situadas no mesmo bairro da zona sul da capital.

As técnicas compreendem na produção primária e secundária dos dados. A primária, no que se refere às observações e aplicação de questionários e a secundária a partir dos documentos já existentes que compõe o percurso da instituição (MINAYO, 2007). As reuniões pedagógicas que acompanham o processo e as reuniões de autoavaliação e elaboração dos planos de ação serão observadas pela pesquisadora com auxílio de roteiros de observação e uso de cadernos de campo. Representantes dos diversos segmentos envolvidos em cada unidade responderão questionário a respeito de suas percepções e opiniões sobre a experiência vivida. Para os questionários serão utilizados questões abertas. A pesquisa prevê apenas registros escritos como coleta de dados, não contempla imagens e/ou exposição, respeitando os sujeitos envolvidos.

Os procedimentos de análise para a interpretação dos questionários e dos documentos preconizam um tratamento de organização através da categorização de dados sem distinção de quantidade.

4. RESULTADOS ESPERADOS E/ OU DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

A partir das observações, um dos resultados é descrever o processo de cada unidade de forma a ressaltar como ocorreu a participação dos envolvidos, conferindo visibilidade aos significados atribuídos pelos participantes.

Terá um resultado que caracterize o local quanto as dimensões de qualidade esperada pelos sujeitos. Vale lembrar que serão excluídos qualquer indício com a promoção de mérito e ranqueamento entre as unidades educacionais.

Esta pesquisa não é um ponto de partida, pois existiram outras pesquisas que avaliaram os indicadores de qualidade na rede de ensino infantil. Também não será o resultado final, mas contribuirá para um processo contínuo da autoavaliação participativa da rede de São Paulo e possibilitando a expansão para outras redes de ensino.

5. SITUAÇÃO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

As etapas de autoavaliação e de plano de ação foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2015. As transcrições das reuniões com os cadernos de campo, os roteiros de observação e a elaboração dos questionários para os sujeitos participantes da pesquisa estão concluídos. Será finalizada a aplicação dos questionários em agosto deste ano.

A comparação dos dados entre as unidades e os resultados das características locais alcançados pelos participantes, como por exemplo, a participação ativa ou passiva; serão demonstrados até o final deste ano.

Até o momento, o processo demonstra a aderência espontânea, observadas pela diferença entre as duas unidades estudadas.

6. REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Educação e desigualdade na cidade de São Paulo.** São Paulo: Ação Educativa, 2013. (Em questão 8). Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 03 abr. 2015.

BONDIOLI, Anna. **O Projeto Pedagógico da Creche e a sua Avaliação**: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.823-847, set./dez. 2010.

_____; *et. al*. **A Qualidade da Educação Infantil:** um estudo em seis capitais brasileiras. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, jan./abr. 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação na Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. ed. 48. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. ed. 26. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. (SME/DOT). **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. Versão preliminar. São Paulo: SME/DOT, 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O ENSINAR E O APRENDER FREIREANO NA ESCOLA PÚBLICA

Angélica Ramacciotti Correio
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)
lica.ramacciotti@gmail.com

Ana Maria Saul
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)
anasaul@uol.com.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 7. Pensamento de Paulo Freire.

Resumo: Este projeto de pesquisa é parte integrante de um projeto maior denominado "Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1999". A presente pesquisa pretende investigar processos de ensino-aprendizagem a partir dos referenciais freireanos e analisar tal práxis educativa no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de São Paulo (SP). A primeira etapa da pesquisa consistiu em revisão bibliográfica. A segunda etapa prevê contato com a Secretaria Municipal de Educação, observação nas escolas e entrevistas. Com esta investigação, pretende-se contribuir para o esclarecimento de conceitos e apresentar propostas para a reinvenção do legado de Paulo Freire.

Palavras-chave: Referencial freireano, ensino-aprendizagem, escola pública.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho integra um projeto de pesquisa coletivo que demonstra como a pedagogia de Paulo Freire tem sido reinventada no Brasil contemporâneo. Intitulado Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990, o amplo projeto é desenvolvido por 28 pesquisadores de dez estados brasileiros vinculados a 14 Programas de Pós-Graduação das Universidades: UFPA, UEPA, UECE, UFRN, UFPB, UFPE, PUC/MG, PUC/SP, UFSCar, USP, UEPG, UFSC, UNISINOS e UNOCHAPECÓ.

Originado na Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o projeto recebe apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2010. Os pesquisadores são assessorados por professores da PUC/SP, UNICAMP, Universidade do Minho/PT e Universidade de Wisconsin-Madison/USA.

A pesquisa aqui apresentada pretende contribuir com a referência dessa rede. Para tanto, busca-se apoio no pensamento de Paulo Freire, dando ênfase às reflexões e propostas sobre o processo de ensino-aprendizagem na educação humanizadora dentro de escolas públicas que têm projeto de caráter democrático.

2 REFERÊNCIA TEÓRICA E METODOLOGIAS

Por meio de uma trama conceitual freireana, que dá destaque à categoria ensino-aprendizagem, a presente pesquisa realizará uma investigação crítica, de abordagem qualitativa, com a intencionalidade de apreender a práxis por meio da análise de produções bibliográficas, documentos e dados empíricos coletados em estudo de caso. O objetivo é analisar o processo ensinar-aprender numa perspectiva humanizadora de educação que se propõe a trabalhar com a proposta de Paulo Freire.

A metodologia dessa pesquisa prevê dois focos de análise: conceitual e empírico. No plano conceitual, realiza-se uma revisão bibliográfica detalhada sobre o tema; na investigação empírica são utilizados procedimentos descritivos para análise dos processos desenvolvidos nas escolas estudadas.

No primeiro momento dessa pesquisa, serão selecionadas escolas públicas municipais de São Paulo que se anunciam democráticas e inspiradas na pedagogia de Paulo Freire. Num segundo momento, será feito um recorte para focar a pesquisa em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Uma vez selecionadas as turmas, serão iniciados os processos de coleta de documentos oficiais, observação, entrevistas e anotações de campo.

A metodologia de trabalho está de acordo com os princípios da pedagogia de Paulo Freire. Busca-se a reinvenção do legado por meio de uma releitura crítica de sua obra com o cuidado de não descaracterizar as principais propostas, trazendo-as para os desafios de aprender-ensinar impostos pelo mundo contemporâneo.

Dentre as inúmeras possibilidades de investigação na proposta freireana, optou-se por investigar a categoria ensino-aprendizagem articulada a outros conceitos presentes na obra de Paulo Freire, em uma trama conceitual.

3 CONSTRUINDO A TRAMA CONCEITUAL

Na proposta freireana, ensino-aprendizagem implica um conjunto de posturas e práticas. Assim, serão apresentadas algumas condições para a realização do processo ensinar e aprender e, na sequência, haverá o desdobramento dessas condições para tecer a trama conceitual que dará sustentação à pesquisa. Pode-se afirmar que ensinar e aprender requer, exige e possibilita: leitura do mundo (para ler a palavra); prática problematizadora; autonomia; diálogo; cidadania; discência/docência; conhecimento e vocação para humanização (ser mais).

A leitura e a escrita das palavras passam pela **leitura do mundo**. "Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga." (FREIRE, 2006, p. 79). Nesse processo, há um papel político e pedagógico e os educadores não podem se omitir de comunicar as próprias leituras do mundo, esclarecendo que não existe uma única leitura possível.

A **prática problematizadora** só pode ser fomentada pela educação dialógica, em oposição à concepção bancária de educação, na qual prevalece a transferência de saberes, segundo Freire (1980). Quando o educador problematiza, ele faz uma provocação aos educandos para que estes tenham a oportunidade de aprofundar a reflexão sobre aspectos da realidade que não haviam percebido de maneira crítica.

Considera-se que o respeito à **autonomia** e à dignidade do indivíduo é um imperativo ético. "Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo," Freire (1997, p. 59).

O **diálogo** é uma questão central no pensamento de Paulo Freire, visto como um caminho para a construção do conhecimento, sustentado na intencionalidade, que faz parte da natureza histórica de mulheres e homens. Portanto, é importante frisar que não é bate-papo nem uma tática para fazer amigos, ou um método, uma técnica para obter resultados. A relação dialógica se consolida na práxis social transformadora.

Cidadania é algo a ser construído e trata-se de um direito a ser conquistado que demanda "engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma cochicação da cidadania e para ela," Freire (1997, p. 79).

O termo **discência/docência** revela a impossibilidade de se dicotomizar o ensino da aprendizagem.

> [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 1997, p. 23)

A concepção de **conhecimento**, em Freire, está atrelada à concepção de inacabamento dos seres humanos. Mulheres e homens só podem ser educados porque a natureza humana permite que se ultrapasse o conhecimento e o condicionamento por meio do processo educativo. Tal característica se realiza na própria **vocação para a humanização**, **a busca do *ser mais***, através da qual o ser humano se aventura curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela liberdade.

Para criar e recriar uma docência coerente com os princípios da pedagogia de Paulo Freire é imprescindível "respeitar a cultura e o saber dos educandos; produzir um conhecimento crítico-transformador, de forma dialógica e coletiva, sem dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática", Saul (2014).

A partir dessa trama conceitual freireana, que acaba de ser elencada, pretende-se analisar os dados coletados nas escolas: percepções dos sujeitos, obtidas por meio das entrevistas, questionários e observações, bem como informações de documentos oficiais produzidos pelas escolas.

Espera-se que essa investigação possa trazer contribuições para o esclarecimento de conceitos e apresentar propostas para reinventar o legado freireano, fortalecendo a práxis crítico-transformadora de educadores a partir do currículo crítico-emancipador.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do

oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar**.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Ana Maria; ALVES, Robson M. (orgs.). Ensinar-aprender: a inspiração de Paulo Freire para a prática docente. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. Disponível em: http://www.letracapital.com.br/loja/ciencias-humanas/163-paulo-freire-contribuicoes-para-o-ensino-a-pesquisa-e-a-gestao-da-educacao.html. Acesso em: 20 mar. 2015.

EVENTOS CIENTÍFICOS *ONLINE* SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL

Alice Maria Figueira Reis da Costa
alicemaria.costa@yahoo.com.br

Modalidade: Projeto de Pesquisa

Eixo Temático: 5. Novas Tecnologias na Educação

Resumo: Este projeto de pesquisa nasce do desejo de conhecer, construir e apreender, o potencial dos eventos científicos *online* na formação de professores, através da realização de uma pesquisa qualitativa, a partir de uma perspectiva antropossocial e histórica sob o método da pesquisa-formação multirreferencial. Esperamos que a consolidação de práticas educativas significativas sejam resultantes dos fecundos diálogos com o grupo de pesquisa, e que essas representem uma porta de entrada nessa relação de alteridade na ação científica.

Palavras-chave: Educação; Comunicação Científica *Online*; Eventos Científicos *Online*.

1 INTRODUÇÃO

As práticas culturais cada vez mais têm em si reinvenções cotidianas que ressignificam o próprio fenômeno da cibercultura, substrato da cultura contemporânea. Com as inovações tecnocientíficas vivemos outras possibilidades comunicacionais, sobretudo, nas relações de alteridade mediadas pelas características de interatividade, bidirecionalidade, ubiquidade, mobilidade. Segundo Santos (2015), vivemos a fase da "cibercultura móvel e ubíqua", em frequentes interlocuções com nossos dispositivos móveis conectados em rede "de um ponto a outro" das cidades.

Nesse contexto de práticas inovadoras (RIBEIRO 2012), a aproximação do projeto de pesquisa *eventos científicos online* pôde ser compreendida a partir de minha

itinerância formativa em eventos científicos no âmbito da educação e comunicação desde a graduação no curso de licenciatura em pedagogia (1995-1999) como ação vital no exercício hermenêutico (RICOEUR, 2000) que busca constantemente ressignificar a própria prática educativa.

A rigor os eventos científicos *online* significaram uma oportunidade imperdível para estar com pesquisadores, autores e estudantes discutindo temas da atualidade com alguns benefícios como a flexibilidade relacionada às questões de *espaçotempo*, além de ser possível habitar o ciberespaço sempre de maneira formativa. Essa historicidade cotidiana (CERTEAU, 2008: 82) de vida acadêmica e profissional, também foi marcada por um planejamento estratégico como forma de manter a aproximação com a academia e participar de forma voluntária no grupo de pesquisa[1].

1.1 **Questões de estudo**

Com essa intencionalidade e curiosidade em manter-me atualizada com o que estava acontecendo no âmbito da educação, a participação em eventos científicos híbridos e exclusivamente *online* foi à prática educativa mais adequada para estudar as interfaces digitais.

Essa itinerância foi relevante na construção do *saberfazer* e do conhecimento como praticante da cibercultura que incorpora em suas 'maneiras de fazer' os artefatos culturais de aprendizagem e se apropria de múltiplas linguagens como a linguagem hipermidiática, tornando-se essencial **analisar como se processa a dinâmica dos eventos científicos *online* sobre o fenômeno educativo inspirado pela hermenêutica intercrítica.**

O estudo deliberado dos eventos científicos híbridos, que criaram ambiências em espaços físicos e no ciberespaço, se tornou a condição *sine qua non* para a construção deste problema de pesquisa, que obviamente implica em uma contextualização literária sobre esse fenômeno educacional ocorrido nos últimos dez anos.

Diante desse desafio de produzir *conhecimento com* e compreender a compreensão como Macedo (2015) nos orienta dentro de uma abordagem

[1] A denominação do grupo de pesquisa não foi apresentada para preservar o processo de avaliação dos pares.

multirreferencial emergiu o problema desta pesquisa: **nas mediações dos eventos científicos *online*, legítimos acontecimentos de formação, como criar uma ambiência criativa necessária para que ocorra um processo transformativo do grupo de pesquisa e suas redes educativas?**

Para Garvey (1979), o conceito comunicação científica significa um

> conjunto de todas as atividades que englobam a produção, disseminação e uso da informação desde o início do processo de criação científica, o seu princípio, em que as ideias da pesquisa são geradas, até o momento da aceitação dos resultados como parte do corpo de conhecimento científico (GARVEY, 1979).

Partindo do contexto da Educação *Online* como fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2005), portanto, de caráter interativo e considerando o conceito de comunicação científica de Garvey (1979) se faz necessário pensar como a docência *online* se articula nesses eventos científicos *online*? Quais as contribuições que essas comunicações realizadas em eventos científicos *online* têm provocado nos *espaçostempos* de formação de professores? Como as narrativas / imagens aparecem nesses eventos científicos *online*? Como ocorre a comunicação síncrona e assíncrona desses eventos científicos *online*? Quais os atos de currículo podem ser criados? Como os recursos educacionais abertos sob licenças *Creative Commons* (CC) podem ser produzidos no contexto dos eventos científicos *online*? Como ocorre a produção de presença nos eventos científicos *online*?

Enfim, as questões parecem se multiplicar nas vivências e reflexões que envolvem esses eventos científicos *online*. No desenvolvimento desta pesquisa as repostas se transformarão em terreno fecundo para novas problematizações pertencentes ao cotidiano científico. Diante do exposto, buscamos no método da pesquisa-formação os dispositivos de pesquisa que nos auxiliarão a articular essas práticas educativas com os aportes teóricos que serão apresentados a *posteriori*.

2 ABORDAGEM TEÓRIO-METODOLÓGICA

A pesquisa-formação acontece e se desenvolve dentro destes contextos multirreferenciais de aprendizagem, onde comunidades e tribos se conectam. Por isso

mesmo, esse método nos permite "investigar teorias, práticas e dispositivos que potencializem a produção, análise e interpretação dos dados produzidos" (SANTOS, 2015) nos interstícios das redes educativas que se formam nos eventos científicos *online*.

As inspirações provocadas pela abordagem da hermenêutica intercrítica favorecerá a compreensão e os possíveis diálogos com estes "dados e rastros, produzindo sentidos que não só estruturem a comunicação, circulação e divulgação científica, mas também e sobretudo, possa se constituir como mais um espaço multirreferencial de pesquisa e formação", conforme propõe o projeto que abriga essa pesquisa de mestrado.

Uma vez que o uso destas máquinas capazes de produzir uma semântica linguística (SANTAELLA, 2007) em rede amplia e potencializa o processo de *ensinoaprendizagem* aberta colaborando para a ressignificação do "caráter interativo – emancipador, ampliado e reflexivo" (MACEDO, 2002) da própria educação contemporânea e de suas linguagens que estruturam as comunicações científicas *online* como contexto de desenvolvimento da pesquisa-formação multirreferencial (MACEDO, 2002; SANTOS, 2005, 2015). Esse método científico se justifica pelo reconhecimento desse professor como sujeito de ocorrências, pois vivencia e intervém no contexto de pesquisa e prática pedagógica, e por entender que "a comunicação situa-se no próprio coração da ciência".

Desta forma, a "formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo, consciência do Ser ao aprender formativamente", isto é, transformando em experiências significativas (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) os acontecimentos, as informações e os conhecimentos que a envolvem (MACEDO, 2010).

As vivências nesse cotidiano permitem ao professor-pesquisador colaborar com o rompimento epistemológico das *práxis* pertencente ao pensamento hegemônico que oprimem e eliminam historicamente os *saberesfazeres* presentes nas experiências que não se enquadram nas suas lógicas (SANTOS, B. 2000) valorizando e potencializando o discurso do homem ordinário (CERTEAU, 1994), comum (ALVES e OLIVEIRA, 2001, 2010) que surgiu de fato pela nossa literatura brasileira.

Assim, considero que essas vivências e seus "rastros" representam informações relevantes para investigar "o espaço como linguagem, como representação da prática cultural que lhe é inerente" (2006: 123), compreendendo que as imagens, os vídeos, os *podcasts* (arquivos em áudios) sejam relevantes dispositivos de pesquisa a serem acionados entre outros documentos eletrônicos a serem produzidos como as entrevistas de inspiração etnográfica, as notas de campo fruto da observação participante, as capturas das interfaces *online*, os registros do diário *online* e, também, na realização do primeiro seminário internacional inspirado nas cocriações das pesquisas e publicações do grupo de pesquisa de origem dessa pesquisa-formação.

Estes 'não lugares' (CERTEAU, 1999) vividos na constituição das redes de conhecimentos e significações, também são marcados por conflitos e diferenças consensuais relativizadas pelas vivências de cada ator social, político e cultural que se forma em processos coletivos de (re)criação, remixagem de conceitos que "podem atrair mais polos de influencia" (NOBERT ELIAS, MORIN, DELEUZE, GUATTARI apud MACEDO, 2010).

3 RESULTADOS ESPERADOS

Dessa forma esse projeto visa contribuir com a linha de pesquisa "Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais" por ter o objetivo de investigar os eventos científicas *online* no desenvolvimento das redes educativas, estruturadas pelos *softwares* sociais da Web 2.0, no cotidiano de formação dos professores contemporâneos, além de se constituir como mais um espaço multirreferencial de pesquisa e formação.

Este projeto de pesquisa encontra-se em fase inicial de elaboração. Contudo, esperamos que a cartografia do estado da arte das comunicações científicas *online* revelem os indícios necessários para a compreensão de caminhos outros na construção de sentidos que dialoguem com a pluralidade das intenções dos atores sociais em sua diversidade sociocultural. Almejamos, ainda, que os achados dessa pesquisa favoreçam a construção das condições necessárias a consolidação de práticas de pesquisa pertinentes à ação científica em educação.

4 REFERÊNCIAS

ALVES, N. e OLIVEIRA, I.B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. **Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. 2010. Disponível em: <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Nilda.pdf> Acesso em: 15 fev. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].

GARVEY, W. D. ***Communication: the essence of science; facilitating information among librarians, scientists, engineers and students. Oxford: Pergamon,*** 1979. 332 p.

MACEDO, R. S. A. A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento humano. **Inflexões multirreferenciais em currículo**. Maiêutica (Salvador), Salvador, v. 1, n. 1, p. 27-50, 2002. Disponível em: < http://www.faced.ufba.br/~nepec/noesis1/raiz.htm>. Acesso em: 17 ago 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Ed. UFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação**. prefácio de Marie-Josso; apresentação de Jacqueline Monbaron-Houriet. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Em banca de qualificação de doutorado no Programa de Pós -graduação em Educação - **ProPEd/UERJ**. 2015.

RIBEIRO, Renata Aquino. **Caminhos para práticas pedagógicas inovadoras de Ensino e Aprendizagem - Uma análise a partir dos I e II Seminários Web Currículo**, Ano de obtenção: 2012. (tese de doutorado) [Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida.]

RICOEUR, P. **La Métaphore Vive,** Paris: Le Seuil, 1975 (A Metáfora Viva, São Paulo: Edições Loyola, 2000)

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Edméa. **Educação Online. Cibercultura e Pesquisa-formação na prática docente**. Tese de doutorado. Salvador: FACED-UFBA. 2005. <orientador prof. Dr. Roberto Sidney Macedo>.

_____. **Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura**. (Coleção Estudos Pedagógicos - Dinâmicas Educacionais Contemporâneas Livro 2). Portugal: *Whitebooks*. 2014.

_____. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: *Whitebooks.* 2015.

REORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS DA REDE DO ESTADO DO CEARÁ SEGUNDO PROPOSTA CURRICULAR DA UNESCO

Autora: Elizabete Távora Francelino. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)
bete_tavora@yahoo.com.br

Co-autores: Joaquim José Jacinto Escola. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)
jescola@utad.pt

Júlio Wilson Ribeiro. Universidade Federal do Ceará (UFC)
Juliow@uol.com.br

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: 6. Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares.

Resumo: O presente artigo, em uma abordagem qualitativa, trata-se de uma investigação de mestrado em andamento, sobre a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no currículo das escolas estaduais do Ceará que aderiram ao modelo curricular da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Analisou-se os documentos norteadores das políticas de Integração de TIC no Currículo e formação de professores. O lócus da pesquisa foram as escolas piloto, que em 2012 iniciaram o processo de mudança em seus currículos, das quais foram escolhidas duas da capital, duas do interior do estado e uma da região metropolitana. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários feitos com alunos e entrevistas com professores. O estudo em análise possibilitou constatar o impacto na mudança da aprendizagem e no fazer pedagógico dos professores. Contudo, ficou evidente a necessidade de se investir mais nas Políticas Públicas de formação de professores para o uso pedagógico das TIC e no investimento físico dos laboratórios.

Palavras-chave: Currículo, Integração das TIC, Aprendizagem, Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, vários foram os esforços do Ministério de Educação (MEC) e de diversas redes de ensino em propor políticas de inserção das TIC nas escolas de Educação Básica. Segundo Valente (1999), o êxito dessas iniciativas ainda não é satisfatório, pois mesmo nos países de maiores investimentos tecnológicos e índices elevados na educação, as tecnologias são usadas de forma isolada do currículo. Conforme a UNESCO (1996, p. 59) "os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo de saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo."

Diante deste contexto este artigo relata uma pesquisa em andamento de um

Mestrado em Tecnologias, cujo tema em análise versa sobre "A integração das TIC no currículo das escolas da Rede Estadual do Ceará". A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em parceria com o Instituto Aliança (IA) desenvolveram um projeto que fomenta a pesquisa no processo educativo que consiste, em parte, na transferência da metodologia do "Com.Domínio Digital", que é uma tecnologia social vivenciada na rede pública de Ensino Médio (EM) do Estado, tendo como matriz referencial os Protótipos Curriculares para o EM produzido pela UNESCO com o apoio do MEC (SEDUC, 2012). A nova proposta curricular para as escolas do EM que estimula a pesquisa como princípio educativo possibilitou a inserção na grade curricular as disciplinas Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social (NTPPS) e TIC, as quais desenvolvem um papel articulador junto às demais, promovendo a interdisciplinaridade através de projetos e diminuindo a desfragmentação dos conteúdos. O marco dessa reorganização se deu no ano de 2012 para as doze escolas piloto, das quais oito se localizam no município de Fortaleza, duas na região metropolitana (Pacatuba e Maracanaú) e duas no interior do Estado (Palmácia e Canindé). No atual EM, o plano legal e a prática curricular estão previstas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

As pesquisas desenvolvidas nas escolas pelo NTPPS foram mediadas pelas TIC e enriqueceram o currículo com temas transversais que abordam aspectos socioambientais, despertando nos alunos a sensibilidade para temas como meio ambiente, direitos humanos, saúde na escola e na sociedade, diversidade cultural, dentre outros. As aulas de TIC acontecem uma vez por semana em cada turma, que além da integração com as outras disciplinas, direcionam os alunos para vivenciarem os desafios propostos pelo mundo do trabalho através da pesquisa e da utilização das novas tecnologias. Autores como Kenski (2013), Almeida e Valente (2011), Sancho et al. (2006), Valente (2003) e Moran (2000) apontam a necessidade de utilização das TIC no processo pedagógico como algo necessário e imprescindível para se atingir uma educação de qualidade com a inclusão na sociedade da informação. O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2013), coloca em destaque a importância de compreender o uso das TIC nas escolas brasileiras acerca de sua integração no âmbito educacional. As escolas piloto passaram por uma metamorfose nos seus processos pedagógicos, com novas competências para ensinar como defendido por Perrenouud (2000).

A partir da consolidação do projeto, as disciplinas curriculares passaram a efetivar seus

conteúdos de forma interdisciplinar, integradas ao núcleo e à pesquisa, mediados pelo uso das TIC. Os docentes passaram a ser orientadores dos trabalhos de pesquisa no NTPPS, que muitas vezes o tema estava relacionado com a disciplina ministrada. No final de cada etapa o aprendente apresentava sua pesquisa em padrão de apresentação científica, usando todos os recursos tecnológicos disponíveis na escola como pendrive, notebook, projetor eletrônico, TV Digital, lousa digital, DVD. Os trabalhos foram avaliados por uma banca composta de docentes da escola, convidados de Instituições como SEDUC, Instituto Aliança, Universidades e de escolas da Rede Estadual de Ensino. O lócus da pesquisa foram as doze escolas piloto que em 2012 iniciaram a reorganização do currículo, das quais foram escolhidas duas da capital (Escola João Matos e Escola César Cals), duas do interior do Estado (Escola Frei Policarpo-Canindé e Escola Maria Amélia-Palmácia) e uma da região metropolitana (Escola Clodoaldo Pinto-Pacatuba). Foi feita a opção pela abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta dos dados com os discentes foram os questionários, aplicados em dezembro de 2014, com os alunos dos 3º Anos que cursaram os três anos de NTPPS. Foram realizadas visitas às escolas, com observações aos laboratórios de informática durante as aulas de TICs. As entrevistas foram realizadas com os professores da disciplina TIC e com os professores orientadores das pesquisas do NTPPS. Foram analisados o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (ESPAECE) nos anos 2012 e 2013 em que os alunos cursaram os 1º e 2º anos respectivamente. O IDEB estimado pelas escolas investigadas têm cumprido a meta proposta e, na maioria delas, esse índice aumentou, porém, no Ceará e no Brasil a meta estabelecida não foi cumprida como destacam as tabelas 1 e 2:

Tabela 1: Meta do IDEB do Brasil no ano de 2013, segundo Brasil, Ceará e EEFM João Mattos e César Cals, 2013.

	Meta/2013	Atingido
Brasil	3,6	3,4
Ceará	3,5	3,3
EEFM João Mattos	3,5	4,0
EEFM Cesar Carls	3,7	4,2

Fonte: INEP-2013.

Tabela 2: Nota do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará de algumas escolas da Reorganização Curricular na proficiência de Português, segundo série e ano.

Escola/cidade	1° ANO - Ano 2012	2° ANO - Ano 2013
Escola João Mattos (Fortaleza)	257,7	274,3
Escola Maria Amélia (Palmácia)	251,7	257,3
Escola Clodoaldo Pinto (Maracanáu)	239,2	246,3
Escola Frei Policarpo (Canindé)	254,0	258,6

Fonte: SEDUC-2013.

Analisou-se como as TIC influenciam na aprendizagem dos discentes nesse novo formato de currículo, onde a pesquisa é considerada relevante para o processo educativo. Os professores foram indagados sobre como se sentiam em relação à competência de trabalhar com os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas e se os mesmos eram usados para promover a inclusão no desenvolvimento pedagógico e na aprendizagem. Os docentes apontaram a carência de formação dos professores para o uso apropriado das TIC nas atividades pedagógicas, apesar das políticas educacionais e diretrizes, conforme Demo (2008) priorizarem sua utilização em diferentes níveis educacionais e incluírem programas de formação docente.

A análise da coleta de dados dos questionários aplicados aos alunos das escolas piloto que encerraram a experiência em 2014 permitiu constatar que 87% consideraram que a disciplina de TIC favoreceu seu crescimento profissional e pessoal. 90% dos alunos afirmaram que a disciplina de TIC contribui de forma bastante positiva como ferramenta de pesquisa em outras disciplinas. Para 85% dos discentes ter cursado o EM com a integração das TIC no currículo, tornou-os mais preparados para os avanços tecnológicos no mercado profissional devido ao aumento de conhecimento nas habilidades e domínio das técnicas como enviar e-mail, formatar textos, criar apresentações, realizar tratamento de dados, tabulação, tabelas, gráficos e relatórios. Para 95% a utilização das TIC nas pesquisas favoreceu a ampliação das diversas diversidades do conhecimento acadêmico e da cultura digital. 90% defendem que o uso das TIC contribui como fator motivacional na aprendizagem, tornando-os mais autônomos e com habilidades para exercerem tarefas coletivas.

As políticas educacionais e diretrizes vigentes defendem a utilização das TIC em diferentes níveis educacionais e incluem programas de formação docente. Entretanto, os docentes apontaram a carência de formação para o uso apropriado das TIC nas atividades pedagógicas. Durante os três anos de implantação da reorganização curricular nas escolas, o Instituto Aliança ministrava formação para os professores de NTPPS onde os mesmos se reuniam mensalmente nas escolas piloto BRANDÃO (2013). A formação para os professores de TIC ficou a cargo do Núcleo de Tecnologia e Educação (NTE) da SEDUC. Todavia, os professores relataram que os encontros foram restritos, e somente no primeiro ano do projeto. A meta, conforme a UNESCO (2009), é melhorar os profissionais da educação para o uso pedagógico das TIC, dando ênfase às áreas da pedagogia, do currículo e da organização escolar, e, sobretudo, à formação de professores. Com relação à presença das TIC no projeto pedagógico, percebe-se que muitas escolas não fazem referências em seus documentos.

O papel integrador das TIC na reorganização curricular se deu principalmente, pelo papel da pesquisa nos projetos trabalhados no NTPPS. Para Demo (2003), a pesquisa promove a autonomia intelectual no aluno, considerando que, ao pesquisar ele descobrirá a realidade do mundo em que está inserido. De acordo com Behrens (2000), a aprendizagem por projetos favorece aos discentes oportunidades diferentes de aprender e a apropriação de aprender a aprender, partindo de situações relacionadas ao cotidiano, com significados para sua vida. O uso das TIC na construção de projetos permite o registro contínuo desse processo construtivo através da criação de textos, permitindo a (re) elaboração do que escreveu, favorecendo seu senso crítico e habilidades na escrita. A nova organização do currículo facilitou o planejamento de diversos projetos interdisciplinares e até transdisciplinares entre as áreas de conhecimento, aumentando a comunicação, cooperação e a criatividade entre os envolvidos. Conforme os dados da SEDUC (2014), a reorganização curricular no Ceará tem se expandido para várias escolas. Em 2013 houve adesão de 30 escolas e de 3 anexos localizados em 32 municípios cearenses. Em 2014, esse número subiu para 87 escolas e no ano de 2015 o número de adesão é de 80 escolas.

1.1 Protótipos Curriculares da UNESCO: Inspiração para a Reorganização Curricular

Nos estudos realizados pela UNESCO no Brasil, foi detectada a necessidade urgente de ser feita uma reforma no Currículo da Educação Básica do EM devido às estatísticas de evasão e reprovação. De acordo com Kuller (2009), o atual EM não atende às necessidades de

seus alunos e não prepara para os desafios da sociedade contemporânea do mundo do trabalho. A inclusão de muitas disciplinas isoladas sobrecarrega o currículo, dificultando uma aprendizagem significativa, prevalecendo a memorização. As avaliações internas em larga escala e as internacionais refletem essa realidade. Como exemplo, os últimos resultados do Programa Internacional de Avaliação (PISA) e a do IDEB do Brasil e do Ceará não atingiram a meta prevista.

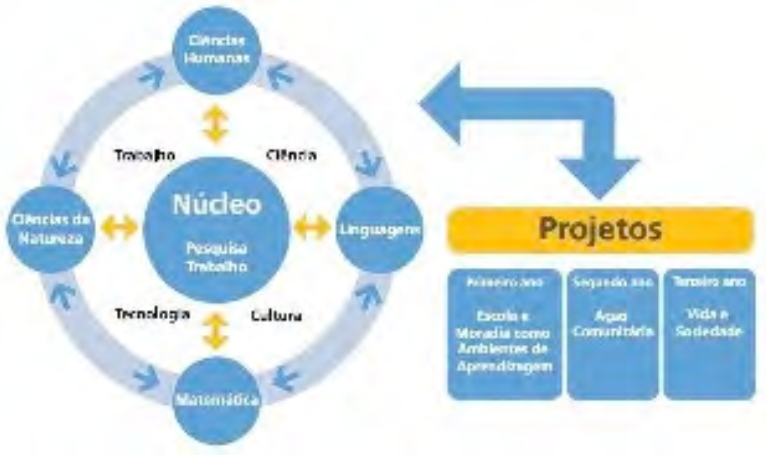
A LDB, segundo Brasil (1996), define que os objetivos do EM são amplos, o que permite muitas interpretações e infinitos atalhos. Nos protótipos, esses objetivos foram especificados tendo como referência os quatro pilares propostos pela UNESCO (1996): aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a ser. Os eixos cognitivos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas foram outras referências para a definição de objetivos mais específicos para os diferentes componentes curriculares previstos nos protótipos. Kuller (2011) advoga que os protótipos devem facilitar a concepção de uma multiplicidade de projetos pedagógicos e currículos de EM que atendam às necessidades da juventude e da sociedade brasileira.

Considerando e aproveitando todas as formas já previstas nas atuais DCN (Brasil, 2013), especialmente a organização curricular por áreas de conhecimento e as orientações referentes à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, o protótipo de EM propõe mecanismos operacionais que atuam de modo sinérgico na integração dos diferentes componentes do currículo: núcleo articulador, áreas de conhecimento, dimensões articuladoras (trabalho, cultura, ciência e tecnologia), forma específica de estruturar e organizar o currículo, metodologia de ensino e aprendizagem e avaliação dos resultados de aprendizagem.

Existe como mecanismos de integração curricular um núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais, que transforma em prática curricular os princípios educativos de trabalho e pesquisa. Quatro Áreas de conhecimento são articuladas: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, divididas ou não em disciplinas. As dimensões articuladoras são trabalho, ciência, cultura e tecnologia Na atual organização curricular as áreas garantem os conteúdos previstos em lei, tendo como referência os objetivos do Núcleo (Preparação básica para o trabalho e demais práticas

sociais) e a matriz do novo Enem. As Áreas são integradas por um núcleo, que é desenvolvido através de projetos anuais: Escola e moradia como ambientes de aprendizagem (1º ano), Ação comunitária (2º ano) e Projetos de vida e sociedade (3º ano). As dimensões articuladoras orientam as atividades de pesquisa e transformação como destaca a figura 1:

Figura 1: Núcleo, Áreas e dimensões articuladoras.



Fonte: UNESCO, 2002

3 CONCLUSÕES

A investigação em andamento será um grande contributo para aprofundar as questões das políticas públicas de inserção de TIC no currículo, na formação de professores para o uso pedagógico das TIC em sala de aula, além de favorecer o debate acerca da apropriação das TIC, não apenas por parte dos que fazem a escola, mas, sobretudo, para os gestores públicos que estão à frente da elaboração de estratégias de ensino frente aos desafios centrais do uso efetivo das novas tecnologias para apoiar o ensino-aprendizagem.

Através dos questionários e entrevistas verificou-se em todas as turmas que experimentaram a mudança curricular, as seguintes contribuições: promoção da inclusão digital pelo acesso às tecnologias; o currículo passou a ser desafiador para o aluno, pois passou a construir o seu próprio conhecimento; impulsionou a parceria, colaboração e a participação ativa dos pesquisadores (alunos) e orientadores (professores) na investigação; promoveu o diálogo reflexivo e o desenvolvimento de habilidades para a apresentação dos trabalhos científicos com o uso dos recursos tecnológicos disponíveis na escola.

As escolas que aderiram à reorganização curricular melhoraram nos quesitos aprendizagem, melhor participação do corpo docente nos projetos interdisciplinares, maior uso das tecnologias nas atividades pedagógicas. Porém, ainda, faz-se necessário mais investimentos nos laboratórios de informática, com mais computadores e melhoramento da conexão à internet, e, sobretudo, políticas públicas eficazes de maior integração das TIC no currículo e formação de professores para o uso adequado das tecnologias.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes. São Paulo: Paullus, 2011.

BRANDÃO. Regina. NTPPS: relatório anual 2013. Fortaleza: Instituto Aliança, 2014.

_____. Relatório Anual 2012: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais. Fortaleza: Instituto Aliança, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura-MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.934, de 20 de Dezembro de 1996. Disposições sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BEHRENS, Marilda. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: BEHRENS, M; MORAN, J. M; MASETTO, M. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil – TIC Educação. São Paulo: CGI. br, 2013. Coord. Alexandre F. Barbosa. Disponível em:< http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf> Acesso em: 01 jun. 2015.

DEMO, Pedro. TICs e Educação. 2008,p. 03-17. Disponível em: <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em 17. jun. 2015.

_____. Educar pela Pesquisa. 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Mapa das Escolas. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 10. jun. 2015.

INSTITUTO ALIANÇA. Com. Domínio Digital. Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/dominio_digital/>. Acesso em: 23. jun. 2015

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da Informação. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KULLER, Antonio José. Protótipos Curriculares de EM e EM integrado: resumo executivo. Brasil: Coordenação: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2011.

_____. Protótipos Curriculares de EM e de EM Integrado. 2009. Disponível em:< www.senac.br/BTS/373/artigoS.pdf>. Acesso em: 25. abr.2015.

MORAN, José Manuel et al. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHO, Juana Maria et al. Tecnologias para Transformar a Educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEDUC, Relatório Preliminar. Reorganização Curricular do EM. Fortaleza: SEDUC, 2012.

UNESCO. Padrões de Competências em TIC para Professores: Módulos de padrão e competências: UNESCO 2009.

_____. Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA, 1996.

VALENTE, José Armando. Formação de Professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: _____. (org.). O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas-SP: UNICAMP-NIED, 1999.

VALENTE, José Armando; SILVA, Tania Matia Tavares Gomes. A Capacitação de Servidores do Estado Via Curso on line: adequando soluções às diferentes demandas. In: SILVA, Marcos (org.). Educação on line. São Paulo: Loyola, 2003.

Resumos dos Palestrantes

PARTICIPAÇÃO , uma categoria que transversaliza a construção da escola pública democrática e de qualidade: revisitando a gestão Paulo Freire na cidade de São Paulo

Ana Maria Saul –
Professora titular da PUC-SP
Coordenadora da Cátedra Paulo Freire
Pesquisadora do CNPq

Primeiras palavras

O objetivo desse texto é apresentar a relevância da categoria participação no processo de construção da educação pública, popular e democrática, na cidade de São Paulo, no período em que Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1992). A categoria participação, como uma das diretrizes da gestão, orientou cada um dos quatro eixos da política educacional: democratização do acesso, e da gestão, a busca de uma nova qualidade de ensino e educação de jovens e adultos Nesse texto, destaco um dos eixos para analisar como a participação permeou as ações que, no dizer coloquial de Paulo Freire, foram responsáveis pela "mudança da cara da escola"

Relevância e atualidade de Paulo Freire

Paulo Freire é reconhecido como um dos maiores educadores do século XX e, certamente, desse século, por ser autor de uma pedagogia crítica que tem como horizonte a emancipação do ser humano, em oposição a todos os tipos de opressão.

O pensamento de Freire situa-se no quadro dos grandes educadores críticos.

Para McLaren ,

> O trabalho do educador brasileiro Paulo Freire posiciona-o na ala dianteira daquela "classe em extinção" de revolucionários educacionais que marcham atrás da bandeira da libertação para lutar por justiça social e transformação do ensino. A pedagogia de Freire, que começou como um meio de conferir poder a oprimidos camponeses brasileiros, atingiu um status legendário através dos

> anos. Poucos educadores caminham tão sabiamente e com tanta determinação entre as fronteiras da linguagem e da cultura. (1997, p.327).

A relevância e a atualidade do pensamento de Paulo Freire, vem sendo evidenciada pela crescente reedição dos seus livros, em dezenas de idiomas, pela ampliação do número de centros de pesquisas que se propõem a investigar o legado freireano[1] e pelo expressivo número de congressos que se realizam anualmente, em redor do mundo, para debater a sua obra.

Na área acadêmica, verifica-se progressivo aumento de interesse em pesquisas sobre, e, a partir do pensamento de Paulo Freire. No Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, órgão do Ministério da Educação que avalia a Pós-Graduação brasileira, no período de 1987 a 2012, estão registradas 1.843 dissertações e teses que utilizaram, em seus quadros teóricos, o referencial freireano[2]. Dessas produções, 75% estão na área de Ciências Humanas, com maior concentração na Educação. Tal projeção confere ao conjunto de sua produção o caráter de uma obra universal que é atual e demonstra a grande vitalidade do seu pensamento.

O conjunto dessas evidências permite afirmar que Paulo Freire é um clássico. O seu pensamento é novo.

Escreve Cortella (2011):

> O pensamento de Freire é novo e atual, no sentido de que [o que é novo] se instala, muda e permanece; anima e inspira. (...) Freire é um clássico porque o seu trabalho não perdeu vitalidade, não perdeu irrigação, conexão com a vida e com o sangue que a vida partilha e emana.

[1] O uso deliberado do adjetivo freireano, assumido nesse texto, e em produções da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor em pauta destaca com mais vigor a proveniência, a origem das produções - o pensamento de Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireano.

[2] A pesquisa no Portal da CAPES foi realizada com o descritor Paulo Freire .

A biografia de Freire registra uma importante face de sua atuação, a de gestor público na área da educação, na cidade de São Paulo, a convite de Luiza Erundina de Sousa, prefeita eleita do Partido dos Trabalhadores, no ano de 1989[3].

A construção da *escola pública popular e democrática* foi a proposta de política educacional para a rede municipal de educação de São Paulo, lema da gestão Paulo Freire, em busca da melhoria da qualidade social da educação para crianças, jovens e adultos. (FREIRE,1991; SAUL,1998).

A sua opção política, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social, foi explicitada em sua proposta de construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. A abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável formação dos educadores, foram marcos fundamentais que nortearam o seu *quefazer* na educação de São Paulo. (FREIRE, 1991, 1993).

Três princípios básicos estiveram presentes na gestão Paulo Freire: participação, descentralização e autonomia. Na tradição política brasileira, participação tem significado apenas a discussão de problemas, sem acesso a decisões e, por descentralização, entende-se a execução de tarefas já decididas.

Na gestão de Paulo Freire, a participação teve um real sentido de partilha de decisão. Pude vivenciar e aprender com essa prática uma vez que trabalhei, a convite de Paulo Freire, na Secretaria da Educação, durante todo o período de sua gestão, assumindo a Diretoria de Orientação Técnica, Muito ao contrário da falsa participação que manipula colaboradores, centralizando todas as decisões nas mãos do chefe e delegando apenas a execução de tarefas a participação, na equipe de Paulo Freire, assumiu o mais radical dos significados, caracterizando-se verdadeiramente como uma participação em nível político. Isto significou, efetivamente, o compartilhamento de

[3] Luiza Erundina de Sousa, do Partido dos Trabalhadores, esteve à frente da Prefeitura de São Paulo no período 1989 a 1992.

decisões. Destaque-se que, chamar a equipe para integrar o processo de tomada de decisão implicava, necessariamente, uma divisão do poder do dirigente. Paulo Freire dividia o seu poder de Secretário de Educação com sua equipe, na Secretaria. As decisões eram tomadas coletivamente, em Colegiado, do qual participavam os diretores/coordenadores dos diferentes órgãos que integravam a direção da Secretaria, junto ao gabinete do Secretário. Essas reuniões aconteciam semanalmente, com pautas definidas. Por vezes, em função dos conteúdos da pauta, a reunião do Colegiado se ampliava, passando a fazer parte do mesmo, os Coordenadores dos Núcleos de Ação Educativa que coordenavam as escolas, em cada uma das regiões da cidade. Paulo Freire dirigia o colegiado com muita escuta e respeito, acatando e discutindo propostas e encaminhamentos. Fazia isso com tranquilidade e, sobretudo, por convicção política. No cotidiano difícil, demandante e desafiador da educação, na cidade de São Paulo, na construção de uma gestão democrática, testemunhei a disposição de Freire para o diálogo, a sua tolerância, impregnada de uma paciência/ impaciente e de um toque de paixão no que fazia.

No nível das escolas, a participação e a descentralização concretizaram a autonomia para a tomada de decisões partilhadas com os órgãos centrais da Secretaria Municipal da Educação. Foi necessária a discussão do significado de autonomia como decisão partilhada e não soberania.

"Mudar a cara da escola", como dizia Freire de modo coloquial, em uma perspectiva democrática e participativa, significou viabilizar o projeto pedagógico de sua gestão por meio de duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores.

A concretização da proposta político pedagógica da gestão Freire instalou uma nova lógica no processo de construção curricular, na realidade brasileira. Reorientar o currículo sob a ótica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo.

A prática dessa nova lógica considerou, todo o tempo, a necessária participação dos educadores, dando ênfase ao trabalho coletivo e à formação de professores. A busca de melhoria da qualidade da educação pública municipal propôs mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/população. Entendeu-se, também, que a escola deveria estar aberta para que a população pudesse participar do processo de mudança *da*

cara da escola, no dizer de Paulo Freire, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação. A participação popular na criação da cultura e da educação rompia com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses da população.

A nova proposta curricular da rede municipal de ensino de São Paulo foi construída de modo participativo e gradativo. Respeitou-se o trabalho educacional digno, mesmo divergente, dos educadores. Procurou-se, durante todo o tempo da gestão, viabilizar o projeto político pedagógico por meio do 'movimento de reorientação curricular' e da 'formação permanente dos educadores'.

O 'movimento de reorientação curricular' caracterizou-se por um amplo processo de construção coletiva da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade. A valorização da unidade teoria-prática, refletida no movimento de ação-reflexão-ação sobre as experiências curriculares, permitiu também que pudessem ser criadas novas práticas.

A reorientação curricular iniciou-se com um cuidadoso e planejado momento de *problematização* da escola, entendida como a descrição e a expressão das expectativas de educadores, educandos e famílias. A participação das famílias ocorreu por meio de plenárias pedagógicas; dessas participaram, além de familiares dos educandos, representantes de movimentos sociais. Essa prática buscava efetivar o compromisso de dar voz à comunidade escolar, considerada como sujeito da ação educativa. Houve o necessário registro desse momento de *escuta sensível* da escola em documentos que apresentaram o que se chamou de 'retrato sem retoques' do currículo em ação. Esses documentos foram discutidos em todas as escolas, em momentos de planejamento do ano letivo, e subsidiaram a elaboração e revisão do plano escolar. Dentre as diferentes ações geradas no bojo desse amplo movimento de reorientação curricular, destacou-se a elaboração de projetos pedagógicos próprios das escolas, concretizando o princípio da autonomia. Mais de 1500 projetos foram elaborados pelas escolas, em função de suas realidades. A Secretaria apoiou esses projetos, técnica e financeiramente, e fez o acompanhamento dos mesmos. A outra linha de ação do movimento de reorientação curricular foi a *construção do currículo por meio da interdisciplinaridade, via tema*

gerador. Tratava-se de reconstruir e por em prática a proposta de Paulo Freire, no tocante à construção de conhecimentos. A organização do programa a ser desenvolvido nas escolas, decidido a partir do levantamento de temas geradores, identificados por alunos e professores, por meio do estudo da realidade local, exigiu a criação de uma nova arquitetura de trabalho na escola porque era necessário romper com uma lógica instalada há mais de 60 anos, nessa rede de ensino, que se caracterizava por propostas curriculares definidas 'de cima para baixo', por instâncias superiores da Secretaria da Educação que geravam um trabalho individualizado, por parte dos professores, com a intenção de depositar conhecimentos nas supostas "cabeças vazias " dos alunos. Trabalhar dessa forma implicou discutir e tomar posição a respeito de uma questão polêmica, ainda presente no cenário dos educadores que trabalham com currículo, a qual seja: qual é o conhecimento que importa?

Florence Tager apresenta uma importante reflexão sobre a pedagogia radical de Freire:

> A pedagogia freireana insiste em uma profunda conexão entre a cultura da vida cotidiana e a política radical. Para Freire, a consciência crítica e a análise dos temas da vida cotidiana é um processo contínuo que emerge da práxis e leva a outras práxis (termo freireano para ação com reflexão). Concluindo, educação para consciência crítica leva à política revolucionária. Para Freire, pedagogia radical integra cultura e política (1982, p.214).

A definição e o trabalho curricular na nova lógica da gestão Paulo Freire exigiu mudança de valores e crenças, por parte dos professores, gestores e famílias,, em relação à educação. Dos professores, em especial, era requerido que avaliassem e fizessem opções por novas crenças, desinstalassem hábitos, construíssem novos conhecimentos e práticas e se dispusessem a trabalhar coletivamente, abrindo-se ao diálogo.

Ficou evidente para Paulo Freire, desde o início de sua gestão, que a *mudança da cara da escola* na direção da pedagogia radical por ele proposta, precisaria de ações simultâneas. Foi necessário criar um novo modelo para a formação dos professores que respondesse às necessidades de atuação de um professor nessa escola de cara nova.

A formação de educadores

A prática de Paulo Freire, quanto à formação de educadores, foi se construindo, durante sua vida, alicerçada pelo seu 'jeito de ser docente' e pelas reflexões resultantes de seus diálogos constantes com educadores e educandos em diferentes espaços e tempos de sua trajetória como educador.

Esse modo de "ser" e de "fazer" de Paulo Freire, centrados em proposições fundamentais de sua obra, como: o respeito ao educando, a dialogicidade, a importância de partir do conhecimento do aluno no processo de ensino aprendizagem, a defesa da autoridade do professor e não do autoritarismo, a politicidade da educação, inspiraram as suas reflexões teóricas e as suas propostas práticas quanto à formação permanente dos educadores, na Secretaria da Educação da cidade de São Paulo.

A formação de educadores, tema amplamente tratado na obra de Freire, sob diferentes ângulos deriva-se, ao mesmo tempo, de inspirações de sua prática e de suas análises e construções sobre a questão da docência. Freire discute a docência no conjunto de sua obra, em meio a uma trama conceitual na qual várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e politicidade da educação, entre outras. Todavia é, especialmente, nas publicações: *Medo e ousadia - o cotidiano do professor* (l987), *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar* (1993b), *A educação na cidade* (1991) e, sobretudo, em *Pedagogia da autonomia-saberes necessários à prática docente* (1996), seu último livro publicado enquanto vivia, que o autor sistematiza suas reflexões sobre o tema da formação de educadores.

Formação permanente, para Paulo Freire, envolve a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e tem sempre a perspectiva de *ser mais*. Educação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em momentos de sua escolarização, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. Daí ao entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. Dizia Paulo Freire (1993): A partir da prática que eles [os educadores] têm é que se deve descobrir qual é a *teoria embutida* ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores mesmo que não se saiba qual é essa teoria.

Em Pedagogia da Autonomia, acrescenta:

> (...) o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (...) O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2008, p. 38).

Na Secretaria da Educação de São Paulo, Freire se dedicou com seriedade e entusiasmo à formação permanente dos educadores. Em suas palavras:

> (...) um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 1991, p.80).

Os princípios básicos do programa de formação de educadores foram assim apresentados: a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribui para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1991).

A formação permanente dos educadores desenvolveu-se, sobretudo, por meio de "grupos de formação", modalidade que agrupava coletivos de professores para discutir as suas práticas. O momento seguinte, nesse trabalho, consistia em confrontar as teorias dos professores com as suas práticas, acrescidas de novas teorias e práticas, sempre que necessário, num constante movimento de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teoria e prática. Esses grupos tiveram como lócus principal a própria escola. Os

primeiros grupos formados incluíam educadores das Escolas de Educação Infantil e os professores alfabetizadores. Os grupos de formação de professores foram ampliados e foram criados grupos de formação de coordenadores e diretores. Uma avaliação dessa prática mostrou a necessidade de que os grupos tivessem a escola como o principal lócus de formação. Em algumas regiões da cidade foram organizados grupos de formação de pais. Esse movimento foi intenso, e a participação, que se fazia por adesão, demonstrava que essa modalidade de formação, que partia da práxis e a ela retornava, mostrava-se valiosa no sentido de inverter os paradigmas clássicos de formação de educadores. O programa foi complementado com outras modalidades de formação: palestras, cursos, congressos e atividades culturais, em diferentes espaços.

A integração da Universidade a esse amplo programa de formação se deu de forma inovadora, alicerçada na compreensão de que a universidade e a rede pública seriam aprendentes e ensinantes, nesse diálogo.

Repercussões da proposta político-pedagógica de Paulo Freire a partir dos anos 90

A partir de 1992, vários estados e municípios do Brasil, comprometidos com a administração popular, optaram por construir políticas curriculares com os pressupostos freireanos do Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em São Paulo, no período 1989-1992.

Silva (2004), em pesquisa apresentada em sua tese de doutoramento, acompanhou e analisou 14 sistemas públicos municipais e estaduais no Brasil[4] que se inspiraram na gestão Paulo Freire para reorientar as suas políticas e práticas de currículo. Convém ressaltar que essas administrações assumem uma concepção de educação

> (...) que reconhece a presença das classes populares como um sine qua para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática.

[4] As redes públicas de ensino acompanhadas pelo pesquisador foram: Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998 – 2000), São Paulo-SP (2001-2003), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), Dourados-MS (2001-2003), Goiânia-GO (2001-2003), Criciúma-SC (2001-2003), Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) e Alagoas (2001–2003).

> Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz antagonicamente com as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação. (FREIRE, 1995, p. 103).

A característica comum mais marcante, presente na construção das políticas dessas administrações, foi a participação efetiva da comunidade, concretizada pelo diálogo constante entre os protagonistas da prática educativa.

Em relação à qualidade social da educação, os movimentos de reorientação curricular e de implementação da gestão democrática caracterizaram-se pela valorização das práticas pedagógicas emancipatórias nas redes municipais, pela construção/conquista de autonomia das unidades escolares, pela introdução do trabalho coletivo nas escolas e pela formação permanente dos educadores. A opção dessas Secretarias de Educação sinaliza a construção de políticas curriculares de resistência que partem da contradição vigente na sociedade contemporânea para a transformação dialógica das realidades vivenciadas.

Na análise das práticas educacionais dessas redes de ensino e, em especial, do movimento de reorientação curricular, foram encontrados vários aspectos comuns. Dentre eles, vale destacar a concepção de ensino-aprendizagem, fundamentada na dialogicidade, e a gestão pedagógica democrática do tempo-espaço escolar.

Pode-se afirmar, ainda, que as administrações populares, inspiradas na prática de Freire, estiveram atentas à necessidade de articular processos reflexivos de formação permanente de educadores às ações dos movimentos de reorientação curricular, com a perspectiva de promover influências recíprocas, tanto na criação e construção coletiva do novo fazer escolar, quanto no espaço escolar, entendido como instância político-reflexiva, *lócus* de formação para a prática democrática.

A pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP

Quando Paulo Freire já não estava entre nós, em sua homenagem, a um de seus docentes mais ilustres, a Reitoria da PUC/SP aprovou a criação da Cátedra Paulo Freire, no 2º semestre de 1998, por proposta do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

A Cátedra vem sendo compreendida como um espaço singular para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre, e, a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas na Educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos. Nesse *locus* de debate são analisadas as repercussões teóricas e práticas do pensamento freireano para a educação, no Brasil e no exterior, numa perspectiva crítica. Na Cátedra têm sido geradas pesquisas e publicações relevantes no escopo de uma pesquisa mais ampla, de âmbito nacional, coordenada pela professora Ana Maria Saul, que investiga a presença do pensamento de Paulo Freire na educação brasileira e analisa a materialização e a recriação desse pensamento na educação brasileira.

No espaço da Cátedra, os estudos visam a estudar criticamente o pensamento de Paulo Freire, para compreendê-lo e reinventá-lo. Busca-se atender à orientação e ao desejo de Freire, assim registrados desde o seu livro Ação Cultural para a Liberdade, ao dizer sobre a continuidade de sua obra.

> Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico. (FREIRE, 1987, p.17).

Reinventar o legado freireano significa, na Cátedra Paulo Freire, fazer uma releitura crítica da obra do autor cuidando, no entanto, de não descaracterizar as suas propostas fundamentais, visando a compreendê-las frente aos novos desafios do mundo atual. E, sobretudo, construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais da obra freireana. Rejeita-se, pois, qualquer compreensão de reinvenção que possa significar rompimento com o pensamento do autor para que se 'faça tudo de novo'. Ao mesmo tempo em que se entende, como necessário, exercer uma postura crítica às ações que aproximam ou reduzem a filosofia e a pedagogia de Freire a métodos e técnicas, muitas dessas chanceladas por modismos e pela 'grife' das chamadas inovações pedagógicas.

A teoria e a prática da gestão Paulo Freire têm sido inspiradoras para várias redes de ensino no Brasil que se comprometem com a educação crítico – emancipadora e assumem o desafio de reinventar o legado freireano.

A pesquisa que se desenvolve na Cátedra: *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção* tem como objetivos: a) identificar e analisar a presença e reinvenção do

pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de educação, a partir da década de 1990; b) congregar e articular pesquisadores-professores e pós-graduandos- de várias regiões do país, constituindo uma rede freireana de pesquisadores; c) subsidiar o fazer político-pedagógico de redes públicas de educação e d) documentar e divulgar os resultados da pesquisa em periódicos científicos e em eventos nacionais e internacionais.

Essa pesquisa teve início em 2004, a partir da orientação de dissertações e teses de pós-graduandos que se interessavam em pesquisar a influência do legado freireano em sistemas públicos de ensino. Uma ação sistematizada a fim de tornar essa investigação mais ampliada e articulada, com a forte intenção de criar uma rede freireana de pesquisadores, ocorreu a partir do ano de 2010, quando a pesquisa que se desenvolvia na Cátedra Paulo Freire foi submetida ao Edital Universal 14/2010, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pretendeu-se, pois, adensar a massa crítica de informações sobre a influência e reinvenção do pensamento de Paulo Freire, com a expectativa de que os resultados possam subsidiar a criação/recriação de políticas e práticas educativas, nos sistemas de ensino, com especial destaque para o currículo, na perspectiva crítico-emancipadora. A primeira edição desse projeto, com apoio do CNPq, foi concluída em 2012 e a segunda, segue vigente, com o apoio dessa agencia de fomento, até o ano de 2015.

O desenho e os procedimentos metodológicos da pesquisa

A crescente produção que tem se desenvolvido em torno do pensamento de Paulo Freire sugeriu que essa pesquisa tivesse abrangência nacional. Isso significou criar um desenho de investigação que pudesse articular pesquisadores e pós-graduandos de várias regiões do país em torno do foco dessa investigação.

Por intermédio dessa pesquisa, a Cátedra Paulo Freire/PUC-SP vem construindo um diálogo interinstitucional com vistas à construção e consolidação de uma rede freireana de pesquisadores. Integram a Rede, nesse ano (2015) , uma equipe de 28 pesquisadores sediados em 10 estados brasileiros, vinculados a 13 Programas de Pós-Graduação das seguintes Universidades: UFPA, UEPA, UECE, UFRN, UFPB, UFPE, PUC/MG, PUC/SP, UFSCar, USP, UFSC, UNISINOS e UNOCHAPECÓ. Essa Rede conta com a assessoria de 04 consultores , professores da PUC/SP, UNICAMP, Universidade do Minho/PT e Universidade de Wisconsin-Madison/USA**.**

O desenho da pesquisa prevê um trabalho colaborativo no qual os seminários ganham um espaço privilegiado, constituindo-se em momentos de encontro e formação dos pesquisadores, permitindo a tomada de decisões sobre o planejamento e desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma se materializam os princípios da construção coletiva e da dialogicidade freireana

A metodologia da pesquisa caracteriza-se pela investigação crítica, de abordagem qualitativa. Busca-se apreender a práxis educativa por meio da análise de produções bibliográficas, dissertações, teses, documentos e dados empíricos coletados em estudos de caso que têm o objetivo de analisar como o pensamento de Paulo Freire vem sendo reinventado nas políticas e práticas dos sistemas de ensino.

Pode-se afirmar, a partir dos resultados que têm sido evidenciados nas pesquisas conduzidas até o momento, e pela ampliação dos movimentos que se ampliam, em torno do pensamento freireano, que a conclusão de Moreira (2010), assinalando ter sido a pedagogia freireana uma referência fundamental para as políticas de currículo nos anos 1990, também se anuncia nesse novo milênio.

O pensamento de Paulo Freire segue sendo, pois, uma matriz importante para o desenvolvimento de políticas de currículo que assumem o compromisso com a educação democrática, defendida por todos aqueles que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo, na direção de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e solidariedade.

Referências

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire*:* um pensamento clássico e atual. *Revista e-Curriculum.* São Paulo, v.7, n.3, dezembro de 2011. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum. Acessado em: 14 agos. 2015.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

____, Paulo. *A educação na cidade***.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

____, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____, Paulo. *Pedagogia da autonomia***:** saberes necessários à prática educativa (1997). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

____, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993a.

____, Paulo. *Professora sim, tia não.* Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 1993b.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio (2010). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. .In: PARAISO, Marlucy Alves (Org.). *Antonio Flavio Moreira, pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010..

SAUL, Ana Maria.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *.A construção do currículo na perspectiva popular crítica:* das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese de Doutoramento. São Paulo: PUC, 2004.

TAGER, Florence. The relation between politics and culture in the teaching of working class students. *Curriculum Inquiry*, volume 12, issue 2, 1982, p. 214.

***Mesa-redonda*: Educação e mobilidade.**

***Presentación*:**

La agenda de las políticas TIC y el aprendizaje móvil en América Latina: una mirada en clave comparativa. Andrea Brito- IIPE UNESCO Buenos Aires (*)

De manera creciente, en las últimas décadas es posible constatar la expansión a nivel internacional, y específicamente en América Latina, de programas educativos de aprendizaje móvil a mediana y gran escala que cuentan con el apoyo de los gobiernos. En el mismo sentido, objetivos asociados al acceso y disminución de la brecha digital se encuentran en la base de políticas educativas públicas que están alcanzando una cobertura importante a través de la entrega de dispositivos móviles a las instituciones educativas, los estudiantes, los profesores y sus familias.

Además del impacto directo sobre una mayor inclusión digital, especialmente en el caso de los sectores menos favorecidos, esta estrategia de implementación tecnológica está modificando los límites de las TIC en educación, transformando los modelos educativos de décadas pasadas.

Atenta a este proceso y en vistas al logro de los objetivos planteados en la Educación para todos, la UNESCO, viene produciendo estudios, difundiendo iniciativas significativas y proponiendo un conjunto de directrices que orienten a los gobiernos en la formulación e implementación de políticas públicas focalizadas en la integración TIC en los sistemas educativos.

De allí que, en el marco del proyecto *Revisión Comparativa de Iniciativas Nacionales de Aprendizaje Móvil* (UNESCO), el IIPE- UNESCO Buenos Aires ha coordinado la elaboración de un estudio comparativo de un conjunto de iniciativas de aprendizaje móvil implementadas en países de América Latina. Las políticas relevadas fueron: *Computadores para educar* (Colombia); *Aprendizaje con Tecnologías Móviles en Escuelas Multigrado* (Costa Rica); *Política TIC* (Perú); y *Plan Ceibal* (Uruguay).

El objetivo principal de este estudio ha sido profundizar en el análisis de políticas públicas focalizadas en la integración TIC al sistema educativo como una estrategia válida para enfrentar algunas de las necesidades educativas más urgentes de la región y del mundo. En este marco, y desde la perspectiva de la educación como derecho, se considera fundamental la mejora de la equidad y la calidad educativa en los países de la región atravesados por problemas asociados a la desigualdad educativa.

Ya desde hace varios años, el tema del aprendizaje móvil comienza a tomar fuerza en el debate sobre políticas de integración TIC de los países de la región y cobra particular relevancia sobre todo en contextos donde el reto de garantizar tales propósitos

es mayor. Así, el aprendizaje móvil surge como alternativa no sólo para repensar la inclusión TIC de manera integral en los sistemas educativos sino también, y de modo particular, para promover su implementación en contextos específicos tales como las zonas rurales, alejadas o de difícil acceso donde, generalmente, se localizan poblaciones en situación de pobreza y exclusión.

La potencialidad implicada en los atributos del aprendizaje móvil, entre los que cuentan la portabilidad y la ubicuidad, ha fundamentado las expectativas sobre la renovación de los modelos educativos tradicionales en sintonía con las nuevas exigencias del mundo global. El desarrollo de procesos de aprendizaje personalizado, la extensión de las experiencias educativas más allá de las aulas, la creación de comunidades educativas diversas, la posibilidad del aprendizaje continuo, el fortalecimiento de las modalidades colaborativas y horizontales para la construcción del conocimiento en redes, la utilización más eficaz del tiempo de clase, el acceso a materiales didácticos de calidad son, entre otros, elementos que el aprendizaje móvil aporta al diseño de nuevos modelos educativos.

Sin embargo, las expectativas que el aprendizaje móvil contribuye a generar no eximen de la importancia de evaluar su viabilidad y pertinencia desde el punto de vista educativo como así también de dialogar con los aportes de otros modelos instalados previamente en la región. En este sentido vale considerar, aunque resulte obvio señalarlo, que los avances tecnológicos no se traducen de forma automática ni suponen de por sí cambios significativos en las prácticas educativas. De allí que resulta clave un avance en paralelo y articulado entre tecnología y educación de manera de lograr procesos sinérgicos. Esto es, al tiempo que los avances tecnológicos ofrecen nuevas alternativas para movilizar procesos de cambio educativo, tal como resulta el modelo de aprendizaje móvil, se trata de identificar y procesar necesidades educativas que impulsen el progreso tecnológico.

Se trata de una consideración central para el diseño e implementación de políticas públicas de integración TIC en tanto actualiza la importancia del papel del Estado en el direccionamiento de las políticas educativas. En este sentido, corresponde atender a su protagonismo en la definición de una agenda de temas, problemas y desafíos educativos a propósito de los cuales se evalúe y aprovechen los aportes brindados por el desarrollo de las tecnologías así como también desde los cuales se formulen aportes para orientar su rumbo.

La tarea exige una mirada compleja que orienta la formulación de políticas articuladas en sus diferentes dimensiones de modo de garantizar su viabilidad, continuidad y escalabilidad. De entre ellas, la cuestión de los contenidos educativos digitales y las estrategias orientadas al cambio en las prácticas educativas demandan una atención particular.

En efecto, el desarrollo de contenidos digitales educativos constituye un eje central de las políticas TIC en educación en tanto la disponibilidad de nuevos formatos y recursos promueve nuevas formas de construcción del conocimiento y acceso a la cultura digital en las instituciones educativas. Su potencial se incrementa en alianza con

el aprendizaje móvil, a partir de la cual es posible pensar nuevos modelos de producción y circulación del conocimiento en contextos educativos.

En esta dirección las políticas TIC de la región han profundizado su atención sobre los procesos de uso y apropiación de los actores en las instituciones educativas. Sin embargo, promover y comprobar el cambio en la dirección deseada sigue constituyendo un reto a futuro.

En este marco, algunas de las preguntas que orientan el estudio de la experiencia acumulada en la región son: ¿cuáles son los principales puntos que definen la viabilidad de las políticas TIC en educación?, ¿cómo articular el aporte de las políticas TIC a las políticas educativas nacionales?, ¿cuáles son las condiciones básicas institucionales que se deben dar para lograr una integración genuina de las TIC?, ¿cuáles son las estrategias favorables para posicionar a los docentes como actores clave del cambio educativo a partir de la integración TIC?, ¿cómo aprovechar el aporte de las TIC en su potencialidad pedagógica para mejorar la calidad de los aprendizajes?, ¿cómo proyectar las buenas prácticas pedagógicas e institucionales y llevarlas a mayor escala?, ¿cómo integrar a las familias y a la comunidad educativa en dirección al cambio y a la construcción conjunta de una ciudadanía digital?

(*) Andrea Brito es consultora investigadora del IIPE UNESCO Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina), sus temas de investigación son el currículum y las TIC en el marco de las políticas educativas y de las prácticas de enseñanza en el sistema educativo.

40 anos de Educação, 1975-2015, na UMinho: revisitar o passado para compreender o presente e projetar o futuro

Bento Duarte da Silva
bento@ie.uminho.pt
Instituto de Educação da Universidade do Minho

Comemorando-se na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), neste ano de 2015, os 40 anos do Programa de Educação e Currículo, dá-se a feliz coincidência de também na Universidade do Minho (UMinho, Portugal) se estar a comemorar os 40 anos da área de Educação. Existindo, desde 2007, um acordo de cooperação académica entre estas duas universidades, com um respetivo termo aditivo entre os programas de Educação e Currículo (PUC-SP) e o Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa (UMinho), esta mesa redonda é uma ocasião ímpar para olharmos para o caminho percorrido, refletir sobre os projetos desenvolvidos (de ensino, pesquisa e extensão), e reforçar a confiança para continuar a jornada.

Somos o fruto de diversos acontecimentos do passado, mas nesta intervenção não andaremos em "*busca do tempo perdido*", nem de grandes narrativas históricas nem dos seus vários protagonistas que em diferentes circunstâncias e de diferentes modos participaram nesta caminhada de 40 anos. Faremos uma revisita a alguns momentos do passado na medida em que ele é o nosso fundamento, criou as suas marcas e formou a nossa identidade, e deste modo nos ajuda a melhor compreender o tempo presente e a projetar o futuro.

Metodologicamente, esta intervenção fundamenta-se em *corpus* documental da UMinho e do seu Instituto de Educação (IE), mas também em testemunho do autor, visto ter uma longa vida académica e profissional ligada à UMinho, primeiro como aluno do 1º curso de Ensino de Ciências Sociais (bacharelato), em 1976; depois, já licenciado, como orientador do estágio integrado de formação de professores (modelo da UMinho); e desde 1987 até atualidade, como docente da UMinho, percorrendo todos os graus da carreira profissional (de assistente estagiário a professor catedrático) tendo assumido diversos cargos de responsabilidade.

A Universidade do Minho foi criada em 1973 (Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto), a Comissão Instaladora e o seu primeiro Reitor tomaram posse em 17 de

Fevereiro de 1974, tendo recebido os primeiros estudantes no letivo de 1975-1976 (Moura Ferreira, et.al., 1974, p. 308)[1]. Nesse ano de 1974 (em novembro), a Comissão Instaladora publica a programação do *Departamento de Educação*, onde faz "*um esboço de um programa por objetivos [...] e uma análise no que se refere à sua viabilidade* […], encontrando-se a Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação entre as cinco que são definidas pelo Regulamento Interno Provisório[2]. No ano letivo de 1975-1976, entre os cursos de bacharelato oferecidos pela UMinho encontram-se os cursos da área de Formação de Professores em Francês-Português, Inglês-Português, Matemática e Ciências da Natureza[3], sendo acrescido, no ano letivo seguinte, 1976-1977, o Curso de Formação de Professores em Ciências Sociais. O arranque no ano de 1975 dos Cursos de Formação de Professores, num modelo formação integrada em que as disciplinas das especialidades e das ciências da educação coexistiam nos planos de formação, permite que se situe nesse ano a entrada em funcionamento dos estudos em Educação na UMinho. Daí a comemoração neste ano de 2015 dos seus 40 anos de vida.

A Unidade de Ciências de Educação estruturou-se, logo em 1977, em torno de cinco áreas de saber, sendo a área de Tecnologia Educacional umas delas[4]. É esta área que vai agregar os estudos e pesquisas em Currículo e Tecnologia Educativa, responsável na altura pela lecionação de quatro disciplinas nos Cursos de Formação de Professores: *Desenvolvimento Curricular e Modelos de Ensino; Métodos e Técnicas de Ensino; Comunicação Audiovisual; Microensino.*

Esta intervenção irá privilegiar a área do Currículo e Tecnologia, não só por ser aquela em que nos integramos, mas porque é a área que é objeto da cooperação que temos com o Programa de Pós-Graduação de Educação e Currículo da PUC-SP, e a que a que melhor se insere na temática de um Seminário em *Web Currículo*.

Parafraseando o título de um livro de Maria Elisabeth Almeida e José Armando Valente, "*Tecnologias e Currículo. Trajetórias convergentes ou divergentes?*"[5], podemos considerar que ao nível orgânico, na área da Educação da UMinho, os domínios do *Currículo* e das *Tecnologias* sempre foram complementares, é mesmo uma das marcas do nosso itinerário, distinto de outras universidades portuguesas. A relação entre estes dois domínios conheceu tempos de consenso e de dissenso, mas houve sempre um sentir que eram complementares, que se afetavam mutuamente. Se as Tecnologias precisam de estar fundamentadas nas ideias advindas dos estudos curriculares (sobretudo da conceção, desenvolvimento e avaliação dos programas

educativos) tão pouco o Currículo pode deixar de considerar as inovações pedagógicas provocadas pelos Tecnologias Educativas, hoje vulgarmente designadas de Tecnologias de Informação e Comunicação. Os dois domínios atuam como as duas faces de uma mesma "moeda", tendo como objeto comum as questões da construção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem.

Iremos, assim, focar nesta intervenção a relação entre as Tecnologias e o Currículo no programa de Educação da UMinho, os principais momentos do caminho percorrido nestes 40 anos, nos projetos de ensino (graduação e pós-graduação), de pesquisa, extensão e de internacionalização. No presente, a área vive um momento de grande afirmação nos programas de pós-graduação (mestrado e doutoramento), com relações de cooperação com programas similares de universidades de todos os países de expressão portuguesa, a começar pelo Brasil [6]. Ensaia, também, em termos de projetar o futuro, experiências de inovação pedagógica no domínio da Educação Online, com cursos de pós-graduação a decorrer nas modalidades de b-learning e de u-learning, aproveitando as potencialidades que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação proporcionam aos processos educativos.

Existe a consciência dos desafios que a Sociedade Digital colocam à Educação, ao Currículo e às Tecnologias Educativas, mas também as oportunidades e o enorme potencial que está à nossa disposição para se transformar os processos educativos, as formas de aprender e de ensinar, sendo urgente que aprendamos a arte de conceber e desenvolver um verdadeiro WebCurrículo, à altura dos desafios da Sociedade Digital.

[1] Moura Ferreira, F, & Barreto Nunes, H.; Ferreira de Oliveira, M.; Manuel Oliveira, M.; Ribeiro, Rita. (2014). *História da Universidade do Minho 1973-1974-2014*. Braga: Universidade do Minho, Fundação Carlos Lloyd Braga. Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/33857

[2] As outras Unidades eram: Ciências Exatas e da Natureza, Engenharias, Ciências Sociais e Letras e Artes.

[3] Os outros cursos eram da área de Línguas Vivas (Inglês, Francês e Alemão, ramos de secretariado e tradutor-interprete) e da área de Tecnologias (Engenharia Têxtil e Engenharia de Produção).

[4] As outras áreas eram: Sociologia da Educação e Administração Educacional, Pedagogia Fundamental, Psicologia da Educação e Metodologias da Educação.

[5] Almeida, Mª. E., & Valente, J. A. (2011). *Tecnologias e Currículo. Trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.

[6] Este processo iniciou-se no começo do novo milénio com a integração de diversas universidades brasileiras na organização do *Colóquio Sobre Questões Curriculares* passando a designar-se *Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares,* sendo que três eventos já se organizaram no Brasil*:* em 2004 na UERJ, em 2008 na UFSC, em 2012, na UFMG. O próximo, em 2016, está previsto para ser realizado na UFPE.

40 anos de pesquisa em educação e currículo

Antonio Chizzotti

O currículo sofreu substancial revolução nesses quarenta anos. Se até a década 1970 era um campo de conhecimento, tido como tecnicamente acabado, asséptico aos confrontos ideológicos e políticos, progressivamente, foi sendo deslocado para o centro das transformações dos sistemas de educação, no mundo e no Brasil. Perdeu seu caráter meramente transmissivo de conteúdos oficiais, previamente definidos, para reconhecer-se responsável pela transformação do conhecimento promovido pela escola e sua vinculação à transformação da sociedade.

No Brasil, a Constituição de 1988 pôs fim a um período de constrangimentos curriculares com a finalidade funcional de formar a mão de obra; a LDB veio implodir o projeto autoritário de currículos oficiais prescritos para repor a questão curricular no centro das transformações dos sistemas de ensino brasileiro.

Parte integrante das transformações da educação no mundo, o currículo, aqui, como alhures, é convocado a descobrir novos horizontes de uma nova educação escolar, para além dos padrões tradicionais, por muitos considerados evanescente frente aos novos desafios sociais, às novas concepções da educação, e aos novos meios e processos educativos e tecnológicos de ensino e aprendizagem.

O Programa de Pós-Graduação em educação: currículo, em seus quarenta anos de existência, é testemunha ocular e autor dessa história do currículo no Brasil.

O Plano Nacional de Educação e os desafios do financiamento e da organização pedagógica.

Carlos Roberto Jamil Cury
PUC Minas

O atual Plano Nacional de Educação traz novidades bem originais em relação à organização da educação nacional. Afora estar calcado em um sistema nacional de educação, conceito inédito em nossa história republicana, o art. 7o coloca em cena mais um agente público relativo ao federalismo e ao nacional. Trata-se das "instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação" postas em parágrafos deste artigo. Para além de dimensões do financiamento, este novo colegiado deverá enfrentar a passagem da existência para a consistência do que está disposto em várias estratégias como "direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento". Ponto crucial para a composição de componentes curriculares e de avaliação posto que o direito vai além de uma classificação numérica. Trata-se, pois, de um desafio que envolve gestores e acadêmicos no sentido de pôr em ação o regime de colaboração.

Participação, saberes emergentes e currículo

Danilo R. Streck

Unisinos

Quando se fala em currículo a tendência é focar a preocupação nos conhecimentos ou saberes já legitimados que fazem parte de livros ou estão registrados em dispositivos digitais. A pergunta que se faz é sobre o que entra ou o que é deixado fora da seleção que, segundo critérios social e culturalmente aceitos, fazem parte daquilo que cada pessoa pertencente a determinado grupo social ou a determinada nacionalidade deveria saber. Pouco espaço, via de regra, é deixado para os saberes que se originam no movimento da sociedade, que aqui denominamos de saberes emergentes. Não se trata de saberes novos ou originais, mas de saberes que muitas vezes são invisibilizados na prática educativa escolar, não por último pela crescente exigência de bons resultados em avaliações de larga escala que medem competências não necessariamente voltadas para a formação da consciência ética e para o exercício da cidadania.

Partindo do princípio de que não há razão para dicotomizar entre os conhecimentos disciplinares clássicos ou convencionais e os saberes emergentes, a contribuição neste ensaio consiste em identificar saberes que, nas discussões do orçamento participativo no Rio Grande do Sul, poderiam ser integrados nas atividades escolares. Nas assembleias são feitas, de uma forma aleatória, importantes análises da realidade local e regional que podem não apenas fazer parte do currículo, mas fornecer outra base para a estruturação da prática educativa. Por exemplo, em uma dessas reuniões, moradores ribeirinhos reclamavam da falta recursos para evitar as frequentes inundações, enquanto que um agricultor de outro município situado na cabeceira do mesmo rio que provoca as inundações apontava a necessidade do controle do manejo do solo e cuidado com as margens dos rios para evitar os efeitos sentidos por moradores que desconhecem o que acontece com a água que invade as suas casas. Não é difícil verificar que há aqui inquietações que tem a ver com a geografia da região, com a história da ocupação do solo, com a economia, com os agentes químicos que fazem este rio ser um dos mais poluídos do país, etc.

Por fim, serão discutidos argumentos para a participação e algumas formas que essa participação pode assumir. Dentre os argumentos são destacados o pragmático, o político, o epistemológico, o dialógico e o ecológico, convergindo para a participação como um processo pedagógico. Os tipos de participação incluem a informação, a colaboração e a codeterminação. Há também que se levar em conta as condições pessoas e institucionais para o tipo de participação desejável e viável.

[40 anos do PROGRAMA 1975-2015]

RESUMO EXPANDIDO DA APRESENTAÇÃO
setembro de 2015

LINHA DE PESQUISA NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO.

MESA DOS 4 DOCENTES PESQUISADORES
[BETH, GRAÇA, VALENTE E FERNANDO]

RESUMO EXPANDIDO
Prof. Dr. Fernando José de Almeida

A participação dos pesquisadores-docentes da LP alimenta-se de 5 dimensões do trabalho acadêmico: a docência, as práticas pedagógicas de extensão, a produção de artigos, a orientação de teses e a atuação nos grupos de pesquisas.
Descreverei nesta apresentação os percursos que fiz durante o ano de 2014-2015 e a partir dela trarei minhas perplexidades, minhas investigações e meus produtos de diferentes naturezas.
Aqui neste colóquio, mais do que os resultados prontos, vale apresentar os caminhos e preocupações pedagógico-teóricas dentro de um cunho político da realidade social do Brasil, de pa íses da América Latina e de outros países.
O meu trabalho nos anos de 13-14-15 foi marcado pela implementação de uma reforma curricular, avaliativa e formativa (não dissociáveis) no interior da rede Municipal de Educação de São Paulo: MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO – É a marca fantasia da reforma.
Os temas com forte dimensão política aqui apresentados, no entanto, extrapolam muito as fronteiras da SME-SP.
Ative-me a dois polos: a orientação de teses de meus alunos [como a riqueza das múltiplas temáticas propostas] e a preocupação do momento da educação nacional de construção das BASES CURRICULARES NACIONAIS e do cumprimento das metas do PNE. Em torno deles giram os temas problemas. Os dois temas são mediados pelo debate e propostas do uso das TIC na educação,
O conhecimento escolar e a vivência dos valores de cidadania[1] na escola são um direito, e assim tratamos as leituras, as aulas e muitos dos capítulos que norteavam as pesquisas. Este tema basilar marcou também os 5 artigos escritos por mim, 3 deles com outros pesquisadores.
O segundo tema escolhido para crivar a realidade é a ideia de que o currículo como construção social é fruto do pré-desenho de um projeto de nação. As necessidades e temas regionais são marcadas pelo projeto comum de nação que devem ditar os caminhos da economia, dos programas culturais, de saúde, de participação democrática, de respeito às diferenças de raças de gênero, de credos, de culturas, do uso das tecnologias, assim como das relações de paz internacionais.

1

No caso das construções nacionais de pactos culturais, o currículo caminha entre dois universos de valores: o respeito às identidades regionais e de grupos assim como o estímulo à universalização e partilha crítica com diferentes culturas.
Os temas dos diferentes artigos versaram sobre a necessidade de se debater e propor bases curriculares nacionais num momento histórico preciso em que se universaliza a Educação fundamental, em que se ampliam os tempos da escolaridade em 2 níveis e em que a qualidade social de educação é demandada criticamente a partir das provas nacionais e internacionais e em que a sociedade civil se debruça sobre os impactos e sobre as rumos da educação pública.
Outra linha presente nos artigos foi marcada pela importância estratégica, econômica, cultural do uso das TIC seja no que diz respeito à própria conceituação de currículo nacional comum e específico para os estados e municípios. A cultura digital torna-se um tema que nos envolve conceitualmente em novas linguagens, novos espaços e tempos do pensamento e em nova invasão da economia do consumo como forma de pensar e não apenas de agir. Acesso às TIC como Direitos humanos, direitos de autoria, recursos educacionais abertos....
As questões curriculares não se estendem apenas ao interior de um país ou de uma língua mas às regiões culturais e econômicas latino-americanas debatendo-se hoje a necessidade de currículo transnacionais ou latino-americanos como forma de criar-se uma identidade entre nossas culturas, economias, formas de ser.

O artigo "expansão da educação superior no MERCOSUL: analisa o cenário brasileiro, as possibilidades trazidas pela educação a distância e A RELEVÂNCIA DE BASES CURRICULARES TRANSNACIONAIS[2] apresentando um perfil da atual política de integração educacional da América do Sul a partir da conjuntura brasileira, por intermédio da verificação do alargamento da oferta de vagas no ensino superior no Brasil e da análise das ações do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). Aponta, ainda, as suas potencialidades que os recursos da tecnologias aplicadas à educação e da educação a distância podem ter nesse processo. Para isso, realizaram-se o cotejamento com o processo de expansão da educação superior na Europa, a partir do Processo de Bolonha e as ações mais recentes neste movimento, como a apresentação do conceito de Mobilidade Virtual (MV) como estratégia para o alcance do objetivo de realizar uma educação transfronteiriça com o apoio da educação a distância. Defende-se, também, à guisa de conclusão, que a construção e experiências de bases curriculares transnacionais funcionariam como articuladoras dos conhecimentos e das culturas produzidas na América Latina e promotoras de políticas de integração e desenvolvimento regionais. Tais propostas já estão sendo feitas por esse pesquisador no contexto da UNASUR, em colóquios Sul-Americanos sobre Cidades Metropolitanas- MSUR em Quito, agosto de 2015, cujo debate deve acontecer, no IV colóquio, em Montevideu, em outubro do mesmo ano.
A produção científica ainda abarca o uso das TIC como elemento de reflexão sobre o pensamento infantil, sua formação e a necessidade de trabalho na contramão do que está sendo feito pelo uso das tecnologia como mero

[2] Trabalho realizado como etapa de finalização de Doutorado Sanduíche realizado na Universidade Aberta de Portugal (UAb-PT), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

passatempo indutor do consumismo que reduz os campos de convivência, das atividades físicas e de criatividade produtiva.
Outros temas como esses foram trazidos em aulas pelos alunos complementando assim a complexa malha de problemas, ações pedagógicas e políticas públicas que marcaram aulas pesquisas e atividades de intervenção educacional nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências abaixo apresentadas são apenas os títulos dos artigos produzidos omitindo-se o nome das revistas onde se encontram em análise, ou já aprovados.

Almeida, F. J. "A escola e a ética da diferença". A ser publicado em Revista especializada em Educação Especial da UNESP.
Almeida, F. J. e Sabh, Warlley. "Tecnologias e Direitos Humanos: acesso liberdade e usos". Sob análise.
Almeida, F. J. e Silva M. G. Moreira, "Uso das TIC em Educação Infantil: o currículo e os educadores". Sob análise em revista especializada.
Almeida, F. J. e Manole, D. "Recursos Educacionais Abertos, direitos autorais em ambientes virtuais de aprendizagem: conflitos e perspectivas". Em submissão.
Almeida, F. J. e Sahb, Warlley. "Expansão da Educação Superior e TIC no Mercosul: Perspectivas de Bases Curriculares Transnacionais. Aprovado para publicação ainda em 2015.

TDIC e Educação, para além das TDIC

António Dias de Figueiredo
Universidade de Coimbra, Portugal

Esta edição do Seminário Web Currículo e do Encontro de Pesquisadores em Currículo da PUC-SP celebra quarenta anos do Programa de Pós-Graduação em "Educação: Currículo". Ocorre também quarenta anos após os primeiros debates sobre a utilização dos computadores na educação e mais de trinta anos após o lançamento das primeiras inciativas nacionais de introdução das tecnologias nos sistemas educativos, em vários países, incluindo o Brasil. Volvidos todos estes anos, justifica-se que nos interroguemos sobre se essas inciativas terão resultado numa melhor educação e na formação de cidadãos mais preparados para o mundo em que vivemos.

É minha convicção, depois de mais de trinta anos empenhado nestes processos, que as TDIC não estarão genuinamente integradas na educação enquanto não forem usadas naturalmente sem que seja necessário falar nelas. Por outras palavras, não estarão genuinamente integradas na educação enquanto os processos pedagógicos não tiverem regressado à ribalta, em vez de se manterem secundarizados em experiências que os adornam com tecnologias mas os desviam, muitas vezes, da resolução dos grandes problemas da educação. Em que mundo viverão os nossos filhos e netos? Que educação deverão possuir para enfrentarem com sucesso os desafios desse mundo? Que pedagogias podemos hoje conceber para levar a bom termo essa missão? Será que nossas pesquisas estão tendo como incontornável pano de fundo as respostas a estas questões?

É minha convicção que enquanto as experiências pedagógicas ditas inovadoras se centrarem na utilização pedagógica, mais ou menos instrumental, de computadores, tabletes, celulares, Web ou redes sociais, e não numa educação mais alargada, mais rica, mais sustentável, mais duradoura, mais transformativa, mais cidadã – que convoque as tecnologias na exata medida em que elas são do mundo de hoje, mas não mais do que isso – as tecnologias continuarão a dominar artificialmente as agendas de pesquisa e a adiar a urgente renovação da educação e das pedagogias.

O Seminário Web Currículo, nascido de várias décadas de pesquisa sobre currículo e educação, dá corpo a esse desejo de renovação, fazendo-o pela via dos currículos e de suas dinâmicas atuais. No entanto, cada ano de um seminário regular é uma encruzilhada, um convite à reflexão sobre os passos seguintes. Será 2015 o ano da projeção para além das TDIC, para uma pesquisa que, embora reconhecendo a importância das TDIC, as coloque no secundário lugar que lhes cabe na renovação da educação? Como afirmava Heidegger, "a essência da tecnologia tem muito pouco que ver com o que é tecnológico". Que outras questões se levantam, na renovação da educação e das pedagogias, para além da utilização pedagógica das TDIC? Que contextos culturais e educacionais terão de ser criados para romper com as rotinas conservadoras que, teimosamente, arrastam os nossos sistemas educativos para o passado?

Quando procuramos compreender as razões que têm impedido que o uso das TDIC contribua para renovar efetivamente a educação, é frequente vermos apontados como culpados a falta de vontade política dos responsáveis, os financiamentos insuficientes ou a inadequada formação dos professores. A meu ver, as verdadeiras razões do fracasso são outras, explicadas pela sociologia da inovação: a inovação não está acontecendo porque

não estão sendo criados contextos culturais suficientemente dinâmicos para que ela possa acontecer nem contextos pedagógicos que façam a diferença.

Na verdade, são raros os poderes públicos capazes de mobilizar verdadeiras mudanças culturais na educação, e isso não é novo na história da educação. O que é novo, e não era possível há quarenta anos, é que os professores, pais e cidadãos interessados na renovação da educação podem hoje associar-se através das redes sociais e constituir-se em grupos de pressão que fomentem a mudança. Seria desejável que a mobilização para a mudança cultural na educação pudesse acontecer graças aos poderes públicos, e não apesar deles, mas os professores, pais e cidadãos dos nossos dias podem hoje promovê-la, pacificamente e de forma construtiva, se não houver outra alternativa.

É destas mudanças que procurarei falar na minha apresentação. Começarei por comentar as caraterísticas do mundo de hoje que colocam especial pressão sobre os sistemas educativos: seu caráter global, a automação, a concorrência, a incerteza, a degradação dos valores, o analfabetismo emocional. Prosseguirei com o debate dos desafios que se colocam a uma educação renovada, que supere as visões industriais, a uniformização, a destruição da criatividade, a incubação da dependência e da subordinação. Comentarei de seguida a necessidade, que hoje pode ser satisfeita, de reinventar a pedagogia, reforçando seus referenciais teóricos e práticos, seus conceitos-chave e seu discurso. Referirei, finalmente, a problemática da inovação em educação, os obstáculos que se lhe levantam e as possíveis vias para a sua superação. A terminar, esboçarei algumas visões sobre possíveis caminhos.

Nuevos desafíos educativos en una enseñanza con uso de tecnologías

Luis Garibaldi

IV Seminario Web Currículo/XII Encontro de Pesquisadores

Contexto, Aprendizado e Conhecimento

40 años do Programade Pos-graduacao en Em educacao: currículo

21 a 23 de setiembre de 2015 – PUC-SP, Sao Paulo, Sp.

La experiencia del Plan CEIBAL en Uruguay permite realizar reflexiones sobre la relación de las tecnologías aplicadas en la educación en forma masiva, muy especialmente en la modalidad uno a uno. Este Plan no solo entregó a cada alumno de la educación pública una computadora, sino que permitió que las tecnologías se incorporaran masivamente al sistema educativo uruguayo.

La incorporación de las tecnologías no es un fin en sí mismo. Un primer objetivo es permitir el acceso a las tecnologías como el ejercicio de un derecho, superando una desigualdad que nunca podrá resolver el mercado. Sin embargo, la desigualdad no se encuentra únicamente en el acceso. También se encuentra en el uso, en su variedad, en la forma de hacerlo.

Es posible clasificar los usos desde el simple consumo a la producción de contenidos y aplicaciones. Para el desarrollo de estos usos es preciso desarrollar ciertas competencias vinculadas al procesamiento de la información: seleccionar, evaluar, organizar; vinculadas a la producción: integrar, combinar, crear; vinculadas a la interacción: comunicación, colaboración y a las dimensiones sociales: responsabilidad, ética.

El sistema educativo en la incorporación de las las tecnologías tiene el desafío de lograr que los alumnos desarrollen estas competencias. Pero esta incorporación, especialmente cuando es masiva, modifica las prácticas institucionales y educativas. ¿Qué cambios se producen? ¿Cómo hacer para que estos cambios favorezcan los objetivos educativos? ¿Cómo las tecnologías favorecen la obtención de objetivos de política educativa?

Estas preguntan intentan demostrar que la incorporación de las tecnologías no es un factor lateral, ni complementario, sino un factor clave en el desarrollo de las políticas educativas.

Por otro lado, esta incorporación tiene desafíos pedagógicos. Muy en particular referido al rol de los docentes y su relacionamiento con los alumnos. ¿Cómo las tecnologías favorecen la labor de los docentes? Pero muy especialmente, ¿cómo

pueden favorecer la innovación pedagógica? La simple incorporación de las tecnologías no asegura el cambio educativo. Por el contrario, en ciertas condiciones, puede significar hacer lo mismo por otros medios.

El Plan CEIBAL en Uruguay se inició en el año 2007. En su desarrollo es posible identificar una primera etapa que estuvo centrada en la distribución de las computadoras y en la generación de condiciones tecnológicas para su uso como la conectividad y las reparaciones. Un segundo momento fue la diversificación de tecnologías en las que se incluyen las videoconferencias, la robótica, las plataformas.

En esta última etapa CEIBAL se planteó el desafío de profundizar el vínculo de la tecnología con la pedagogía. En este sentido, el desafío puede significar una oportunidad. La oportunidad de que las tecnologías aceleren, apoyen y estimulen nuevos rumbos para la enseñanza.

En este marco, el objetivo ha sido que los docentes se apropien de las tecnologías para explorar nuevas formas de enseñar, para elaborar contenidos, para planificar, para atender la diversidad en el aula (y fuera de ella) y para la evaluación. Presentaremos algunas experiencias que han sido posibles gracias a la incorporación de tecnologías a través del Plan CEIBAL.

Entre estos desafíos se encuentra la política de formación de los docentes. Más allá de la necesaria formación inicial y de la formación permanente de los docentes, el Plan CEIBAL ha desarrollado una estrategia de acompañamiento que parece constituirse en una metodología valiosa que también merece analizarse.

Junto con el acompañamiento, se encuentra como estrategia clave, el trabajo colaborativo entre los docentes y por qué no con lo alumnos en los destinitos niveles educativos. ¿La tecnología puede facilitar esta estrategia?

Por otra parte, la incorporación de las tecnologías ha modificado el sentido del tiempo y el espacio. ¿Cómo se expresa en las prácticas de enseñanza? ¿Qué ventajas y qué nuevos desafíos traen estos cambios?

Por último, las tecnologías pueden favorecer los procesos de personalización. ¿Cuáles son las estrategias que permiten que los alumnos orienten sus propios aprendizajes y qué lugar ocupa el docente en estos procesos?

La formulación de estas preguntas y las reflexiones que surgen de ellas pretenden contribuir a pensar las nuevas prácticas educativas facilitadas por el uso de tecnologías, para que los estudiantes obtengan aprendizajes relevantes y pertinentes y para que los docentes desarrollen nuevas formas de enseñar en las sociedades del siglo XXI.

Mesa Redonda: 40 anos de educação e pesquisa

Sentidos construídos ao longo de 20 anos de aprendizagem na PUC-SP

Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Resumo

A fala tem por objetivo refletir sobre sentidos construídos pela presente pesquisadora a partir das possibilidades de aprendizagem oportunizadas pela participação como discente na graduação em Pedagogia, no Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), bem como evocar nos participantes a memória de sentidos por eles construídos a partir de sua trajetória na universidade e no programa. Inicialmente, o diálogo se dará sobre aspectos relacionados ao significado institucional da PUC-SP e do programa: seu compromisso político-social, sua resistência à ditadura militar, sua cultura de oposição a diferentes formas de opressão, sua trajetória marcada pela indignação necessária e defesa teimosa da esperança, traduzida em proposições/práticas inovadoras, tendo em vista a emancipação dos sujeitos, a defesa das minorias e o compromisso com as classes populares. A produção de conhecimento de alto nível e o compromisso com a transformação social são marcas que nos fizeram escolher estudar e trabalhar nesta casa. Num segundo momento, o diálogo se dará em torno das concepções de sociedade, educação, escola, ser humano, educador e educando construídas ao longo da formação oportunizada, mediante as atividades de ensino, pesquisa e extensão disponíveis nas várias diversas áreas do conhecimento que interagem na PUC-SP. Refletiremos acerca de tais concepções, a partir da identificação de distâncias e aproximações existentes entre a sociedade que temos e aquela pela qual lutamos, bem como de brechas históricas que temos aproveitado para construir novas realidades, nos espaços em que estamos inseridos. Retomaremos aspectos relacionados à relevância de uma educação dialógica, problematizadora, voltada à autonomia nesse tempo de crise em diversos espectros da sociedade. Tendências monológicas, autoritárias e repressoras são anunciadas, por forças conservadoras, como horizonte seguro (para quem?). Qual perfil de ser humano queremos ajudar a construir, com nossa atuação como professores e pesquisadores? Qual a escola que desejamos construir para nossos filhos, para as novas gerações? O que esperam de nosso trabalho as comunidades nas quais estamos inseridos: educandos, seus pais e, bem como nossos colegas, companheiros de profissão? Haverá alguma transformação possível sem a participação de todos e de cada um? Por fim, convidaremos os presentes `a reflexão sobre o futuro. Sob inspiração freireana, tomar nas mãos quem fomos e quem somos deve nos comprometer com o aprimoramento de nossa presença no mundo, tendo em vista sua humanização, a possibilidade de *ser mais*, a transformação do *status quo*, bem ali onde estamos presentes. Os 40 anos de educação e pesquisa nos impulsionam a aprofundar: "qual currículo importa?", quais seus fundamentos epistemológicos e culturais, como se relaciona com o instituído e instituinte; para onde caminham as diferentes políticas públicas e reformas curriculares empreendidas no Brasil contemporâneo; como as tecnologias podem efetivamente integrar-se ao chão da sala de aula e das escolas, seus impactos e perspectivas nas redes de aprendizagem colaborativa; qual o papel da avaliação interna, externa, de processos e produtos, quais os caminhos desejáveis diante das demandas conflituosas das dimensões macro, meso e micro com as quais nos vemos envolvidos; quais os fundamentos epistemológicos, praxiológicos e operacionais de uma atuação na perspectiva da interdisciplinaridade, levando em conta a integralidade do ser e do conhecimento; quais os paradigmas da formação de educadores no cenário atual, quais trajetórias formativas se revelam como as mais profícuas e condizentes diante dos valores assumidos e resultados esperados; como podemos nos alimentar das contribuições de Paulo Freire para engendrar práticas transformadoras nesse momento marcado por tantos desafios.

Palavras-chave: Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo; PUC-SP; sentido.

Mesa Redonda:

A pesquisa em currículo, cultura e suas relações com a educação básica.

Autor: Luciano Mendes de Faria Filho

Aula, autoria e reconhecimento: implicações para a pesquisa sobre os currículos da escola básica.

Nesta minha exposição pretendo problematizar as relações que hoje se estabelecem entre os pesquisadores da área de educação e a escola básica. Busco, também, recuperar (ou reafirmar) a noção de autoria como uma das importantes dimensões do reconhecimento dos nossos colegas da escola básica. Para isso, pretendo pensar a aula em sua dimensão autoral e algumas das implicações disso para as pesquisas sobre os currículos.

CURRÍCULO NO SÉCULO XXI COM ÊNFASE NAS TECNOLOGIAS

Roberto Sidnei Macedo

FORMACCE FACED-UFBA

O presente texto apresenta um conjunto de argumentos que têm como centralidade explicitar como, a partir de uma perspectiva experiencial de currículo e formação e da utilização de dispositivos das tecnologias da informação e da comunicação, vem se implementando propostas curriculares na formação de professores, entendo esta experiência formativa, sua organização e implementação, como um instituinte cultural contemporâneo, com contribuições problematizantes e de possibilidade emancipacionaistas para se *pensarfazer* currículos no século XXI.

Há que se destacar que as TICs entram nos processos formativos em pauta, sob a orientação de como perspectivas experienciais e emancipacionista inspiram a escolha dos dispositivos tecnológicos para se organizar, implementar e experienciar currículos e processos de formação.

Nestes termos, valorizam-se dispositivos tecnológicos que acolham na concepção/organização curricular processos dialógicos, experienciais e autonomistas, em que *heteroformação*, *autoformação* e *metaformação* se entretecem, criando um perspectiva curricular que só se legitima se perceber currículos vinculados e implicados a formação como experiência valorada e pró-diversidade.

É assim que uma compreensão aprofundada da experiência global de uma formação em larga escala, por exemplo, utilizando-se de dispositivos presenciais e a distância como difusores e estruturantes de conhecimentos curriculares organizados para mediar processos formativos, se consubstancia numa problemática a ser discutida em profundidade na medida em que o uso das TICs em nosso contexto de processos formativos, têm uma considerável dificuldade em trabalhar com a diversidade cultural das demandas de formação.

A partir dos argumentos já citados e na concepção da formação em pauta, as bases teórico-curriculares seguem uma coerência construída a partir da ideia de uma formação na qual autores que valorizam a experiência nos processos de aprendizagem, reconheçam a heterogeneidade como uma especificidade marcante para as suas práticas pedagógicas e vejam na emancipação um componente político-pedagógico ineliminável,

bem como, no trabalho formativo realcem a necessidade de se trabalhar com pessoas como projetos-formação.

Perspectivando o aprendente em formação como instituinte cultural e considerando se a *formação não for experiencial não é formação*, as TICs são concebidas e planejadas em termos curriculares como estruturantes e propositivas de currículos que tenham na formação seu objetivo fundante. É aqui que o uso de fóruns, de *chats* e dos diários de formação se transformam em dispositivos centrais para a experiência formativa.

Há que se destacar, um lugar privilegiado dos diários de formação como dispositivo deste contexto curricular, na medida em que radicaliza, pela valorização da narrativa formativa, a processualidade experiencial em que a história de aprendizagem do formando enquanto narrativa estruturante da sua formação não se descola dessa própria formação.

Tal perspectiva de concepção e estruturação curricular usando as TICs como dispositivos estruturantes e propositivos da formação, inflexiona as propostas curriculares para este fim. Na base dessa compreensão, faz-se necessário atentar para a ideia de que currículo não se sustenta a não ser para qualificar a formação enquanto experiência cultural irredutível, mesmo que relacional. Esta perspectiva, além de colocar o campo das práticas curriculares nos âmbitos das propostas e demandas contemporâneas, provocam um conjunto de mudanças fulcrais em direção à qualificação da formação via atos de currículo.

Mesa redonda: Tecnologias, educação, políticas públicas e produção de conhecimento

Integração currículo e tecnologias: sentidos e significados da pesquisa

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

No ano de 1997, no bojo de uma reformulação curricular o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, criou a linha de pesquisa de Novas Tecnologias em Educação. Desde então foram defendidas mais de 200 teses e dissertações sobre temas relacionados a currículo e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tendo os trabalhos marcas fundamentais como a articulação teoria e prática, a reflexão sobre a experiência educativa, políticas públicas de tecnologias na educação, formação de professores e de gestores, ambientes virtuais de aprendizagem e a articulação entre as dimensões técnico-administrativa e pedagógica, espaços virtuais e escolas paralelas, autoria, aprendizagem com mobilidade, o computador portátil e as perspectivas de mudança, apropriação pedagógica das tecnologias, avaliação de material didático digital em contexto, comunidades de prática online, web currículo, currículo e narrativas digitais, tecnologias e integração entre contextos de aprendizagem formais, não-formais e informais.

O pensamento de cada docente/pesquisador se pauta pelo currículo entrelaçado com algumas dessas marcas, revelando-se em suas pesquisas, produções e orientações, as quais vão compondo a tecitura do saber produzido na linha de pesquisa. Com o intuito de enxergar para além de nossas realizações e de até onde conseguimos chegar, nos propomos a um exercício de reflexão e questionamento sobre nossas origens e horizontes de possibilidades, que nos permita ver o que não tínhamos visto até então, em um esforço de aprendizagem do desaprender, como nos lembra Fernando Pessoa.

Ao olhar para trás e para os lados, retomo os significados e sentidos da experiência vivida com pesquisas em distintos tempos e contextos, das quais indubitavelmente emerge como elemento norteador de meu pensamento a articulação

entre a prática e a teoria na formação de professores para e com o uso das TDIC, consubstanciada na práxis como a reflexão criativa e transformadora da teoria e da prática (Sanchez Vazquez, 2007), que pauta as bases teóricas e metodológicas de minhas investigações e se encontra imbricada com minha própria transformação. A integração entre teoria e prática se constitui como unidade fundamental da dialética, em que a práxis se compõe no movimento de busca de sentido e atribuição de significado.

Nesta apresentação, por meio um conjunto de abordagens dos objetos estudados, pretende-se chegar a uma sistematização do conhecimento produzido, analisado sob diferentes ângulos, que envolvem os aspectos técnico-científicos e metodológicos em busca da essência das experiências e aprendizagens que afetam o pesquisador e deixam marcas em seu ser (Larossa, 2002).

Essa sistematização se estrutura em seis temas, que representam momentos de produção e transformação presentes na minha trajetória de pesquisa, com registros em publicações: 1. primeiras investigações, as tecnologias como ferramentas e instrumentos de pensar sobre o pensar (Papert, 1985, Valente, 1999); 2. educação a distância e ambientes virtuais de aprendizagem (Almeida, 2001, Almeida, 2003); 3. usos de tecnologias móveis e web 2.0, integração entre currículo e tecnologias e a emergência de web currículos (Almeida; Moreira, 2011, Almeida; Alves; Lemos, 2004); 5. narrativas digitais na aprendizagem e na pesquisa (Almeida, Valente, 2012); 6. integração entre contextos educacionais formais, não-formais e informais (Almeida; Valente, 2014).

Com essa sistematização é possível antever novos temas de investigação sobre contextos de aprendizagem inerentes à cultura digital, tanto críticos como aqueles com potencial de transformação, que utilizam as tecnologias em prol do registro dos caminhos epistemológicos, da partilha de experiência, da reflexão, da humanização e da investigação sobre currículo, web currículo e pensamento curricular, considerando-se as possibilidades de romper com as limitações de espaço e tempo, e a disponibilidade do conhecimento produzido pela humanidade em bases de dados acessíveis. Certamente, as possibilidades de abertura a novas indagações não se encerra neste trabalho, pois a discussão na mesa de diálogo poderá trazer novos olhares sobre os caminhos já trilhados, descortinar desafios e questionamentos impensados até o momento, provocando um novo olhar em direção ao futuro.

Referências

ALMEIDA, F. J. (coord). *Projeto Nave.* Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: s.n., 2001.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa.* Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 29, n. 2, 178 p., jul./dez., 2003.

ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). *Web Currículo:* Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38. Disponível em: <http://www.letracapital.com.br/joomla>. Acesso em: jun. 2014.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. *Revista e-Curriculum*, v.02, n.12, maio/out. 2014. p. 1162 – 1188. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em 22 ago. 2015.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 15 ago.2015.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de *web* currículo. *Revista e-curriculum*, v. 7, n. 1,abr., 2011. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em 15 ago. 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n. 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 22 ago. 2015.

PAPERT, S. *Logo:* computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PESSOA, F. *Poemas Completos de Alberto Caeiro*. Fernando Pessoa. Recolha, transcrição e notas de Teresa Sobral Cunha. Lisboa: Presença, 1994.

SANCHEZ VAZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VALENTE, J. A. (Org.) O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, SP: NIED-UNICAMP, 1999.

OS DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE TICS NA E PARA A EDUCAÇÃO EM UM MUNDO CADA VEZ MAIS LÍQUIDO

Guilherme Canela de Godoi
UNESCO

A intersecção das chamadas tecnologias da informação e comunicação com o mundo da educação é parte integrante, já há algumas décadas, das discussões mais amplas das chamadas políticas públicas educacionais. Muitas questões foram equacionadas ao longo desses anos, porém muitos desafios permanecem em aberto. Somam-se a esses "velhos" desafios uma agenda nova, em grande medida impulsionada pela impressionante mobilidade de muitas das variáveis dessa equação. Mobilidade de equipamentos, de atores, de conhecimentos, aceleração de tempos, de demandas. O ponto central desta intervenção será abordar esses desafios a partir da perspectiva regional de um organismo multilateral como a UNESCO.

Mesa-redonda: Educação, inclusão e compromisso social

Compromiso social y currículo: la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario.

Prof. María Nieves Tapia, Directora, CLAYSS, Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario, Buenos Aires, Argentina.

En las instituciones educativas tradicionales, si los estudiantes se involucran en actividades solidarias, de compromiso social y participación activa en sus comunidades, es normalmente como una actividad "extra-curricular" y "extra-escolar", un voluntariado realizado en paralelo a las actividades centrales de la institución.

Sucede lo contrario en el marco de la propuesta pedagógica conocida como en América Latina como "aprendizaje-servicio solidario" e internacionalmente como "service-learning". Por dar sólo algunos ejemplos: los niños de un Jardín de Infantes abordan los contenidos de Plástica diseñando un mural para hacer más amigables los muros del hospital local; en segundo grado, los aprendizajes de Lengua se desarrollan y adquieren sentido escribiendo cartas a las autoridades de la ciudad para que mejoren los juegos y vegetación de la plaza cercana a la escuela; los contenidos curriculares de Física, Química y Biología se ponen en juego en un proyecto de monitoreo de la contaminación del agua en un arroyo local, y los de Lengua y Ciencias Sociales en la campaña para convencer a los vecinos de no arrojar basura y preservar la calidad de agua de ese arroyo. El trabajo práctico de la asignatura de energías renovables en la carrera de Ingeniería consiste no sólo en diseñar en la computadora paneles y hornos solares, sino en producirlos e instalarlos en comunidades rurales sin acceso a fuentes de energía convencionales. Estudiantes de Ciencias Económicas realizan sus prácticas no sólo en empresas tradicionales, sino también asesorando a organizaciones comunitarias y microemprendedores.

Estos son sólo algunos ejemplos de la amplia variedad de experiencias que hoy se desarrollan en los cinco continentes, y que articulan simultáneamente el aprendizaje de contenidos curriculares, el desarrollo de competencias y saberes en terreno, y prácticas solidarias de compromiso social y ciudadano.

Se podría definir al "a*prendizaje-servicio solidario"* como una práctica solidaria destinado a atender problemas o necesidades de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje -contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación-.

Según los autores, el término "aprendizaje-servicio" puede aludir a proyectos y programas desarrollados por una institución educativa o una organización juvenil, a una metodología o didáctica de la enseñanza, o describir una pedagogía o filosofía de la educación.

A menudo los educadores desarrollan prácticas de aprendizaje-servicio sin conocer el concepto o la bibliografía sobre el tema. En diversos países puede adoptar diferentes denominaciones –"*Active learning in the community*", "*Voluntariado educativo*", "*Servicio Social curricular*"- pero hay consenso entre los especialistas de que pueden considerarse de aprendizaje-servicio las prácticas educativas que reúnen estas tres características fundamentales del aprendizaje-servicio:

- *Protagonismo activo de niños y jóvenes:* la actividad está protagonizada activamente por niños, adolescentes o jóvenes acompañados por educadores formales o no formales. El protagonismo juvenil involucra todas las etapas de diseño y gestión del proyecto solidario, incluyendo el diagnóstico, planeamiento, ejecución, evaluación y sistematización.
- *Servicio solidario:* destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad. Se planifican actividades concretas, adecuadas y acotadas a la edad y capacidades de los protagonistas, y orientadas a colaborar en la solución de problemáticas comunitarias específicas. Las acciones son desarrolladas *junto con* la comunidad y no sólo "*para*" ella, apuntando a su activa participación en los procesos de diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación, más como co-protagonistas que como "destinatarios" de la acción solidaria. En todos los casos posibles, las actividades se realizan en alianza con organizaciones locales. La intensidad y duración de las actividades se planifica en función de alcanzar los objetivos sociales y educativos propuestos.
- *Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria:* el proyecto articula explícitamente el aprendizaje de contenidos curriculares, en el caso de las instituciones educativas, o formativos, en el caso de las organizaciones sociales. En ambos casos, las experiencias son planificadas en modo de permitir la adquisición y puesta en juego de saberes disciplinares y/o multidisciplinares en contextos de atención a problemas reales, la reflexión sobre la práctica solidaria y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía y el trabajo. Especialmente en el caso de las experiencias desarrolladas en instituciones de Educación Superior, los proyectos de calidad suelen implicar también el desarrollo de actividades de investigación y de prácticas profesionalizantes.

La ponencia presentará diversos ejemplos de articulación curricular de las prácticas de aprendizaje-servicio en diversos niveles educativos.

Reavivando a Programação no Ensino Fundamental: estimulando o desenvolvimento do pensamento computacional

José Armando Valente
Depto. Multimeios, NIED, e GGTE, UNICAMP & Ced, PUC-SP

RESUMO

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem, em praticamente todos os países, ficou restrito ao que foi caracterizado como os softwares de escritório, como o editor de texto, planilha eletrônica, software de apresentação (Buckingham, 2007). Com isso, os conceitos e a própria atividade de programação de computadores ficaram esquecidos.

É inquestionável que essas ferramentas tiveram um papel importante, contribuindo para ampliar o leque de possibilidades de uso das tecnologias digitais na educação. Por outro lado, elas não foram trabalhadas no sentido de estimular o desenvolvimento do pensamento lógico dos aprendizes, nem contribuíram para a compreensão das especificidades do funcionamento dessas tecnologias. Esses conhecimentos passaram a ser fundamentais no contexto da cultura digital e para viver e atuar na sociedade do conhecimento.

Embora a programação de computadores não tenha sido estimulada, ela foi, no início dos anos 1980, uma das principais atividades relativas à aplicação da informática na educação. Isso foi possível graças ao uso da linguagem Logo, criada por Seymour Papert (1980). As possibilidades de a computação auxiliar a criança a pensar melhor ficaram claras no livro *Mindstorms* (Papert, 1980) no qual Papert propõe que a programação Logo pode estimular o que ele chamou de "Powerful ideas" e "Procedural knowledge".

As ideias de Papert de certa forma estão sendo retomadas com a proposta do que tem sido denominado de "pensamento computacional" ou *computational thinking*. Esse conceito foi proposto no artigo de Jeannette M. Wing, em 2006, no qual ela afirma que o "pensamento computacional baseia-se no poder e nos limites de processos de computação, quer eles sejam executados por um ser humano ou por uma máquina" (Wing, 2006, p. 33). Habilidade que ela considera fundamental para todos, não apenas para cientistas da computação. Segundo essa autora, à leitura, escrita e aritmética, é preciso acrescentar o pensamento computacional à capacidade analítica de cada criança (Wing, 2066).

Essa argumentação tem levado muitos países a repensarem seus currículos, nos quais a programação ou a disciplina de Ciência da Computação está sendo introduzida, inclusive nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A idéia é reavivar a programação por meio de atividades como *coding computer science ou computer programming*, objetivando a criação de condições para o desenvolvimento do pensamento computacional.

Por exemplo, na Europa, a Comissão Européia publicou o relatório *European Schoolnet* (2014) baseado no estudo da situação atual em 20 países europeus, sendo que em 13 desses países, a programação já faz parte de disciplinas obrigatórias do ensino infantil ao nono ano (K-9, equivalente ao nosso Ensino Fundamental), como na Estônia e Grécia. A Inglaterra alterou a disciplina obrigatória de Informática (denominada ICT), que explorava as

ferramentas de escritório, substituindo-a pela *Computing* (Department for Education, 2013). Nos Estados Unidos da América (EUA) essa preocupação com o desenvolvimento do pensamento computacional ainda não atingiu as mudanças no currículo do Ensino Básico (K-12). As iniciativas nesse sentido estão partindo de empresas e organizações sem fins lucrativos, incluindo o *Code.org*, o *College Board*, o *National Math and Science Initiative*, que estão envolvidas em atividades de produção de materiais curriculares ou promoção e oferecimento de cursos de formação para professores ou para a comunidade em geral, interessada na área de Ciência da Computação (White House, 2013).

O Brasil segue, em menor escala, os passos dos EUA. Ainda não está sendo pensada a mudança curricular, porém existem diferentes iniciativas no sentido de promover o letramento em programação, como a Escola de Hackers, da Prefeitura Municipal de Passo Fundo (RS); o Programaê!, da Fundação Lemann; e o Go Code, da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho (Instituto Ayrton Senna, 2015).

Essas iniciativas são louváveis e têm produzido resultados importantes. No entanto, elas estão centradas na Ciência da Computação e na programação de computadores. Isso pode trazer benefícios importantes, como a promoção da criatividade e do pensamento computacional, como tem sido argumetado (White House, 2013; Royal Society, 2012); ou, por outro lado, podem produzir resultados não muito interessantes quando coloca a ênfase na técnica de programação com o objetivo de desenvolver programadores, ou promover a disseminação da Ciência da Computação e o desenvolvimento de pessoas que pensam como os profissionais da computação.

A ênfase na Ciência da Computação, especificamente na programação, tem sido criticada por diferentes pesquisadores, inclusive da própria área. Hemmendinger (2010) entende a proposta do pensamento computacional vinculada à Ciência da Computação como tendo um tom arrogante, sugerindo que os cientistas da computação estão tentando dizer às pessoas de outras áreas como elas devem pensar. Hemmendinger argumenta que "os cientistas da computação podem contribuir, mas devemos ter cuidado para não falar como se fôssemos os únicos a levar as pessoas a uma terra prometida. No final, talvez devêssemos falar menos sobre o pensamento computacional, e se concentrar mais no fazer computacional" (Hemmendinger, 2010, p.6).

A proposta de Hemmendinger é extremamente pertinente uma vez que a programação atualmente não se restringe à geração de código. Muitas idéias originárias da programação tradicional podem ser exploradas em outras atividades usando as tecnologias digitais, como a produção de narrativas digitais (Almeida; Valente, 2012), e a criação de games (De Paula; Valente; Burn, 2014). Além disso, essas idéias também podem ser exploradas com atividades que não utilizam o computador (Bell et al, 2009). Finalmente, um estudo com professores do Ensino Básico mostrou que em muitas atividades tradicionais de sala de aula, usando ou não as tecnologias digitais, têm relação com atividades semelhantes à programação como, por exemplo, seleção de informação relevante, identificação de padrões, organização de dados em gráficos e tabelas (Manilla et al, 2014).

Assim, o foco da palestra é mostrar e discutir como a programação pode ser reavivada no contexto do "fazer computacional" e, com isso, explorar os conceitos do pensamento computacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l], v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf >. Acesso em 26 ago. 2015.

BELL, T. et al Computer Science Unplugged: School students doing real computing without computers. *The New Zealand Journal of Applied Computing and Information Technology*, 13(1):20{29, 2009.

BUCKINGHAM, D. *Beyond Technology*: Children's learning in the age of digital culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2007. E-book.

DE PAULA, B. H.; VALENTE, J. A.; BURN, A. O uso de jogos digitais para o desenvolvimento do currículo para a Educação Computacional na Inglaterra. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n.3, p.46-71, set/dez 2014.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *The national curriculum in England*: framework document. London: DfE, 2013. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335116/Master_final_national_curriculum_220714.pdf>. Acessado em: 31 de jul. 2015.

EUROPEAN SCHOOLNET. *Computing our future*: Computer programming and coding. Priorities, school curricula and initiatives across Europe, October 2014.

HEMMENDINGER, D. A plea for modesty. *ACM* Inroads, 1(2), p.4-7, June 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA Letramento em Programação. 2015. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/letramento-em-programacao/>. Acessado em 28 jul. 2015.

MANNILA, L. ET AL Computational Thinking in K-9 Education. ITiCSE-WGR'14, *Proceedings of the Working Group Reports of the 2014 on Innovation & Technology in Computer Science Education Conference*. June 21-25, 2014, Uppsala, Sweden, p. 1-29.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1145/2713609.2713610>. Acessado em: 29 jul. 2015.

PAPERT, S. (1980) *Mindstorms.* Children, computer and powerful ideas. New York: Basic Books. Traduzido como *Logo*: Computadores e Educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROYAL SOCIETY. *Shut down or restart?* The way forward for computing in UK Schools. 2012. Disponível em: <https://royalsociety.org/~/media/education/computing-in-schools/2012-01-12-computing-in-schools.pdf>. Acessado em 30 de jul. 2015.

WHITE HOUSE Computer Science is for Everyone! 2013. Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/blog/2013/12/11/computer-science-everyone>. Acessado em 28 de jul 2015.

WING, J.M. Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), p.33-35, 2006.

Com-Viver, Com-Ciência e Cidadania: integrando o tema Saúde e TDIC em práticas curriculares inovadoras

Miriam Struchiner[1]

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa que implementou, investigou e analisou, em parceria com professores e alunos do ensino fundamental, artefatos, ambientes e atividades de aprendizagem mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que integraram a temática da Saúde na perspectiva da transversalidade, do letramento e da formação crítica para a cidadania, tendo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), em sua perspectiva humanística (Aikenhead, 2006), como enfoque curricular. Ao conjunto de ações realizadas denominamos "Com-Viver, Com-Ciência e Cidadania".

Adotamos a metodologia da Pesquisa baseada em Design (PBD), abordagem que assume a natureza aplicada da pesquisa educacional e envolve desenvolvimento de ferramentas tecnológicas e artefatos pedagógicos, estratégias de aprendizagem e teorias e princípios de design para compreender e dar suporte aos processos de intervenção em contextos naturais de aprendizagem com o uso destes recursos (VAN DEN AKKER, 1999; BELL, 2004).

Para registrar e tratar os dados durante a pesquisa, assim como para comunicar seus achados, a PBD propõe a "narrativa de design" (design narrative), em que descreve-se, detalhadamente, o processo de pesquisa, apontando atores, eventos e resultados (BELL et al., 2004). Narrativas de design contribuem para a compreensão das questões culturais e da evolução dos acontecimentos ao longo do tempo.

A pesquisa se desenvolveu em uma escola municipal do Rio de Janeiro, que atende 342 alunos de 10 a 16 anos, de classe média baixa, em dois turnos (manhã e tarde) do segundo ciclo do ensino fundamental (6° ao 9° ano). A escola conta com 23 professores regentes. Em 2010, foi contemplada com o Projeto UCA (Um Computador por Aluno - MEC), recebendo 351 *laptops* educacionais e rede sem fio.

O relacionamento dos pesquisadores com a comunidade escolar foi produtivo, desde a proposta de parceria para pesquisa relacionada ao Projeto UCA (Edital Capes/CNPq - 2011). A "entrada" na Escola ocorreu em meados do segundo semestre de 2011, quando a programação anual já estava fechada. Este período foi crítico para realizar contatos, compreender nosso papel na pesquisa e na escola, observar atividades e conversar com o coletivo dos professores, visando conhecer expectativas, experiências e questionamentos em relação ao Projeto UCA e ao uso das TDIC na escola. Foi uma fase de reconhecimento mútuo.

Ao longo de 2012, foram realizados vários projetos em parceria, tendo como foco a integração das TDIC com o uso do *laptop* educacional. A proposta da atividade "Com-Viver, Com-Ciência e Cidadania" foi apresentada em um Centro de Estudos, em 2012. Posteriormente, uma Oficina com os professores levantou temáticas que relacionassem Saúde às suas disciplinas, identificou dificuldades de aprendizagem, bem como oportunidades de novas configurações pedagógicas com o uso de TDIC.

A proposta teve como eixo central aquilo que alunos e professores sabiam sobre Saúde e o que eles podiam fazer ou propor, articulando disciplinas do currículo, o tema saúde (no seu conceito amplo) e TDIC. As atividades pedagógicas se

[1] Apoio: CNPq

organizaram a partir dos seguintes eixos: a) Escola como espaço para construção social da Saúde (solidariedade, diálogo, cultura etc.); b) Escola como espaço para consolidação de conhecimento sobre Saúde; c) Escola como espaço de cuidado com Saúde; d) Saúde como atitude frente à vida e, e) Papel de cada um no Cuidado à Saúde na Escola.

Um estudo piloto foi realizado com a turma da manhã do 9º ano, ao longo de uma semana, envolvendo as oito disciplinas. A experiência foi bem avaliada por alunos e professores, despertando interesse em envolver todas as outras turmas, a ponto de os professores elegerem, em 2013 e 2014, a Saúde como tema do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Por se tratar de uma PBD, e de assumir a abordagem de pesquisa participativa, propostas e questionamentos dos sujeitos no piloto, foram levados em conta na dinâmica e na revisão de materiais. Outra mudança é que as atividades não foram mais ao longo de uma semana, mas sim de um ano letivo.

As atividades e as disciplinas envolvidas foram as seguintes: (1) Criação de um jornal eletrônico, com todas as disciplinas; (2) Construindo o Conceito de Saúde, com História e Artes; (3) Qualidade de vida dos japoneses e dos brasileiros, com Geografia; (4) Diário do Corpo: Avaliação Antropométrica e Metabolismo e Hábitos Alimentares, com Ciências, Matemática e Português; (5) Saúde em Jogo (saúde do adolescente), com Inglês, Ciências, História, Português e Matemática; (6) Jogo Saúde do Adolescente, com Inglês, Ciências, História, Português e Matemática; (7) Debate Cidadão, com Ciências, Matemática e Português; (8) Vivenciando e Respeitando as Diferenças, com Geografia, Educação Física e Inglês.

As dinâmicas das atividades foram registradas por meio de observação participante (Minayo, 2004), com uso de vários meios (áudio; fotos; diário de campo etc). Para análise, nos baseamos nas quarto fases do processo de desenvolvimento de intervenções com o uso de TDIC, apontadas por Reeves (2000) com base na PBD.

As narrativas de design produzidas ao longo desta PBD apontaram visões de professores e alunos sobre currículo, sobre temas transversais e socio-científicos, como a Saúde no currículo e, ainda, possibilitaram compreender a contribuição das TDIC para a construção/integração de experiências inovadoras e interdisciplinares de aprendizagem no contexto escolar, com base em uma Agenda Crítica de Design de ambientes, materiais e atividades educativos na temática da Saúde, tendo como base os pilares da abordagem CTS humanística. Finalmente, este estudo possibilitou refletir sobre as condições culturais e tecnológicas do contexto escolar para integrar abordagens de ensino aprendizagem e propostas curriculares inovadoras.

AIKENHEAD, G.S. **Science Education for everyday life**: evidence-based practice. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2006.

BELL, P. On the theoretical breadth of design-based research in education. **Educational Psychologist**, v. 39, n. 4, p. 243-253, 2004.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

REEVES, T. C Socially responsible educational technology research. **Educational Technology**, v. 40, n. 6, p. 19-28, nov./dez, 2000.

VAN DEN AKKER, J. Principles and methods of development research. In: VAN DEN AKKER (Ed.). **The Design methodology and developmental research in education and training.** Netherlands: Kluwer Academic Publ., p.1-14, 1999.